



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENHO, CULTURA E INTERATIVIDADE**

RENATO TAVARES SANTANA

**DESENHO, TEATRO E EDUCAÇÃO:
INTERPRETAÇÕES DA AÇÃO DRAMÁTICA
ATRAVÉS DO TRAÇO**

**FEIRA DE SANTANA-BAHIA
2014**

RENATO TAVARES SANTANA

**DESENHO, TEATRO E EDUCAÇÃO:
INTERPRETAÇÕES DA AÇÃO DRAMÁTICA
ATRAVÉS DO TRAÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana, na Área de Concentração Desenho e Cultura, Linha de Pesquisa Desenho: História, Cultura e Interatividade, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, sob a orientação do Prof. Doutor Miguel Almir Lima de Araújo.

**FEIRA DE SANTANA – BAHIA
2014**

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Santana, Renato Tavares
S223d Desenho, teatro e educação : interpretações da ação dramática através do traço / Renato Tavares Santana. – Feira de Santana, 2014.
138 f. : il.

Orientador: Miguel Almir de Araújo.

Mestrado (dissertação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade, 2014.

1. Desenho e Teatro – Educação. I. Araújo, Miguel Almir de, orient.
II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 7:37

RENATO TAVARES SANTANA

**DESENHO, TEATRO E EDUCAÇÃO:
INTERPRETAÇÕES DA AÇÃO DRAMÁTICA
ATRAVÉS DO TRAÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenho, Cultura e Interatividade da Universidade Estadual de Feira de Santana como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Desenho, Cultura e Interatividade, avaliada pela Banca Examinadora composta pelos seguintes membros:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Miguel Almir Lima de Araújo
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS (Orientador)

Prof^a. Dra. Hebe Alves da Silva
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Antônio Wilson Silva de Souza
Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

Aprovada em treze de agosto de 2014

**FEIRA DE SANTANA-BAHIA
2014**

Às incansáveis

Naiara Gomes

Stela Tavares

Dona Teca

Agradecimentos

Minha gratidão infinita à fonte geradora da nossa existência, pelo sopro e pela estrada.

Agradeço imensamente a todos que dividiram comigo mais uma enriquecedora experiência de aprendizagem:

À minha família, aos amigos visíveis e aos amigos invisíveis que ontem-hoje-amanhã sempre compartilham meus trajetos;

À Miguel Almir, pelas polifonias, polissemias e fraternuras;

À Hebe Alves e Antônio Wilson, pela honra e alegria que me concederam ao participarem da banca examinadora desse trabalho e por me inspirarem como artista-educador-pesquisador;

À minha sempre-conselheira Olívia Beltrão;

Ao meu conselheiro Antônio Pereira (P.A.);

À Edson Ferreira e Marise Santana pela presença acolhedora e enriquecedora;

À Lene Costa e Léo Sátiro pela zaga nas apresentações teatrais;

À todos os educandos-voluntários que participaram da pesquisa e ao apoio dos professores Geovane Mascarenhas, Everilda de Almeida e Sheila Lima;

À coordenação, professores e colegas do PPGDCI;

À Capes, por oportunizar a pesquisa;

À UEFS, pelos ótimos momentos e pela alegria de voltar à academia.

À cidade de Feira de Santana, pelo acolhimento e quintal num momento capital.

RESUMO

O Desenho e o Teatro fornecem oportunidades educativas transformadoras, no entanto, ainda muito pouco reconhecidas e exploradas. A presente pesquisa tem por objetivo investigar uma interação-integração entre os dois campos e sua relação com o processo educativo. Arte, Educação, Desenho e Teatro são mais que palavras, são conceitos potentes que estão completamente imbricados num mundo que não é fragmentado, mas dinâmico e interativo. A perspectiva de Edwards (2000), Ferreira e Santos (2000), Gomes (1996), Moreira (2009) e Tiburi e Chuí (2010), apontam o desenho como poesia e mistério, mas também como linguagem, criação, pensamento, intenção e projeto (que se materializa na mente de cada indivíduo ou na realidade exterior) e, por isso, está presente em todas as áreas do conhecimento e da experiência humana. Já as ideias de Pavis (2008), revelam um teatro experiência-viva, que possibilita um desenho coletivo, um diálogo permanente entre funções, saberes e indivíduos diversos. A pesquisa desenvolveu uma análise de desenhos produzidos por educandos-voluntários do ensino médio, sobre uma cena teatral proposta, na busca por compreender como esse espectador percebe e interpreta a ação dramática. A proposta metodológica alia a abordagem qualitativa e a inspiração hermenêutica à bricolagem de caminhos diversos para a investigação de campo e interpretação dos desenhos, coerentes com a função dialógica, dinâmica e interdisciplinar da Arte. O mote da pesquisa é o olhar sobre o olhar de quem olha. No exercício de desenhar uma cena teatral descobri no espectador, um desenhador. Não há passividade na recepção. O espectador é um co-criador, um produtor de significados, não um mero descobridor. Percepção-representação, recepção-criação são ações integradas. Através da interpretação dos desenhos foi possível enxergar o olhar do observador em sua dimensão sensível, simbólica, longe dos discursos meramente explicativos e racionalizantes da linguagem verbal. Desenho e Teatro não se encerram em si mesmos, são formas de interpretar, explorar e conhecer o mundo. Mobilizam os sujeitos para que eles despertem sua capacidade de designar, projetar e projetar-se, de ordenar, ver e rever-se, de explorar, sozinhos ou em grupo, seus desenhos e os desenhos do mundo e de si próprios. Dessa forma, esses campos podem consolidar processos educativos, investigações, ações e atividades significativas que podem trazer grandes saltos qualitativos para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões e complexidade. Com a interpretação dos desenhos da pesquisa obtive algumas conclusões significativas sobre as interpretações do espectador-desenhador, compreendendo a multiplicidade dos significados expressos, a ênfase dada a aspectos específicos, a postura mais distanciada ou identificada com as cenas teatrais, as articulações simbólicas com os elementos e imagens presentes no contexto da cena e o quanto os desenhos revelam sobre os indivíduos e seu contexto sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Desenho. Teatro. Educação.

ABSTRACT

The proposal of this work involves the interaction-integration between Design and Theatre and its implication to Education, recognizing and exploiting the potential of these knowledge transformers. Art, Education, Art and Theatre are more than words, are powerful concepts that are completely interwoven in a world that is not fragmented but dynamic and interactive. The prospect of Edwards (2000), Ferreira and Santos (2000), Gomes (1996), Moreira (2009) and Tiburi and Chui (2010), identified the drawing as poetry and mystery, but also as language, creating, thinking, intention and design (which materializes in the mind of every individual or in outer reality) and therefore is present in all areas of knowledge and human experience. The ideas of Pavis (2008) reveal a theater living experience, that enables a collective design, an ongoing dialogue between tasks, knowledge and various individuals. The research has developed an analysis of drawings produced by students of high school volunteers, on the proposal theatrical scene, in the search for understanding how this viewer perceives and interprets the dramatic action. The empirical part of the research selected qualitative approach as methodology searching contributions of various pathways for field investigation and the interpretation of drawings, consistent with the dialogic, dynamic and interdisciplinary Art function. The theme of the research is a look on the look of the viewer. In the exercise of drawing a theatrical scene i discovered in the viewer, a designer. The viewer is a co-creator, a producer of meanings, not a mere discoverer. There is no passivity at reception. Perception-representation, reception-creation are integrated actions. Through the interpretation of the drawings was possible to see the viewer on her sensitive, symbolic dimension, far from merely explaining and rationalizing discourses of the verbal language. Theatre and design do not end in themselves, are ways to interpret, explore and experience the world. Mobilize the subjects to awaken its ability to designate, draw and design yourself, ordering, viewing and reviewing themselves, to explore, alone or in groups, their designs and drawings of the world and of themselves. Awareness of the importance and power of these knowledge can consolidate educational processes, investigations, actions and activities that add significant knowledge and can bring great leaps in human development in all its dimensions. The alliance between the theoretical framework and the interpretation of the material collected some significant conclusions about the interpretation of the viewer-designer were obtained, comprising a multiplicity of meanings expressed, the emphasis on specific aspects, the more distanced stance or identified with theatrical scenes, symbolic links with the elements and images present in the context of the scene and how the drawings reveal their creators and their sociocultural context.

KEYWORDS: Design. Drawing. Theatre. Education.

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1 - Rabiscando Arte, Cultura e Educação.....	17
1.1 Garatujas sobre Cultura e Arte	17
1.2 Esboços sobre a natureza simbólica e híbrida da Arte	19
1.3 Debuxos sobre a natureza formativa da Arte	23
1.4 Bosquejos sobre a Arte e sua função.....	27
1.5 Linhas sobre Arte e Educação	28
Capítulo 2 – Um diálogo entre o Desenho e o Teatro	30
2.1 Desenho da pesquisa	30
2.2 Intenção e projeto	31
2.3 O desejo e o traço.....	34
2.4 O olhar.....	36
2.5 Um intercâmbio entre as linguagens	37
2.6 O espectador e a interpretação	41
2.7 Implicações educativas.....	46
2.7.1 Uma atividade inútil	46
2.7.2 O desenho perdido.....	48
2.7.3 O desenho achado.....	51
2.7.4 Um rascunho sobre pedagogias teatrais	55
Capítulo 3 – Caminhos.....	60
3.1 Abordagem qualitativa	60
3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa.....	62
3.3 Na contramão	65
3.4 Múltiplas contribuições	67
3.5 Bricolagem	69
3.6 Blocos de observação e questões norteadoras	71
3.7 Leitura transversal	72
Capítulo 4 – Experimentando Desenho e Teatro.....	74
4.1 As crônicas	74
4.1.1 Mestiçagem e nudez	74
4.1.2 Influências teóricas.....	77
4.1.3 Cafés.....	82

4.2 Desenhando a cena - A investigação de campo	84
4.3 Interpretações dos desenhos	86
4.3.1 Tópico I – Densidade de significados	88
4.3.2 Tópico II - Diferentes formas de representação	92
4.3.3 Tópico III - Ênfase em determinados aspectos	98
4.3.4 Tópico IV - Identificação x distanciamento	102
4.3.5 Tópico V - Proximidade das representações ao contexto da cena.....	106
4.3.6 Tópico VI - Revelando o desenhador.....	115
Considerações finais.....	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	131
APÊNDICE A - Textos <i>Café Requentado</i> e <i>Café Requentado</i>	132
APÊNDICE B - Questões Norteadoras.....	135
APÊNDICE C - Questionário	137
APÊNDICE D – Quadro comparativo das respostas	140

Introdução

Cada indivíduo tem suas interpretações pessoais de eventos e imagens que são balizadas por suas experiências pessoais, influências culturais, nível de aprendizado, enfim, por um conjunto de fatores que formam seu repertório particular. Indivíduos oriundos de realidades distintas, dessa forma, quando assistem a uma mesma cena, poderão ver símbolos, representações e sentidos diferentes.

A cena teatral não transmite apenas as ideias, emoções, percepções e interpretações de seu autor, mas são igualmente reinterpretadas e reconstruídas pelo encenador, atores e pelo espectador. O caminho seguido entre a intenção do autor e a recepção do espectador não é de fácil percepção. A presente pesquisa, ao percorrer esse caminho, propõe investigar uma interatividade entre o Desenho e o Teatro e sua relação com o processo educativo.

O campo da Arte é o campo do simbólico, da construção de significados e sentidos. O Desenho e o Teatro, a todo tempo, lidam com a dimensão simbólica, com o imaginário e com representações, conceitos e interpretações. Para o ser humano, símbolo e linguagem estão intimamente associados. Desde muito cedo aprendemos a desprezar a linguagem não verbal – e a dimensão simbólica e sensível – e a supervalorizar a linguagem verbal. Toda linguagem é reveladora da estruturação do mundo, da percepção da realidade. Mas nem sempre nos damos conta. Quando nos damos conta, abrimos espaço para romper e transformar essa realidade.

O simples exercício de desenhar uma cena pode se tornar um poderoso recurso pedagógico, não apenas para revelar as formas de percepção e o universo do educando, mas para criar uma oportunidade privilegiada, um mundo de possibilidade para todos os implicados ampliarem sua percepção do mundo, do outro e de si mesmo. Não apenas isso, essa oportunidade também desperta nosso potencial de planejar, construir projetos, desenhar. O Desenho e o Teatro fornecem ocasiões educativas potentes e transformadoras, no entanto, ainda muito pouco reconhecidas e exploradas. Esse talvez seja o maior ensejo da pesquisa aqui apresentada. Estudar, descobrir, instigar motivos, fundamentos e meios que possam ajudar a firmar essa potência. Os três primeiros capítulos procuram caminhar nessa direção.

Teatro e Desenho, objetos mais particulares do nosso estudo, são expressões artísticas. Para entrarmos nesses campos (tema dos capítulos 2 e 3), faz-se necessário esboçar algumas breves ponderações sobre a Arte e sua natureza. É o que procuramos fazer no Capítulo 1, *Rabiscando Arte, Cultura e Educação*. Iniciamos com o tópico *Garatujas sobre Cultura e Arte* (item 1.1), evocando Geertz (2007), Laraia (2009) e Sodré (2005), para ajudar a situar a Arte dentro da Cultura. Se estamos refletindo sobre os repertórios dos indivíduos, o conceito de Cultura pode nos ajudar a compreender os significados que trazemos do nosso contexto.

A seguir, em *Esboços sobre a natureza simbólica e híbrida da Arte* (item 1.2), apresentamos nossa visão de símbolo e ponderamos sobre as implicações da dimensão simbólica e estética na realidade. Citando as ideias de Araújo (2008), Cassirer (1994), Durand (1995), Lima (1983), Morin (1979) e Vergani (2009), pontuamos que a consciência humana emana da capacidade do ser humano de dar significado às coisas. Negando nossa natureza simbólica, subjetiva, mítica, acabamos por fragmentar não só o conhecimento, mas o próprio ser humano.

No tópico *Debuxos sobre a natureza formativa da Arte* (item 1.3), principiemos com as ideias de Cassirer (1994) – afirmando que a Arte é expressiva, mas não pode ser expressiva sem ser formativa –, para chegar na estética da formatividade proposta por Pareyson (1997), defendendo que Arte é, antes de tudo, formação da matéria. Em *Bosquejos sobre a Arte e sua função* (item 1.4), indagamos, junto a Fischer (1987), sobre a função primordial da Arte, até concluirmos que não é possível reduzir a Arte a uma única necessidade, forma ou função. Existem, por exemplo, estéticas que buscam integrar-se à realidade e outras que buscam distanciar-se dela para tentar transformá-la. Aparentemente conflitantes, na verdade, podemos agregar esses princípios: conhecer e transformar o mundo mantendo a magia que nos é constituinte.

No breve tópico *Linhas sobre Arte e Educação* (item 1.5), trazemos as ideias de Eisner organizadas com maestria por Almeida (2010), para pontuar razões para o ensino da Arte na educação formal ou não formal.

No Capítulo 2 – *Um diálogo entre o Desenho e o Teatro* –, saímos do campo mais geral da Arte para penetrarmos nos campos específicos do Desenho e do Teatro. Trazemos proposições que buscam o intercâmbio entre as linguagens e suas implicações educativas. Em

Desenho da pesquisa (item 2.1), revelo que, ao aprofundar a teoria e o conceito de Desenho, descobri que o Desenho estava em cada etapa e a todo tempo na pesquisa. No segundo tópico, *Intenção e projeto* (item 2.2), apresentamos o Desenho como linguagem junto a compreensão de que seu significado não se limita à habilidade manual, mas agrega a habilidade intelectual, projetual e afetiva. Nesse item, também rabiscamos referências ao processo histórico e aos conceitos e preconceitos em torno do desenho que nos causa grande confusão na compreensão do termo. Evocamos Ferreira e Santos (2000), Gomes (1996) e Tiburi e Chuí (2010) para organizar essas ideias.

No tópico *O desejo e o traço* (item 2.3), discorremos sobre o movimento do desenho (o tracejar) para a expressão do que se vê, pensa e imagina. Recordamos que desenho não é só intenção, mas é também traço. O traço é sua base. Pontuamos, assim, o suporte do desenho e o desenho como suporte. Logo em seguida, em *O olhar* (item 2.4), mantemos, a partir de Tiburi e Chuí (2010), nossa busca por compreender a percepção, representação e interpretação do desenho. Procuramos afirmar que, não apenas o criador, mas o espectador também desenha. Perceber e interpretar também é desenhar. Buscando o olhar do espectador podemos achar o que ele revela e esconde e nos aventurar na multiplicidade e na complexidade de suas percepções.

Um intercâmbio entre as linguagens (item 2.5) revela que, tão antigos quanto a própria humanidade, o Teatro e o Desenho possuem muitas semelhanças. Nesse tópico, buscamos trazer um panorama de diferenças e semelhanças que pudemos notar entre os dois campos do conhecimento. Lançamos mão de alguns exemplos para ilustrar o quanto o Desenho está presente em todo e qualquer processo de criação. Compreendemos também que não é possível esgotar o tema, mas esforçamo-nos em despertá-lo para futuros estudos. Para embasar esse item, consultamos Arnheim (2007), Berthold (2010), Pavis (2008) e Tiburi e Chuí (2010).

Na sequência, esboçamos uma perspectiva hermenêutica para compreender a potência da interpretação. A relação do espectador com a cena e com o desenho e algumas interseções entre a recepção do teatro e a recepção do desenho foram temas do tópico *O espectador e a interpretação* (item 2.6). Percebemos, no exame da pesquisa, uma sequência de interpretações, ou seja, meta-interpretações. Evocamos novamente Berthold (2010), Pavis (2008), e Tiburi e Chuí (2010), somadas às contribuições de Abbagnano (2012), Guinsburg (2012) e Pareyson (1997), para pontuar esses e outros aspectos, como a visão do espectador

como desenhador e co-criador, firmando sua importância nos processos artísticos; as inumeráveis possibilidades de recepção e a densidade da interpretação no Teatro, que é uma arte preñe de símbolos que agrega muitas linguagens artísticas.

O tópico *Implicações educativas* (item 2.7), foi dividido em sub-tópicos que procuram relacionar a Educação com o Desenho e o Teatro. Em *Uma atividade inútil* (item 2.7.1), abordamos o aspecto político do desenhar. Para o pensamento mecanicista e utilitarista de nossa sociedade, se o sujeito não atua profissionalmente com o desenho, desenhar é uma atividade improdutiva. Se ver, pensar e desenhar estão intimamente vinculados, manter o desenho à margem parece significar manter alguns privilégios e conveniências sociopolíticas. Se você não pensa (desenha), alguém fará isso por você. Por desenvolver o olhar e o pensamento, o Desenho é essencial à Educação.

Parece mesmo que, num determinado período na nossa fase escolar, estacionamos nosso desenho ou desaprendemos a desenhar. *O desenho perdido* (item 2.7.2) mostra que essa repressão ocorre na escola. Mas como e por quê? Se toda criança tem esse impulso do “lançar-se para frente”, que o desenho representa, por que atrofiamos esse desenvolvimento? Parece interessar mais à escola, atender aos anseios sociais que enfatizam as linguagens verbais e desprezam as não verbais.

Se nos perdemos do desenho, como achá-lo? Em *O desenho achado* (item 2.7.3), trazemos o *insight* de Edwards (2000) que encontra uma estratégia para transferir o domínio do hemisfério esquerdo para o direito, acionando o sistema cerebral apropriado para ver as coisas como realmente são. Edward mostra que, se aprendermos a ver, aprenderemos a desenhar, pois nossa dificuldade está no “olho” e não nas “mãos”. A autora também afirma que desenvolver nossa percepção através do desenho abre portas para outras metas. Moreira (2009) acrescenta que, além de tudo, o desenho fala muito sobre nós mesmos e, se desenhar é uma das formas de interpretar e explorar o mundo e a si, também para Gomes (1996), ele é fundamental para a formação plena do indivíduo.

Concluindo o capítulo, *Um rascunho sobre pedagogias teatrais* (item 2.7.4), questiona se existem formas “corretas” ou “ideais” de recepção. Discorremos sobre a perspectiva de identificação ou distanciamento do objeto; sobre o aspecto político e educativo do Teatro na perspectiva da ampliação do olhar; sobre as implicações das teorias estéticas para ajudar na

formação de uma pedagogia teatral e sobre nosso ponto de vista de como o educador pode construir seus processos educativos.

O Capítulo 3, *Caminhos*, traz métodos, procedimentos e abordagens de que lançamos mão para nossa investigação. Iniciamos o primeiro tópico abordando a metodologia da pesquisa como um todo e nos tópicos seguintes buscamos recursos metodológicos para a interpretação dos desenhos. Princípios com a metodologia da pesquisa, partindo à busca de caminhos para fundamentar os aspectos metodológicos do trabalho. Para a pesquisa, adotamos uma *Abordagem qualitativa* (item 3.1), por esse enfoque considerar aspectos da investigação extremamente pertinentes à nossa proposta, como o reconhecimento da subjetividade do campo de estudo; a relação dinâmica entre a realidade física e o mundo do sujeito; a importância dos significados dados às coisas pelos sujeitos; o entendimento de que não existe neutralidade científica e a compreensão de que a realidade é fluida e ambígua, possui múltiplas causalidades e não pode ser reduzida a uma visão parcial e fragmentada.

No sub-tópico *Procedimentos e etapas da pesquisa* (item 3.2), começamos com a apresentação do tema e seguimos sintetizando todos os procedimentos projetados para a pesquisa, que foram divididos em três etapas: Preparação, Execução e Sistematização-Análise. O item apresenta a descrição de cada etapa da pesquisa e de seus instrumentos e procedimentos.

Nos itens seguintes, apresento os métodos escolhidos para a interpretação dos desenhos. Em *Na contramão* (item 3.3), justifico minha opção para a análise dos desenhos, coerente com a natureza e função dialógica, dinâmica e interdisciplinar da Arte. Para isso, opto por uma abordagem metodológica interdisciplinar e interativa, buscando descobrir diversas possibilidades no convívio com diferentes linguagens e campos de estudo. No tópico *Algumas abordagens possíveis* (item 3.4), buscamos caminhar na perspectiva da conversão de saberes, procurando explicar a inspiração na Fenomenologia e na abordagem hermenêutica e a consulta a outros campos do conhecimento, na procura por contribuições para a interpretação dos desenhos.

Seguimos, então, expondo algumas propostas que encontramos da direção dessa interpretação. A *Bricolagem*, (item 3.5) propõe reunir, reelaborar, reatualizar, recompor conhecimentos em uma nova estrutura, refabricando procedimentos. Adotamos a adaptação do conceito de

bricolagem sob a ótica de Telles (2013), para firmar uma metodologia de pesquisa que busque conhecimentos diversificados e oportunidades para enriquecer o processo de construção de conhecimento.

No tópico *Blocos de observação e questões norteadoras* (item 3.6), exponho o método criado para sistematizar e facilitar a análise dos desenhos. Os *blocos de observação* organizam determinados temas e as *questões norteadoras* buscam alinhar e elucidar alguns fatores específicos de cada bloco. Junto a ele apresento a bricolagem, para o contexto da pesquisa, da *Leitura transversal* (item 3.7), proposta por Demarcy (2003). Seu método de interpretação da obra teatral sugere três operações que propõem uma série de ações: a identificação, distinção e classificação dos elementos, a relação com a realidade sociocultural (buscando seu peso), a extensão profunda do signo e, por fim, a definição dos sentidos mais significativos, eliminando uns e retendo outros.

A pesquisa desenvolve uma análise de desenhos produzidos por educandos-voluntários do ensino médio da educação formal, sobre uma cena teatral proposta, buscando identificar como esse espectador percebe e interpreta a ação dramática. Na investigação das imagens que o espectador evoca a partir da cena (materializada em desenhos produzidos por ele), buscamos entender como o espectador lê a cena.

No Capítulo 4 – *Experimentando Desenho e Teatro* –, apresento os resultados obtidos com a experiência vivida com os educandos-voluntários e a interpretação de seus desenhos. Início o Capítulo com *As crônicas* (item 4.1), esboçando um breve panorama da trajetória que levou à definição do objeto de pesquisa e expondo as inquietações surgidas na busca por meios de compreender as motivações da recepção e seus modos de percepção.

Nesse tópico procuro delinear a estética das *crônicas*, timão da dramaturgia e encenação produzida pelo Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos, que formaram a base das cenas apresentadas durante a pesquisa. O formato das cenas, com maior simplicidade e neutralidade possível de elementos cênicos, oportuniza mais participação do espectador, estimulando sua imaginação e facilitando a proposta de colocá-lo no papel de co-criador da cena. Em tempo, apresento as características das *crônicas*, assim como suas inspirações estéticas e influências teóricas, além de uma breve exposição das cenas – *Café Requentado* e *Café Requentado* – selecionadas para a pesquisa.

No próximo tópico, *Desenhando a cena – A investigação de campo* (item 4.2), descrevo alguns caminhos escolhidos para a investigação de campo e os resultados que pude obter com os instrumentos de pesquisa. Na comparação entre as instituições e indivíduos, busquei elementos que ajudassem numa compreensão maior do perfil dos sujeitos pesquisados. Os dados obtidos possibilitaram um quadro comparativo geral com um panorama estatístico bastante relevante para a investigação.

O próximo tópico – *Interpretações dos desenhos* (item 4.3) – expõe algumas considerações a cerca da aliança entre a fundamentação teórica e o material coletado. Partindo dessas conclusões, esboço um olhar mais apurado em alguns debuxos selecionados, procurando interpretá-los. Um olhar que busca não apenas encontrar elementos que evidenciam a compreensão do tema, do contexto sociocultural e das questões que as cenas teatrais abordavam, mas detalhes diferenciados que descortinam o espectador-desenhador e sua obra. Nesse intento, além da proposta metodológica estabelecida no Capítulo 3, recorri, diversas vezes, a Chevalier (2012) para me auxiliar na compreensão dos desenhos.

O tópico desenha reflexões variadas a respeito dos significados expressos; das diferenças de interpretação entre os espectadores-desenhadores; das ênfases dadas à determinados aspectos das cenas pelos espectadores-desenhadores; de uma postura mais distanciada ou identificada com as cenas, evidenciada nos debuxos; da forma variada como os espectadores-desenhadores fazem as articulações simbólicas com os elementos e imagens presentes no contexto da cena e do quanto os desenhos podem traduzir seus desenhadores.

Na redação da dissertação utilizo, por vezes, a primeira pessoa do plural. É importante pontuar que, valendo-me desse recurso, não estarei assumindo a perspectiva positivista que nega a subjetividade. Estarei, na verdade, reconhecendo essa subjetividade como sendo plural. Nessa perspectiva, o “nós” acentua meu ponto de vista de que nenhum trabalho é uma construção individual, tem, necessariamente, a coparticipação do leitor e de todos os implicados na pesquisa, além da inspiração no repertório cultural e no inconsciente coletivo da humanidade.

Capítulo 1 - Rabiscando Arte, Cultura e Educação

1.1 Garatujas sobre Cultura e Arte

Cultura é um conceito de natureza plural, tão complexo quanto a própria condição humana (LARAIA, 2009). Sodré (2005, p.12) entende a Cultura como

um complexo diferenciado de relações de sentido, explícitas e implícitas, concretizadas no modo de pensar, agir e sentir. (...) Dentro ou fora do discurso antropológico, a palavra *cultura* relaciona-se com as práticas de organização simbólica, de produção social de sentido, de relacionamento com o real.

Entretanto, os caminhos que percorremos nessa produção de sentido e relação com o real, não ocorrem de forma linear, como fazem acreditar alguns. A Cultura é dinâmica. O mundo traz uma diversidade cultural inumerável e sua evolução é multilinear. Cada cultura tem sua lógica e seus valores próprios. Ou melhor, parafraseando Geertz (2007), não há cultura e sim culturas. E os valores e crenças dessas culturas não mudam apenas no espaço, mas também no tempo. E esses valores e crenças são relativos e são construídos socialmente.

Estudar Cultura nos faz entender que o outro é circunstancialmente diferente por participar de outros referenciais culturais. Contudo, somos iguais por termos um mesmo referencial: a humanidade. Temos um mesmo potencial criativo, mas reagimos de formas diferentes às situações e às formações de grupos e culturas. Estudar Cultura nos traz um olhar diferente para a realidade.

O projeto antropológico consiste, portanto, no reconhecimento, conhecimento, juntamente com a compreensão de uma humanidade plural. (...) A abordagem antropológica provoca, assim, uma verdadeira revolução epistemológica, que começa por uma revolução do olhar. Ela implica um descentramento radical, uma ruptura com a ideia de que existe um "centro do mundo", e, correlativamente, uma ampliação do saber e uma mutação de si mesmo (LAPLANTINE, 2007, p. 22).

Assim como a Cultura, o estudo da Arte nos abre novas perspectivas, ajudando o fluxo de mudanças tão necessárias no saber e na vida do ser humano contemporâneo. A Arte, na perspectiva da Antropologia contemporânea, é vista como manifestação da Cultura, e, portanto, produto humano em determinado tempo e espaço. Geertz (2007) é um dos autores

que situa o sistema *Arte* dentro do sistema *Cultura*. "Uma teoria da arte, portanto, é, ao mesmo tempo, uma teoria da cultura e não um empreendimento autônomo" (GEERTZ, 2007, p. 165). As habilidades e sensibilidades, tanto dos artistas como dos espectadores, adquiridas pelas experiências vividas, são determinadas pela sociedade de uma dada época e local.

Laraia (2009) afirma que o homem se vê e se expressa no mundo de acordo com o meio cultural em que foi socializado, aproveitando as experiências adquiridas com as gerações anteriores. Seus valores, comportamentos e posturas são produtos de uma herança cultural. Portanto, o estímulo, o gosto, a atitude, a visão, o conhecimento sobre um objeto, dentre outras manifestações individuais relacionadas à experiência estética, não desvinculam o artista e o espectador como membros de uma sociedade.

Nas palavras de Geertz (2007): a Arte e os instrumentos para entendê-la são feitos na mesma fábrica. Seguindo sua proposição, é preciso observar não apenas o objeto artístico em questão, mas os fatores que tornaram esse objeto importante, que "afetam" aqueles que o produzem e o usufruem. Geertz acredita que assim como precisamos aprender a ler um texto, precisamos, igualmente, aprender a ler as expressões estéticas, entender seus significados. Dentro de cada obra de arte encontraremos algo sobre seu artista e sobre a sociedade em que ele viveu. A cultura produz o artista e o artista produz a cultura, por isso, é necessário interpretar a obra artística buscando seus significados e situando-a em seu contexto.

Alinhado nesses pensamentos, Pareyson (1997) situa a Arte como uma forma de vida que representa a vida humana (moral, política, religiosa etc.) no próprio decorrer de seus acontecimentos, acompanhando toda a experiência humana e refletindo a situação histórica em que se desenvolve. No entanto, se é fato que a Arte reflete as necessidades, ideias e aspirações de uma situação histórica particular e revela a atmosfera de uma época, por outro lado, a Arte também supera barreiras históricas e culturais e transcende o tempo-espaço, produzindo criações que representam a humanidade em sua totalidade. Algumas obras conseguem envolver – em sua forma e conteúdo – temas, ideias, sentimentos e experiências que são sempre atuais, por serem humanas.

1.2 Esboços sobre a natureza simbólica e híbrida da Arte

Desde o século XVIII, a humanidade vem insistindo, quase que patologicamente, em fragmentar o conhecimento e a percepção do mundo. Os avanços da Ciência e do conhecimento que potencializaram o saber humano, por outro lado, produziram uma supervalorização do nosso aspecto racional, analítico, técnico, jogando na sombra o pensamento simbólico, o imaginário, a dimensão sensível. O pensamento racionalista, linear, reducionista, sublocou a importância da Arte. Morin (1999) afirma que o pensamento nas civilizações antigas era simultaneamente uno e duplo. Reunia o *pensamento empírico/técnico/racional* e o *pensamento simbólico/mitológico/mágico*. A ruptura entre os dois, no Ocidente, se estabeleceu mais ostensivamente com a racionalização positivista.

O campo das certezas, que dissocia o que é indissociável, é alimentado pelos sistemas socioculturais e políticos que endeusam o consumo e banalizam o sensível, em nome de privilégios e de um tecnocientificismo que adquiriu, nos últimos tempos, uma hegemonia faustosa. A forma das coisas passou a se reduzir a fórmulas que explicam, simplificam, generalizam, passando a alimentar a ilusão de que a Ciência abrange e esgota todo o conhecimento do mundo.

Tem-se a impressão de que a realidade não é só acessível para as nossas abstrações científicas, mas também esgotável por elas. Mas assim que entramos no campo da arte isso se revela como uma ilusão, pois os aspectos das coisas são inúmeros, e variam de um momento para o outro. Qualquer tentativa de abrangê-los em uma única forma seria em vão. O dito de Heráclito segundo o qual o sol é novo a cada dia é verdadeiro para o sol do artista, se não o for para o do cientista (CASSIRER, 1994, p. 237).

Negando a subjetividade, o simbólico, o mítico, a Ciência polarizou a busca do entendimento da vida, carregando, sobremaneira, um só lado, causando assim um desequilíbrio que levou a fragmentar não só o conhecimento, mas o próprio ser humano. Essa perspectiva nos afasta da nossa condição *cosmo-psico-bio-antropossocial* e alimenta valores distorcidos e desagregadores. A consciência humana emana de sua dimensão simbólica, da capacidade do ser humano de dar significado às coisas. Não podemos negar nossa fonte criativa, imaginativa. Integrante das forças inconscientes, essa fonte é poderosa, muito mais potente que as forças conscientes. Não há como negá-la impunemente.

Condicionados pelo peso dado à razão científica, ao *pensamento empírico/técnico/racional*, negamos o *pensamento simbólico/mitológico/mágico* como parte da nossa realidade e o tratamos como fantasia, ou imaginação pueril. Esquecemos que tudo que existe é real, o tangível e o intangível, o material e o imaterial. Esquecemos que as implicações dos símbolos em nossas vidas são, na verdade, bem sólidas, bem mais do que percebemos ou admitimos.

Os símbolos penetram sutilmente nos dois polos, no inconsciente e no consciente, no concreto e no abstrato. Vergani (2009) coloca que a linguagem simbólica “é simultaneamente representação e encarnação, inteligibilidade e intencionalidade, socialização e personalização” (VERGANI, 2009, p. 98). Talvez, a compreensão profunda dessa dualidade, tenha feito Morin (1979) nos situar como seres contraditórios, desordenados e nutridores de ilusões. Para ele, o *homo sapiens-demens*, traz em sua natureza a desmedida e a loucura.

Trata-se de um ser de uma afetividade imensa e instável, que sorri, ri e chora, um ser ansioso e angustiado, um ser gozador, embriagado, extático, violento, furioso, amante, um ser invadido pelo imaginário, um ser que conhece a morte e não pode acreditar nela, um ser que segrega o mito e a magia, um ser possuído pelos espíritos e pelos deuses, um ser que se alimenta de ilusões e de quimeras, um ser subjetivo cujas relações com o mundo objetivo são sempre incertas, um ser submetido ao erro, ao devaneio, um ser híbrido que produz a desordem. E como chamamos loucura à conjunção da ilusão, do descomedimento, da instabilidade, da incerteza entre o real e imaginário, da confusão entre subjetivo e objetivo, do erro, da desordem, somos obrigados a ver o *homo sapiens* como *homo demens* (MORIN, 1979, p. 116).

A despeito da nossa demência, não precisamos, entretanto, ser autodestrutivos e desagregadores. Se desejarmos, crê Morin, podemos superar esse paradigma desenvolvendo uma racionalidade aberta e complexa, que reconheça a subjetividade, o singular e que entenda seus limites.

Quem sabe não seja essa uma das maiores contribuições da Arte para a humanidade no caminho dessa superação: resgatar nosso ser mítico, poético, imaginativo, imagético e ligá-lo ao nosso ser racional, integrando assim, todas as expressões humanas. Por sua natureza dinâmica e agregadora, a Arte vincula o *pensamento simbólico-mitológico-mágico* ao *empírico-técnico-racional*, buscando interpretar a realidade, não apenas de forma conceitual, mas evocando a dimensão intuitiva, sensorial, imaginativa, emotiva, criativa do ser. Seu campo aberto nos leva a meditar sobre seu intenso potencial de diálogo com todas as outras

formas de saber. Através de seu atributo capilar, a Arte penetra, e se deixa penetrar, fluidamente, em todos os campos do conhecimento: na Filosofia, na Ciência e na Religião. Suas veias percorrem a existência humana, questionando sua condição, desvelando sua complexidade, visitando sua multiplicidade, buscando sentidos (ARAÚJO, 2010).

Representações, imagens, imaginário, imaginação, transitam no campo do simbólico. A Arte vive no campo do simbólico. Os símbolos são estruturantes e animam a existência humana. Vivem na zona fronteira entre a razão e a desrazão, entre a subjetividade e a objetividade, entre o imaginário e a realidade visível. Essa zona transversal, mediadora, que religa as duas ordens, nos habilita a enxergar além, ver o que o olhar sensorial, técnico, racional, não consegue perceber. O símbolo pode ver o invisível, pode dizer o indizível, nos evoca a uma compreensão mais vasta e mais profunda da experiência humana, nos ajuda a interrogar os sentidos da vida e da complexidade da condição humana (ARAÚJO, 2008). Sua condição anfíbia nos conecta com os opostos, mediando os dois grandes polos da existência: o yin e o yang, a luz e a escuridão, Apolo e Dionísio. De forma híbrida, o símbolo se coloca nesse “entremeio” e assume o papel de juntar, ligar, reunir os diferentes.

O simbólico é aqui abordado em sua expressão ampla, conotativa, hermenêutica e não em seu significado denotativo, formal, semiótico. Nessa abordagem, o símbolo vai além do significado, vai para o sentido. O campo do simbólico é o campo dos sentidos (ARAÚJO, 2008). O caráter móvel, dinâmico e polissêmico do símbolo, nos impede de conceituá-lo linearmente. "Face ao símbolo concebido como o mediador enigmático entre a manifestação e sua origem invisível, cada um de nós é chamado a interpretá-lo e reinventá-lo segundo os registros da sua imaginação" (VERGANI, 2009, p. 96).

O símbolo ensina sempre (LIMA, 1983). Potencializa nossa imaginação, incita nossa criatividade, nos traz sempre algo novo sobre o mundo e sobre nós.

A eficácia do símbolo reside precisamente nas suas características de reunir o difuso, o antinômico e o antagonico. Talvez seja dos instrumentos mais eficazes da compreensão interpessoal e mesmo internacional. Penetra, ao mesmo tempo, no coração do social e do individual (LIMA, 1983, p. 51).

Mais ainda: segundo Durand (1995), o símbolo, nos trazendo sentido, nos equilibra. Discorrendo sobre as ideias de Cassirer e Jung, o autor conclui que o símbolo é "o poder

equilibrante por excelência; ele lastreia a libido com um 'sentido' e carrega a consciência com uma energia que lhe permite um constante 'salto para frente', figurativo" (DURAND, 1995, p. 37). Os símbolos atravessam, e, por isso, ligam todos os aspectos do nosso ser, nos levando a compreensões mais profundas da vida e de nós mesmos. Dentro dessa perspectiva, a Arte expressa toda a potência dos símbolos.

A consciência simbólica atingirá o seu nível de funcionamento mais elaborado (ou os seus paradigmas mais fortes) no campo das artes e das religiões. As figuras que tece são continuamente retomadas, traduzidas, interpretadas sem que o vigor do seu sentido se esgote (VERGANI, 2009, p. 99).

Por atuar na dimensão simbólica, estética, a Arte cultiva a intuição, a emoção, a criatividade. Como forma de conhecimento, mobiliza o ser para uma escuta sensível e profunda, para um olhar transversal, para a percepção de aspectos sutis, difíceis de abranger apenas pela razão linear. Seus sentidos são sempre múltiplos. Evoca a subjetividade, a singularidade, a verdade de cada sujeito. Incomoda, perturba, assusta, provoca, transgride. Talvez por isso não interesse às lógicas tecnicistas e uniformizadoras da cultura contemporânea. Talvez por isso seja subvalorada ou excluída, já que é interessante, para manter privilégios de alguns, que nosso pensamento seja homogeneizado e domesticado (ARAÚJO, 2008). A Arte é dinâmica, renova-se e transforma-se permanentemente. Seu dinamismo afronta a postura conservadora e repressora.

O que chamamos de verdade racional ou científica é superficial e convencional. A arte é a saída (escape) deste mundo sem profundidade, estreito e convencional. Leva-nos de volta às próprias fontes da realidade. Se a realidade é a "evolução criativa", é na criatividade da arte que devemos buscar a evidência e a manifestação fundamental da criatividade da vida (CASSIRER, 1994, p. 263).

As interpretações da vida pela Ciência e pela Arte se contrastam, mas não se contradizem, já que se movem em planos diferentes. Uma não exclui a outra. Na verdade, "como faces do conhecimento, ajustam-se e complementam-se perante o desejo de obter entendimento profundo" (ZAMBONI, 2006, p. 23). A Ciência nos ajuda a entender a razão das coisas, a Arte, suas formas, em toda sua riqueza e diversidade. "É característico da natureza do homem não estar limitado a uma única abordagem específica da realidade, mas poder escolher seu próprio ponto de vista e assim passar de um aspecto das coisas para outro" (CASSIRER,

1994, p. 278). Não precisamos estar presos à racionalidade. Podemos variar nossos modos de ver as coisas.

1.3 Debuxos sobre a natureza formativa da Arte

Para a tradição clássica iniciada em Aristóteles, Arte é imitação. Nesse ponto de vista, nós, seres humanos, somos criaturas essencialmente imitativas. Imitando, aprendemos. Aprender nos traz prazer. Rousseau e Goethe, entretanto, sob a ótica de Cassirer (1994), inauguram um novo momento na teoria estética. A *arte característica* vem questionar a *arte mimética*, afirmando que a Arte é formativa e não uma reprodução do mundo empírico. A Arte atua sobre o mundo com originalidade e singularidade, emoção e paixão. Mas não é só emoção e paixão, como enfatizam alguns teóricos românticos mais exaltados. "Ser arrastado só pela emoção é sentimentalismo, não arte" (CASSIRER, 1994, p. 234). Para o autor, Arte é sim expressiva, mas não pode ser expressiva sem ser formativa. A intuição, a emoção, a imaginação, a expressão do artista é corporificada, materializada. Não de forma qualquer, mas com intencionalidade.

O olhar do artista não é apenas um olhar de registro da realidade, mas um olhar criativo, que constrói uma realidade. Nós experimentamos esse olhar quando mudamos nosso estado de espírito e passamos a enxergar as coisas de forma mais viva e dinâmica. Não somente os artistas, mas todos nós, em formas e graus diferenciados, somos sensíveis ao mundo interior, ao mundo subjetivo, podemos vivenciar essa dimensão artística.

Não é apenas o olhar sensível ao sentido interior das coisas que caracteriza o artista, mas a exteriorização dessa vida interior em uma forma. Seja através de objetos, linhas, formas, ritmos, movimentos, cores ou letras, o artista é capaz de materializar sentimentos, emoções, intuições e aspectos ocultos e indizíveis do nosso mundo interior. Através da forma que o artista traz, o espectador pode vê-lo, pode senti-lo (CASSIRER, 1994).

Essa forma, entretanto, é organizada, articulada de forma consciente e intencional pelo artista. Ele soma as impressões sensoriais ao esforço ativo, construtivo. Alia o visual e o conceitual. Une o subjetivo ao objetivo. Por transitar numa zona intermediária, num espaço de transição, o artista pode tornar visíveis fatores invisíveis da realidade. Assim como o artista, o

espectador passa também a *olhar através*, a ter a impressão de penetrar profundamente nas coisas. Ao revelar sua visão da realidade, o artista torna o espectador seu cúmplice. O espectador passa a ver o mundo com a visão do artista, ampliando sua percepção. Mas o espectador não permanece numa situação passiva, ele passa a reconstruir a criação do artista, transforma-se num co-criador.

Essa empatia nos remete à teoria catártica aristotélica. Apesar da crítica aos fundamentos do modelo clássico, Cassirer (1994) percebe na teoria da catarse o quanto a Arte pode provocar mudanças na nossa alma, quando vivemos novas atitudes perante as emoções. Viver emoções intensas como o medo e a piedade, ao invés de perturbar-nos, pode trazer tranquilidade. Vivenciando essas emoções intensas como espectadores, passamos a revigorar e dominar melhor nossa vida emocional. A imagem de uma tragédia, não é a própria tragédia. "As próprias paixões são aliviadas de seu peso material. Sentimos sua forma e sua vida, mas não o seu estorvo. A calma da obra de arte é, paradoxalmente, uma calma dinâmica, não estática" (CASSIRER, 1994, p. 244).

A força da alma humana nos é revelada em suas mais diversas manifestações. Através da Arte podemos experimentar essa força de forma profunda. Passamos por emoções intensas sem precisar vivê-las na experiência cotidiana, transformando dores e atrocidades em autolibertação. A Arte, enfim, mais que provocar meras emoções, aprofunda e movimenta o processo dinâmico de nossa vida interior, nos mobilizando.

É importante assinalar que os elementos formais, "não são meros meios externos ou técnicos para reproduzir determinada intuição; são parte integrante da própria intuição" (CASSIRER, 1994, p. 254). Forma e conteúdo fazem parte de um mesmo todo. "Toda grande obra de arte é caracterizada por uma profunda unidade estrutural" (CASSIRER, 1994, p. 266). Essa unidade, esse "todo estrutural coerente" está presente na natureza da expressão artística: forma e conteúdo, subjetivo e objetivo. Elementos, por vezes antagônicos, são interligados de forma harmônica, num todo orgânico.

A experiência estética nos leva a ter uma visão objetiva das coisas. Mas é uma objetividade carregada de subjetividade. Nem bem nossa realidade individual, interior, nem bem a realidade universal, exterior. A Arte se equilibra entre polos, transita nos dois lados de modo tal que se torna difícil distinguir um lado do outro. A ênfase pode ser dada ora a um polo, ora

a outro. Sua natureza híbrida contém elementos dos dois polos. A experiência estética, por fim, mistura razão e sentimento, objetividade e subjetividade. Mas a imaginação, o instinto, a intuição são guiadas também pela razão. A força de Dionísio é contrabalançada pela força de Apolo. "Essa polaridade fundamental é a essência de toda grande obra de arte" (CASSIRER, 1994, p. 266).

A tensão e a contradição dialética são inerentes à arte; a arte não só precisa derivar de uma intensa experiência da realidade como precisa ser construída, precisa tomar forma através da objetividade. (...) Para conseguir ser um artista, é necessário dominar, controlar e transformar a experiência em memória, a memória em expressão, a matéria em forma. A emoção para o artista não é tudo; ele precisa também saber tratá-la, transmiti-la, precisa conhecer todas as regras, técnicas, recursos, formas e convenções com que a natureza - essa provocadora - pode ser dominada e sujeitada à concentração da arte. A paixão que consome o diletante serve ao verdadeiro artista; o artista não é possuído pela besta-fera, mas doma-a (FISCHER, 1987, p. 14).

Luigi Pareyson acredita que em seu corpo físico a obra de Arte é tudo. Em sua obra *Os Problemas da Estética*, defende uma estética da formatividade. Ele afirma que Arte é, antes de tudo, formação da matéria.

A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada (...) A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unindo a um aspecto inventivo (PAREYSON, 1997, p. 26).

Pelo seu aspecto inventivo, inovador, pelo exercício da formatividade (um fazer e uma invenção do modo de fazer, ao mesmo tempo), a Arte está presente em todas as atividades humanas. Fazer "com arte" determinada atividade buscando seu êxito (como produzir um prato saboroso ou ministrar uma bela aula) exige um exercício de formatividade, que acaba por adquirir um "caráter artístico", sem, entretanto, cair no esteticismo. Mas a Arte, ao mesmo tempo, possui sua especificidade que a distingue das outras atividades humanas. Sua formatividade tem um fim em si mesma. Não se trata de *fazer com arte*, mas de *fazer Arte*.

A Arte não se distingue das outras atividades apenas pela sua função reveladora ou cognoscitiva. A Arte se distingue pela formatividade, pela elaboração dos conteúdos, pelo *como*, não pelo *que*. Mas a Arte não está reduzida na forma como mera técnica, fria, mecânica, como "veste exterior", nem muito menos no conteúdo, como um sentimento

inspirador do tema ou motivo, mas no aspecto sensível da forma. A Arte junta a forma material com o aspecto sensível da obra, transformando-se numa *matéria formada* (PAREYSON, 1997).

Para o autor, a atividade artística implica em dois processos que se coincidem: a formação do conteúdo (relação conteúdo-forma) e a formação da matéria (relação matéria-forma). Não há outra maneira de exprimir um conteúdo que não seja formando uma matéria. Sob a perspectiva de Pareyson, a forma é uma *matéria formada* e o conteúdo o *modo de formar a matéria*. Fazer Arte é formar, configurar objetos, palavras, sons, cores, transformar o *dizer* e o *exprimir* no *fazer*. A própria matéria formada é conteúdo expresso. Os processos *conteúdo-forma* e *matéria-forma* coincidem.

A inseparabilidade entre conteúdo e forma é absoluta, porque é identidade: identidade de conteúdo espiritual e matéria formada, de espírito e estilo, de personalidade e atividade formante, de expressão e produção, de espiritualidade e fisicalidade, de significado e existência (PAREYSON, 1997, p. 64).

A espiritualidade do artista se manifesta como gesto criador, como energia formante, como estilo. O modo de formar, de fazer Arte, ou seja, o estilo do artista, expressa, revela, denuncia, traduz sua espiritualidade (que é o gesto formante). “Fisicalidade e espiritualidade, significado e existência coincidem: na obra de arte, ser e dizer, corpo e espírito são a mesma coisa” (PAREYSON, 1997, p. 64).

Para ler a obra de Arte é preciso atentar à estrutura formal e, ao mesmo tempo, perceber sua poesia, buscar seu sentido. É preciso buscar enxergar o esforço de penetração do artista em seu objeto artístico, buscar a intenção do artista de fidelidade ou negação, revolta ou deformação da realidade natural. Tentar encontrar os sentimentos vividos pelo artista antes da obra (os *precedentes*) e ao fazer a obra (os *contidos*), assim como os sentimentos expressos na obra (os *concomitantes*) e os despertados pela obra no leitor (os *subsequentes*). Não só o sentimento, mas tudo alimenta a criação artística, os pensamentos e ideias, as aspirações e inquietações religiosas, morais e políticas. “O conteúdo é qualquer coisa mais que sentimento, é a inteira espiritualidade do autor e, conjuntamente, a de seu povo e a de sua idade” (PAREYSON, 1997, p. 86).

1.4 Bosquejos sobre a Arte e sua função

Fischer (1987) cogita que, em suas origens, a Arte era uma forma mágica para ajudar a humanidade a dominar um mundo real ainda inexplorado. Com o tempo, ganhando complexidade, a Arte passa a exercer outros papéis. O teórico discorre sobre o desejo humano de se desenvolver, se completar. O ser humano não se basta em si mesmo, está sempre em busca de se encontrar no outro, no mundo, nas experiências coletivas, absorvendo o mundo exterior, buscando integrá-lo a si. Nessa busca pela totalidade, por "tornar-se um com o todo da realidade, como o caminho do indivíduo para a plenitude" (FISCHER, 1987, p. 13), a Arte teria um papel essencial. Seria uma forma de unir o *eu-individual* ao *eu-humanidade* (o "eu" social, total, pleno, o "eu" que contém todas as possibilidades). "A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideais" (FISCHER, 1987, p. 13). Nessa perspectiva, como pontuamos em linhas anteriores, a realidade imaginada, criada pelo artista, seria equilibradora da vida, viria compensar a dura experiência com a realidade objetiva através de uma vivência com menos riscos.

Por outro lado, pondera o autor, a Arte também contém um aspecto menos romântico e envolvente, traduzido pela necessidade do ser humano de distanciar-se de uma representação para enxergá-la racionalmente. Aqui a realidade imaginada seria uma forma prazerosa de refletir sobre a realidade objetiva, poder encontrar meios para transformá-la.

Mas afinal, qual desses dois aspectos traduz mais significativamente a função primordial da Arte? "De um lado, a absorção da realidade e, de outro, a excitação de controlá-la", conclui Fischer (1987). Não podemos reduzir a necessidade da Arte a uma única forma, mas a diversas e variadas necessidades. Não há uma função única. Divertir, relaxar, equilibrar a vida, apontar caminhos, incorporar a realidade, distanciar-se dela... "A função da arte se transforma em um mundo que está sempre se transformando" (FISCHER, 1987, p. 16). A Arte se adapta às necessidades de cada época e lugar, num processo dinâmico e dialético ao longo da História, entretanto, arremata o autor, ela foi, é, e será sempre necessária.

Fischer é mais um dos autores que sustentam a união de princípios aparentemente conflitantes para anunciar a complexidade da Arte. Nas ideias do autor também está presente essa tensão tão pulsante na Arte. Como vimos anteriormente, a natureza da Arte é híbrida. Para ser Arte

ela precisa da razão e precisa da sensação, da emoção, da intuição. "A arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. Mas a arte também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente" (FISCHER, 1987, p. 20). Dessa forma, ambos os aspectos – um apolíneo, consciente, racional, formativo; outro, dionisíaco, apaixonado, sensível, intuitivo – são importantes e necessários. Esses princípios não precisam se fragmentar (como comumente fazemos em nossa cultura ocidental contemporânea), eles podem perfeitamente estar integrados.

1.5 Linhas sobre Arte e Educação

Arte educa. Alguns teóricos creem que essa educação deve ocupar-se com desenvolvimento de habilidades, valores e conhecimentos específicos da linguagem artística, trabalhando fatores que as outras disciplinas e áreas do conhecimento não podem proporcionar. Outros, com uma abordagem mais sociológica, preferem valer-se do potencial inerente à Arte, para propiciar fatores de desenvolvimento socioafetivo nos indivíduos. Entretanto, como refletimos no enfoque integrativo dos tópicos anteriores, uma abordagem não exclui, e nem precisa excluir, a outra. Ambas promovem experiências fundamentais para o desenvolvimento integral dos indivíduos. Não se trata, como querem uns, de reduzir a Arte a um mecanismo, um mero instrumento da Educação, e nem de elitizá-la ou tratá-la como um campo privilegiado, como querem outros. Trata-se, sobretudo, de compreender e integrar todo seu potencial educativo.

Almeida (2010), traduzindo as ideias de Eisner, descreve, com maestria, as razões para o ensino da Arte nas escolas. Vivendo a experiência artística, o educando desenvolve senso estético, autoestima, sentimento de empatia, capacidade de simbolizar, analisar, avaliar e julgar, pensamentos mais flexíveis (menos cristalizados), capacidade de expressar melhor as ideias e sentimentos e de compreender melhor as relações entre partes e todo. Às proposições de Eisner, Almeida (2010) acrescenta ainda o desenvolvimento da sensibilidade, ternura e compaixão e uma percepção mais apurada das modificações no mundo físico e natural.

Quando os educandos se identificam genuinamente com a experiência artística, passam a compreender a Arte como uma forma diferente de conhecer e interpretar o mundo. Passam

também a se reconhecerem como criadores capazes de produzir coisas novas. A aprendizagem passa, então, a trazer prazer e alegria.

A atividade artística favorece o processo de simbolização, que requer abstração e capacidade de transformar uma coisa em outra; exteriorizar ideias, criar conceitos, transformá-los em realizações formais. Ao criar através de formas simbólicas (linhas, cores, palavras, gestos, movimentos e sons), o educando constrói um conhecimento do mundo e comunica esse conhecimento a outros (ALMEIDA, 2010). Ao simbolizar, o indivíduo se transporta para um mundo imaginário criado por ele, produzindo empatia, aspecto determinante para seu desenvolvimento social.

O processo de criação na atividade artística requer invenção, exploração, tomada de decisões, avaliação, julgamento e adequação. Os sujeitos aprendem a confiar mais em sua sensibilidade e percepção. Isso contribui para que eles se coloquem de maneira mais autônoma, ajudando-os a se tornarem moral e intelectualmente livres e a pensarem e agirem de forma independente, se apossando de sua própria experiência.

Conforme Almeida (2010), ao perceber e relacionar elementos, organizar e ordenar as formas num todo, o educando lida com materiais, ferramentas e equipamentos de cada arte específica; aprimora e domina técnicas e fica mais confiante, habilidoso, melhorando sua autoestima, ampliando possibilidades e descobrindo que podem aprender a fazer coisas que não podiam fazer antes. Geralmente, com a experiência artística, extrapolamos, aprendemos muito mais que o previsto, que o pretendido. Para expressar conhecimentos, ideias, valores e sentimentos através de formas concretas (desenhos, canções, dramatizações), os indivíduos precisam compreender mais sobre o que tentam expressar, desenvolvendo assim uma melhor percepção sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o que ocorre em sua volta. Fazendo ou apreciando, os educandos vivenciam a riqueza que a experiência estética proporciona, e aprendem com ela que o mundo pode se tornar mais agradável e completo.

Capítulo 2 – Um diálogo entre o Desenho e o Teatro

2.1 Desenho da pesquisa

Quando pensava na definição do objeto de estudo para minha pós-graduação, ponderava como ela poderia ser associada ao tema que mais me interessava: descobrir fundamentos e processos educativos que auxiliem a aproximar a Arte cada vez mais da formação e transformação dos indivíduos. O primeiro capítulo expõe algumas ideias sobre o campo da Arte e sobre sua importância crucial para a Educação.

Inicialmente ficou definido meu interesse em investigar o impacto que a cena teatral, produzida por mim, tinha na percepção do espectador. Mas eu não almejava compreender sua percepção racional. Desejava que o espectador expusesse sua percepção na mesma dimensão que a cena penetrava em seu ser: na dimensão sensível. Palavras, conceitos, descrições racionalizadas, não me interessavam nessa investigação. Queria saber, ou melhor, sentir como a cena tocava cada indivíduo.

Descobri no desenho o barco em que eu navegaria. O desenho seria o casco que me forneceria a base necessária para flutuar sobre as águas da pesquisa. Mais tarde, entretanto, descobriria que o desenho não era apenas o casco, mas também o leme desse barco.

A partir do instante em que adotei o desenho como veículo de expressão dos sujeitos pesquisados para expor suas impressões da cena apresentada, procurei compreender mais sobre seu conceito e sobre o papel que ele poderia desempenhar na pesquisa. Tratava-se de entender de que desenho eu estava falando e como ele entraria na pesquisa. A princípio, um aspecto já se mostrava evidente: os educandos-voluntários, lápis à mão, iriam produzir desenhos numa folha de papel. Esse papel iria conter a expressão gráfica – simbólica – de suas impressões, ideias, sentidos. Tudo sem uma palavra sequer. Assim, me isentava da linguagem verbal. Era o que eu precisava. Processava-se ali uma troca: eu oferecia uma cena de teatro para o espectador. Ele interpretava a cena. Então, ele me ofertava um desenho contendo suas interpretações. Por sua vez, eu passaria a interpretar seu desenho. Tinha um mote para uma pesquisa instigante. Sentia que minha jornada estava de vento em popa!

O desenho, entretanto, não se encerrava no papel. Quanto mais pesquisava sobre seu conceito, mais descobria sua função de leme e não apenas de casco, como pensara *a priori*. O desenho não era desenho, mas Desenho. Desde o desejo e a intenção, passando pelas ideias, pelo projeto, pelas leituras e escritas, sem perceber, a todo o momento, eu estava desenhando minha pesquisa. Além disso, meu desejo inicial de aproximar a pesquisa da Educação estava, cada vez mais, ganhando traços e cores.

2.2 Intenção e projeto

Durante a pesquisa, numa ocasião de sincronicidade, encontrei perdido numa prateleira o livro: “Diálogo/Desenho”. Tratava-se de uma conversação filosófica entre seus dois autores, através de cartas, sobre o desenho. Os dois tinham formações diferentes, mas algo em comum: a paixão pelo desenho. Comprei o livro imediatamente. E descobri nele conceitos e reflexões filosóficas, já trabalhadas por diversos teóricos, mas ali abordadas de uma forma dinâmica e poética.

Dentre os sentidos e provocações que a obra traz sobre o desenho e o desenhar, uma me despertou uma atenção especial: “Desenho é um plano de voo que voa” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 39). Era isso a que eu me referia quando dizia que estava desenhando a todo tempo durante minha pesquisa. O desejo, o projeto e a ação ocorriam ao mesmo tempo. O desenho era casco, leme e navegação. O desenho, como a palavra, é uma forma que se constrói não apenas na intenção, mas na própria ação do construir. Aconteceu assim com a pesquisa. O desejo virou projeto. As ideias, as palavras projetadas, transformavam-se em matéria. Mas, desde o início, tudo já era desenho, pois, o desenho está no início de tudo.

“O ser humano é o animal que desenha e que, no ato mesmo de desenhar, descobre que desenha” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 51). Na construção da pesquisa, descobri intenções que ainda estavam ocultas, escondidas para mim. O desenho tem algo de mistério, de segredo, de verdades que nos escapam, filosofam os autores. Tem algo que controlamos e algo que não controlamos. Desenhar é buscar o mistério. E só descobrimos parte desse mistério (pois há outra parte que permanece mistério), desenhando.

Desenho é poesia, é expressão, mas também ação, movimento, gesto, intenção e desejo. Nas linhas apresentadas por Tiburi e Chuí (2010, p. 135), o desenho é visto como um pressuposto de toda e qualquer Arte. Um pressuposto do olhar. “Um anterior que é posterior. Um anterior que retorna”. Por isso, vindo antes, o desenho pode levar além.

Desenho é o que parece, mas também é o que, para além do que parece, está aqui, na percepção selvagem, mantida em seu fundo obscuro de coisa pessoal em primeiro momento, impessoal quando descemos degraus da subjetividade (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 136).

A pesquisa passou a adquirir novos planos de voo (ou de navegação). Há muito que descobrir de oculto no desenho e no desenhar. Comecei a compreender que o desenho transcende o simples ato de dominar habilmente (ou não) o lápis e o papel para representar alguma coisa, com Ferreira e Santos (2000). Os autores afirmam que o desenho está no ato de planejar. Quem nunca planejou algo ou alguma coisa na vida? Desse modo, fica fácil concluir que não só todo mundo desenha, como é impossível não desenhar, planejar, projetar, criar. Para os autores, podemos não dispor da habilidade mecânica para materializar uma ideia no papel (ou outro instrumento qualquer), mas, ainda assim, estaremos desenhando.

O originador do desenho é a "imaginação", ou seja, aquela imagem que se produz inicialmente na mente e que a mão hábil, apta e livre pode representar através do debuxo com o auxílio de simples instrumentos e ferramentas, dando expressão gráfica às coisas que a natureza e o homem criam (GOMES e STEINER, 1997, p. 21).

Gomes (1996) traz uma contribuição interessante proposta por Federico Zuccaro em seu *livro L'Idea de' Scultori, Pittori ed Architetti*, diferenciando dois níveis do desenho: o *desenho interno* e o *desenho externo*. O primeiro refere-se à ideia, à representação mental, intelectual e criativa de um objeto, seu projeto. O segundo remete ao ato de debuxar (representar uma ideia graficamente). Dessa forma, fica evidente que o desenho, seja industrial, artístico ou espontâneo, nasce na mente, na ideia, na imaginação antes de se transformar em traços, em representação materializada.

Assim como Ferreira e Santos (2000), Gomes (1996) também compreende o desenho como linguagem, como sistema de significados. Ele coloca o Desenho como desígnio, como fator capaz de materializar ideias. No entanto, na exposição das ideias, o desenho pode conter um caráter mais expressivo, mais artístico e referir-se à prática manual do desenho ou trazer um

aspecto mais estratégico, ser tomado como plano, meta, intenção, estrutura fundamental. O entendimento desses sentidos distintos fez o autor propor a separação entre “desenho” e “debuxo”. O desenho denota a prática mental, a habilidade imaginativa e projetual, já o debuxo, a habilidade manual representativa, o gesto do desenhar em um veículo qualquer (GOMES e STEINER, 1997; GOMES, 1996).

Segundo Gomes (1996), há, por razões históricas, uma evidente incompreensão – e preconceito – da complexidade do conceito e papel do desenho. Até a Revolução Industrial, as pessoas costumavam ver o desenho como um trabalho manual, sem grande representatividade, que não dispõe das faculdades intelectuais e, desse modo, pode ser feito por “qualquer pessoa” que tivesse a habilidade mecânica. Após a Revolução Industrial muita coisa mudou. Era necessária a formação de profissionais qualificados para atender ao novo processo histórico, extremamente voltado para a indústria e o consumo de massa.

Por força dos contextos socioculturais e econômicos (que influenciam os princípios teóricos), os conceitos de desenho nos últimos séculos foram se tornando complexos e contraditórios e foram se modificando, num fluxo constante. Lentamente, a ideia sobre o desenho, seu papel e importância foi evoluindo. No Brasil essa evolução vem com atraso. Gomes (1996) afirma que nunca houve, por exemplo, uma educação sistemática básica do desenho no Brasil, o que provocou, por sua vez, distorções no conceito e na visão do desenho nas academias. Visão comumente associada à ideia de que o desenhista (ou *desenhador*, como prefere o autor) é um mero executor de tarefas e não um pensador projetista. Observe, ainda como exemplo, o peso insignificante dado ao desenho no currículo escolar. Reflexo de que ainda não nos damos conta do quanto o desenho está presente no nosso cotidiano.

No entanto, o autor vai mais fundo nessa questão: boa parte dos problemas que a linguagem do Desenho sofre, ele atribui à falta de compreensão do termo “desenho” na nossa língua. Dadas as variantes de contextos e significados que o termo assume na língua portuguesa, fica difícil compreender a complexidade e profundidade do conceito de desenho. Por isso, Gomes (1996) sugere que podemos começar utilizando, ao menos no âmbito acadêmico, os termos “desenho” e “debuxo” para diferenciar seus aspectos distintos mais fundamentais, já que a adoção indiscriminada do termo inglês “design” parece-lhe um tanto quanto equivocada.

Não iremos discorrer mais a fundo sobre a complexidade do conceito de desenho, entretanto, é importante a compreensão de que desenhar não apenas denota o traçar, delinear, bosquejar, esboçar, reproduzir, representar, mas também o projetar, planejar, designar. Esse significado já está presente desde sua raiz etimológica. *De-signum* (sinal, marca distintiva). Desenho vem do latim *designo* que significa marcar, traçar, notar, desenhar, indicar, designar, dispor, ordenar (HOUAISS, 2001).

Apesar das diferentes e múltiplas visões, interpretações, conceitos e usos do termo *desenho*, “mais do que nunca (eles) se interpenetram, ou seja, são Desenho, comunicam e, por isso mesmo, constituem Desenho Linguagem” (FERREIRA E SANTOS, 2000). Por hora, esse aspecto é o mais importante para nossa pesquisa.

2.3 O desejo e o traço

“Desenhar é gerar metamorfose a partir da visão” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 19). Esta afirmação coloca o desenho como uma ação do olhar e não das mãos. É o olhar revelador que engendra o desenho. Sendo assim, desenhar não é apenas uma questão de coordenação motora, como vimos no tópico anterior, mas de percepção e inteligência.

Desenhar é projetar desejos, é fazer planos. Pensar o desejo como projeto, coloca o desenho no princípio de tudo o que é humano. O desenho é “uma entidade invisível que precede todas as coisas (...), uma força subestimada, inevitável e poderosíssima do movimento humano” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 142). Essa força não é independente da realidade, nem das regras da cultura. Mas ela segue também numa dimensão paralela, mais livre para romper com essas regras e (re)criar a realidade. O desenho é a semente do pensamento. Ao refletirmos sobre algo, expomos nosso desenho interno, como se tivéssemos colocando-o num papel. Como o pensar, o desenhar é um modo qualificado de ver (e de expressar o que foi visto).

Não seria a palavra uma imagem que desconstrói a imagem? E o pensamento uma desconstrução da imagem em palavras para poder pensar? Questionam os autores. “A imagem é uma interpretação do olhar sobre as coisas, e a palavra já é um compartilhamento simbólico” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 126). Na cultura humana elas são indissociáveis. “A palavra para ser escrita precisou ser desenhada” (*Ibid.*, p. 147). Lembremos, por exemplo, das

pinturas rupestres e das escritas ideográficas. O desenho é “um pensamento que cria sobre uma lógica à revelia das lógicas vigentes e quase sempre aliadas a sistemas linguísticos” (*Ibid.*, p. 126).

As crianças também desenhavam antes de escrever. O movimento do desenhar é a expressão de sua fala, de seu desejo. Desde cedo o desenho representa essa “ação desejante em que o próprio movimento é a marca deste desejo que se expande para além de si” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 47). Um movimento subjetivo, de contornar com a mão (e com o olho) o objeto que vê ou imagina ou a coisa que se quer dizer. Numa ação entre o lado esquerdo e o lado direito do cérebro, entre a razão e a sensibilidade (e com o olhar atento), fabricamos traços para expressar o objeto pensado ou imaginado, inventado.

Desenho é desejo, é intenção, é movimento, mas também é traço. O ato de seguir unindo pontos para formar imagens. O desenhista – “artista do traço” – não se deixa dominar pela intenção, precisa do traço. O traço é o início, a base, é o

(...) resquício presente em tudo o que há de uma “conceitualidade” sempre “materializada”. (...) O desenho é algo material-conceitual (...), o elemento ineliminável mesmo quando se elimina a materialidade (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 80).

A analogia com o casco do barco que improvisei no primeiro item desse capítulo, me remete à lembrança de que o desenho é uma representação de algo sobre uma superfície. “Todo desenho é legado de um sopro” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 17). Mas o sopro se faz carne.

O suporte do desenho pode ser um papel, uma parede (como no grafite, pichação, arte de rua ou nas pinturas rupestres ou, ainda, no desejo de cada criança), uma pele (como nas tatuagens e pinturas tribais), uma tela (como nas novas tecnologias digitais). Pode-se até abdicar do suporte, como propõe a Arte Conceitual, por exemplo. Entretanto, tomando o suporte como forma, matéria – e concordando com Tiburi e Chuí (2010), Cassirer (1994) e Pareyson (1997) –, acredito que a relação da Arte com seu suporte é necessária. Pode existir realmente conteúdo sem forma? Para Tiburi e Chuí (2010) o desenho, ele mesmo, já é o suporte, é o fundamento, onde ocorre qualquer base conceitual.

2.4 O olhar

Em frente ao espelho, vemos o avesso e nós mesmos, ou seja, a ideia invertida que temos do eu. Dessa dobra surge algo mais importante do que a representação: a interpretação. Ou seja, segundo Nietzsche, a única verdade possível. O desenho revela, antes da beleza, esta verdade. Não a verdade do autor, mas do seu espectador. (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 30).

Desenhar não é um exercício exclusivo de quem desenha, mas também daquele que é capaz de enxergar, ponderam Tiburi e Chuí (2010). O desenho é suporte para o criador e para o espectador. Um olhar para fora e para dentro. No desenho podemos perceber coisas além do objeto representado. Entramos na dimensão da interpretação, em nossa capacidade de buscar o oculto. Também em nossa capacidade de ampliar formas, de estruturar a realidade física aparente com outra lógica (que não precisa ser fundamentalmente a lógica organizadora da linguagem). O desenho

(...) desconstrói a imagem e organiza o pensamento pelo gesto, descobrindo em si outra forma de produção de conhecimento – sensível e intelectual – mas sob outra dimensão cognitiva, de produção de pensamento fora da linguagem verbal, e que não necessariamente precisa ser transcrito para ela. Percebamos que o desenho é um processo de seleção de traços que nosso olhar percebe ou imagina nas formas à nossa volta e, mais do que saber o que desenhar, o desenhista precisa saber o que não desenhar (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 128).

Seja através de imagens, palavras ou ideias, desenhamos representando e desenhamos percebendo. Eis o mote da nossa pesquisa: um olhar sobre o olhar de quem olha. O desenho do espectador. Seus múltiplos olhares, sua percepção, suas interpretações. Um olhar que pode revelar nossa (in)competência em ver e perceber, que, aliás, está relacionada com nossa (in)capacidade de desenhar. Um olhar que pode, também, revelar nossa surpreendente sensibilidade, nosso imenso e inato potencial criador. Um olhar sobre a realidade interpretada. Mas não apenas a realidade física visível. O desenho parte da vida cotidiana, mas vai além, penetra no mistério, no lugar onde mora o inconsciente, a imaginação, o imponderável. O lugar onde captamos aquilo que nos escapa, que revela nossos impulsos, desejos, o que se esconde (de pessoal e coletivo) dentro de cada um. Na pesquisa, buscamos compreender, nesse olhar, se (e como) os traços delineados no papel pelo espectador, traduzem sua percepção, suas interpretações da cena teatral e observar a lucidez, a poesia, a criticidade, o apuro, a potencialidade, dessa percepção. A linguagem, a forma de representação e a capacidade de expressão do desenhador, sua criatividade, sua sensibilidade perceptiva.

Conforme os autores estudados, os desenhos podem nos revelar muito sobre o desenhador e sobre seu contexto cultural. Podem também desvelar conteúdos imponderáveis que, muitas vezes, nem mesmo o próprio desenhador acessa. Logicamente não será nossa competência, nem papel, trazer à tona esse material. Traduzir do inconsciente para o consciente essa simbologia requer o aprofundamento de conhecimentos complexos, por ora, fora do alcance da pesquisa. Entretanto, não podemos ignorá-lo, nem deixar de pontuar e observar sua existência e sua manifestação nos desenhos apresentados.

Abordamos no capítulo anterior que, apesar da expressiva influência sociocultural, toda percepção é individual, única. É fundamental compreender não apenas a multiplicidade da percepção, mas seu dinamismo. O olhar não muda apenas de pessoa para pessoa, mas muda com o tempo e com as experiências, em cada pessoa. Com o tempo nossos sentidos e significados vão se transformando. A percepção, portanto, não varia apenas de um indivíduo para outro, de um lugar para outro, de uma época para outra, mas também, num mesmo indivíduo, de um momento para outro. O espectador e o criador, o pesquisado e o pesquisador, fazem parte de uma trama dinâmica e complexa.

2.5 Um intercâmbio entre as linguagens

O movimento do lápis no papel é a matéria prima de nossa pesquisa. Através do traço podemos saber muito do desenhador. Sua idiossincrasia, seus pensamentos e imagens, seu esforço de olhar e pensar, suas seleções e soluções, seus códigos pessoais (e coletivos). Os pontos de vista do desenhador estarão impregnados no papel.

Nessa perspectiva, penso que o “papel” que o ator recebe para fazer a sua representação traz o mesmo significado de suporte que o papel tem para o desenhador. Papel vem do latim *rotula*, que significa “rodinha”. Na Grécia e Roma antigas, um “papel” – um pergaminho enrolado num rolo de madeira – era entregue ao ator, contendo o texto e as instruções de interpretação (PAVIS, 2008). Ao longo do tempo, o termo ganhou outras denotações como a referência à interpretação do ator (“Fulano faz um ótimo papel naquela peça”), o conjunto de personagens da carreira de um ator (“Fulano já fez mais de 10 papéis”), a distribuição de funções delegada pelo encenador à sua equipe (o papel que cada um tem no espetáculo), o status do ator na cena (“Fulano ganhou o papel principal”), ou, ainda, a característica da personagem (“Fulana fez o

papel de má”). Também, em nossa pesquisa, nos propomos a refletir sobre o “papel” da criação e da recepção nos processos criativos.

Entretanto, refiro-me ainda ao “papel” conotando o texto. O papel como o “casco do barco”, como a superfície física sobre a qual o ator, ou melhor: o artista de teatro irá desenvolver seu trabalho. Se, no desenhar, a representação de algo está alicerçada numa superfície, creio que para o Teatro essa superfície seria o texto.

O texto pode ser esse suporte pois é a representação do projeto, da criação (do desenho, enfim) do artista de teatro. O autor de teatro desenha. Projeta suas imagens e ideias num texto. O encenador teatral desenha. Imagina, designa, escolhe traços, linhas, riscos e rabiscos para cada cena a partir de sua interpretação do desenho do autor. O ator desenha. Cria, constrói, planeja, traceja sua interpretação, a partir dos desenhos do encenador e do autor.

O artista de Teatro desenha todo o tempo. Seja no desejo, na intenção, no projeto, seja no exercício do próprio traço no fazer teatral. Para o encenador e para o ator, o texto teatral (assim como um desenho) é para ser lido e relido, buscando as nuances de sua poesia, de suas ideias, de seu mistério. O encenador e o autor somam sua percepção do texto com sua percepção da realidade para desenhar sua encenação.

O texto – seja ele escrito, falado ou desenhado – revela a percepção do mundo de seu criador, a forma como ele enxerga a realidade. Como espectadores e criadores compartilhamos percepções, o que amplia e clareia nossa visão da vida.

Os grandes pintores mostram-nos as formas das coisas exteriores; os grandes autores dramáticos mostram-nos as formas de nossa vida interior. A arte dramática revela novas amplidões e profundidades da vida. Transmite uma percepção das coisas e dos destinos dos homens; da grandeza e da miséria humanas, diante do que nossa experiência comum parece-nos pobre e trivial. Todos nós sentimos, de maneira vaga e indefinida, os infinitos potenciais da vida, que silenciosamente esperam o momento em que serão despertados de seu sono para a luz clara e intensa da consciência (CASSIRER, 1994, p. 242).

O desenho está presente em todos os processos de criação de todos os artistas implicados no processo de encenação. Os artistas que desenharam a luz, o som, o figurino, o cenário, entre outros elementos do Teatro, ao longo das últimas décadas vem definindo seu espaço e se

especializando cada vez mais. Tiburi e Chuí (2010) nos recorda que, a partir da década de 1970, surgiu nas produções cinematográficas a figura do *sound designer*. Esse termo passou a designar o profissional que faz o “desenho de som”, a configuração sonora das cenas. Ele projeta a trilha, os ruídos e as vozes. É o criador do conceito sonoro do filme. No Teatro temos um profissional correspondente.

Contudo, a partir da minha vivência pessoal com o Teatro na Bahia, noto que há certa confusão no entendimento e definição dessas funções, não apenas para o senso comum, mas, entre os próprios profissionais da área. Chamamos de iluminador, por exemplo, o profissional que realiza o desenho da luz do espetáculo teatral. Ou seja, projeta seu conceito de luz. Entretanto, ainda utilizamos o termo “iluminador” de forma generalizada, para funções totalmente distintas como a do operador de luz (profissional que executa a sequência de intervenções criadas pelo iluminador durante o espetáculo) ou do técnico de luz (profissional que monta o plano de luz desenhado pelo iluminador). Todas essas funções são igualmente importantes para a execução de um trabalho conjunto e interdependente como é o Teatro. Todavia, são funções distintas. Toda essa problemática me recorda a crítica de Gomes (1996), que abordamos em um tópico anterior, à confusão que fazemos com o termo “desenho” e “design” no Brasil. Exemplos como esses de confusões na linguagem implica, muitas vezes, em consequências desastrosas para o desenvolvimento do conhecimento.

A propósito da luz, ela tem um papel essencial no espetáculo teatral. Longe de apenas possibilitar a visão física da cena (papel anteriormente delegado às velas e à cortina), a luz cria atmosferas; comenta uma ação; isola um ator ou um elemento; traz ritmo e tom à cena; cria cores e sombras; marca o percurso da representação, as transições, as ligações entre as unidades de ação; mobiliza a ação cênica. A luz vivifica o espaço e toca os sentidos (PAVIS, 2008). Parece-me essa função, muito semelhante à representação da luz para o desenho. Para Arnheim (2007), o efeito de iluminação num desenho ou pintura, por exemplo, pode guiar seletivamente a atenção do observador ao significado desejado ou pode ainda criar uma tensão dramática (ou revelar um conflito entre opostos), no jogo das forças de luz e obscuridade. Os artistas não se valem apenas da compreensão de que luz e sombra fazem parte dos objetos, mas, da compreensão de que “a luz é mais do que apenas a causa física do que vemos. Mesmo psicologicamente ela continua sendo uma das experiências humanas mais fundamentais e poderosas” (ARNHEIM, 2007, p. 293).

Partimos do pressuposto de que todos os elementos do Teatro podem ser desenhados e que todos os desenhos podem ser encenados. Não há novidades no intercâmbio entre o Desenho e o Teatro. Os exemplos e as possibilidades de interação entre as linguagens são inumeráveis. Mesmo a música, o som e a palavra são expressos graficamente. Podemos observar isso, por exemplo, nas Histórias em Quadrinhos.

A História em Quadrinhos é uma arte híbrida que associa texto e desenho numa relação interdependente. Essa arte sequencial tem uma relação direta com a ação e, conseqüentemente, uma relação com o Teatro. Conta-nos Tiburi e Chuí (2010), inclusive, que Will Eisner (uma das maiores referências mundiais dos quadrinhos) confessou sua influência e aproximação com o Teatro em sua última fase de produção criativa. Podemos observar que a estrutura narrativa dos *graphic novels* (romances gráficos) possui história, ritmo, temporalidade, trama, personagens, assim como qualquer texto dramático. Nessa linguagem o desenho solicita muito a palavra.

A palavra parece também ser uma necessidade para se relacionar com a imagem em outro exemplo trazido pelos autores: a éfrase literária. Essa linguagem busca criar textos a partir da descrição das imagens. Em nossa abordagem tratamos o desenho já como um texto ou o texto como um desenho em si. Como na éfrase, buscamos que os educandos interpretem as imagens produzidas na cena, mas, ao contrário da éfrase, sem palavras.

A propósito, para Tiburi e Chuí (2010), o desenho precede a palavra. E eles (e outros teóricos) não estão se referindo apenas aos traços esboçados na areia ou às pinturas nas paredes das cavernas. Os autores acreditam que o desenho seja a mais remota relação que o ser humano tem com a representação. O teatro também. A transformação numa outra pessoa (num encantamento mágico) também foi um dos primeiros gestos de representação. Assim como o desenho, “o teatro é tão velho quanto a humanidade” (BERTHOLD, 2010, p. 01).

É possível observar muitas semelhanças e diferenças entre as linguagens do Teatro e do Desenho. É um campo aberto para muitas reflexões interessantes que podem, mais tarde, desenvolver estudos específicos e mais aprofundados. Por exemplo: o desenhar é um ato manual. Começa no olhar, mas passa pelo corpo, através das mãos. Já o Teatro carece do corpo inteiro do ator para sua manifestação. De modo geral, o Teatro é uma representação mais dinâmica e efêmera que o Desenho. O desenhar é, habitualmente, uma ação mais

solitária. No Teatro, essa ação solitária ocorre mais na construção do texto. Posteriormente, todo o processo de encenação, passa a ser necessariamente um trabalho de grupo. O Teatro exige a presença física do ator e do espectador ao mesmo tempo, no mesmo lugar. O ator de teatro pode sentir vividamente a reação e a diversidade da sua plateia. O desenhador tem essa oportunidade em expressões como o grafite e o desenho urbano, ou atividades pedagógicas, por exemplo, mas, de modo geral, tem bem menos ocasiões de interação direta com o espectador que o Teatro.

Podemos pensar o Teatro como uma sequência de ações e separá-las por unidades. Se congelarmos a cena, veremos imagens fixas, como fotografias em três dimensões. Semelhante ao Cinema, o Teatro pode ser pensado como uma composição de várias imagens em movimento.

O Desenho também está presente graficamente no Teatro. E de diversas formas. Como, por exemplo, os debuxos do projeto de cenário, de luz ou de figurino, que seus criadores trazem à mesa para serem debatidos pela equipe e também para servirem de guia para sua fabricação pelos técnicos. Ou como os esboços de cena (semelhantes aos *storyboards* da linguagem cinematográfica) do diretor. Comumente o Teatro utiliza-se do debuxo para organizar e expor suas ideias.

Elementos do desenho como luz e sombra, textura, profundidade, contorno, figura e fundo, movimento, ação, dinâmica, também se materializam no espaço cênico e no corpo do ator, como recursos plásticos. Não esqueçamos também da produção gráfica dos folders, panfletos e cartazes que servem, não apenas de divulgação, mas, de registro das peças. Ou ainda dos registros desenhados de espaços, teatros, atores, cenas, cenários e figurinos dos espetáculos apresentados, que podemos consultar na ilustração de livros da área. Esses debuxos foram e são essenciais, sobretudo antes do advento da fotografia, para a compreensão de nossa história.

2.6 O espectador e a interpretação

Teatro e o Desenho implicam em interpretação. Consideremos aqui a relação hermenêutica do espectador com a cena e com o desenho e algumas interseções entre a recepção do teatro e a

recepção do desenho. Logo de início um aspecto se mostra evidente: o desenho, assim como o texto teatral, cria uma relação com seu espectador no instante em que o texto ou a imagem está à sua disposição e ele pode recorrer a ele diversas vezes, tantas quanto desejar, para rever os traços, ou as palavras, que serão sempre as mesmas.

O espectador do acontecimento teatral, no entanto, terá um momento específico para estabelecer a relação com a experiência estética. Coletivamente (muito raramente sozinho), numa espécie de ritual de celebração, o espectador vivencia um momento único e irreproduzível. Na experiência teatral ele estabelece uma relação dinâmica com aqueles que produzem o fenômeno teatral. O teatro tem uma necessidade orgânica do espectador para existir. Numa relação direta e de troca, durante a encenação, tanto os artistas quanto os sujeitos que a veem, interferem diretamente na cena, influenciando-a ou até perturbando-a. É uma experiência estética viva.

Teatro é uma arte coletiva. Tanto na sua criação quanto na sua recepção. Apesar de que, dentro dessa coletividade, no que tange às suas implicações, as percepções são muito particulares. Pavis (2008) duvida que, no caso do fenômeno teatral, isso possa se determinar com precisão.

Não é fácil apreender todas as implicações pelo fato de que não se poderia separar o espectador, enquanto indivíduo, do público, enquanto agente coletivo. No espectador-indivíduo passam códigos ideológicos e psicológicos de vários grupos, ao passo que a sala forma por vezes uma entidade, um corpo que reage em bloco (PAVIS, 2008, p. 140).

A recepção é única para cada indivíduo mas, numa experiência coletiva, pode trazer nuances imponderáveis, que precisam de estudos mais aprofundados. Pavis (2008) nos provoca a compreensão de que a recepção do teatro beira uma integração de diversos campos que a estuda: a Sociologia, a Antropologia, a Semiologia, a Psicologia, a Estética etc. Isolá-la em qualquer desses campos seria limitá-la. Dependendo do campo, pode-se estudar, entre outros aspectos, a composição do público, a origem sociocultural, suas reações e gostos, a relação palco-plateia, a compreensão da encenação e das formas, como o espectador fabrica o sentido, as convergências e distâncias entre os significados. O teórico acredita que devemos vincular os aspectos socioculturais e a percepção das formas teatrais em seu aspecto qualitativo, para termos uma compreensão mais próxima da realidade. Na nossa pesquisa, também interessa

considerar todos esses aspectos, agregando-os na tentativa de buscar uma compreensão mais integrativa e aprofundada (Capítulo 3).

No campo semiológico podemos ponderar que a recepção do teatro não é de rápida e fácil assimilação. Não que quaisquer outras expressões estéticas o sejam, mas, no caso do teatro, há uma sobrecarga simbólica a ser interpretada. Umberto Eco no prefácio de *Semiologia do Teatro*, de Guinsburg (2012) afirma que "o teatro é o lugar de condensação e convergência de 'semióticas' diversas".

A Arte do espetáculo é, entre todas as artes e, talvez, entre todos os domínios da atividade humana, aquela onde o signo manifesta-se com maior riqueza, variedade e densidade. (...) Tudo é signo na representação teatral (GUINSBURG, 2012, p. 97).

Os grandes encenadores apreenderam, de forma consciente ou não, a importância do signo para o Teatro. A interpretação no teatro requer uma compreensão de suas convenções. E essas convenções costumam variar de espetáculo para espetáculo. Por isso, para Demarcy (2012), "o teatro remete às exigências do pensamento simbólico" mais do que qualquer outra expressão artística. Em sua forma, o Teatro é definitivamente uma arte que agrega as mais diversas linguagens artísticas.

Na arte o conteúdo entra, precisamente, sob forma de arte, isto é, arrastado pelo gesto formativo do artista. (...) Justamente por isso, qualquer coisa, em arte, está preta de conteúdo, carregada de significado, densa de espiritualidade, embebida de atividades, aspirações, ideias e convicções humanas. (...) tudo, em arte, até a coisa aparentemente mais irrelevante diz, significa, comunica alguma coisa (PAREYSON, 1997, p. 64).

Se a realidade já é codificada e cada linguagem da arte já está impregnada de símbolos e significados, podemos imaginar a força do simbólico numa expressão que agrega várias linguagens. Essa complexidade está presente tanto em seus significantes (o cenário, a indumentária, os sons, as cores, a gestualidade, a iluminação, os movimentos etc.) isoladamente, quanto na teia de relações que esses significantes estabelecem para formar uma unidade.

O espectador de teatro pode perceber a cena em sua unidade ou enfatizar o olhar em determinados elementos. Pode, por exemplo, encantar-se com o cenário, extasiar-se com a iluminação e esquecer a trama. Ou pode deixar-se seduzir por uma interpretação arrebatadora

de determinado ator, desviando sua atenção da unidade da obra. Essa visão polarizada também pode ocorrer na observação do desenho. As percepções do espectador mais ou menos identificadas com a proposta de seus criadores, podem ser consequência de uma condução mais ou menos equivocada de quem a cria, mas também podem estar relacionadas a fatores socioculturais ou pessoais de quem percebe. Ou ainda à ocasião, ao espaço e à outras circunstâncias e condições difíceis de determinar com precisão. As possibilidades de recepção são inumeráveis.

O espectador não apenas descobre significados nas coisas, mas, também lhe doa significado. Vimos (nos tópicos anteriores) que desenhar e pensar estão intimamente ligados. E pensar é imaginar, é “formar imagens” (TIBURI e CHUÍ, 2010). O espectador é, portanto, um formador de imagens, um co-criador. Essa criação começa na interpretação. Aliás, vivemos num mundo de interpretações.

O conceito de interpretação sempre esteve vinculado à Hermenêutica. Abbagnano (2012) nos esclarece que o termo latino *interpretatio*, derivado do grego, desde a idade clássica já possui o sentido correspondente em nossa língua. Para o autor, interpretar, em Platão, já está ligado ao modo de perceber algo apresentado pelo mundo externo. A Idade Média traz a ideia de interpretação vinculada às Escrituras e interpretar ganha um significado de trazer à luz sentidos ocultos. Na Idade Moderna passa-se a considerar o aspecto histórico-cultural e reforçar o elo com a linguagem. Segundo Abbagnano, Schleiermacher entende a interpretação como uma compreensão de sentidos que não são muito claros, não apenas por razão da transcendência do sentido, mas também por razões históricas, culturais ou linguísticas. Interpretar para ele é compreender o texto melhor que o próprio autor. Nas teorias da interpretação do século XX, Heidegger e Gadamer generalizam o conceito afirmando que a interpretação é elemento de toda a existência. “É ‘a articulação da compreensão’ que nos constitui como existentes” (ABBAGNANO, 2012, p. 667). Ainda na perspectiva de Abbagnano (20012), Ricoeur adiciona a compreensão dos símbolos para interpretar os sentidos ocultos e Pareyson afirma a interpretação como conhecimento de formas.

No texto teatral, as imagens produzidas pelo autor não estão corporificadas em formas concretas, estão circunscritas em palavras, numa folha de papel. Isso permite uma multiplicidade infinita de possibilidades de imaginação pelo leitor. O fenômeno teatral, no entanto, traz imagens “prontas”, que são as imagens criadas pelo encenador com base no

texto, materializadas na cena, à disposição do espectador. Há, portanto, no fenômeno teatral, uma sequência de interpretações (ou meta-interpretações): a interpretação do espectador, da interpretação dos encenadores (diretor, atores e equipe artística do espetáculo), da interpretação do escritor dramático, da interpretação que ele tem da realidade (FIG. 01). Se formos ainda mais fundo, buscando, lá atrás em Platão (1999), a realidade também é uma interpretação (do mundo das ideias, onde estaria a verdadeira fonte de criação).



Figura 01 – Meta-interpretações.

Retomando a ideia do espectador como co-criador, há, grosso modo, três aspectos bem aparentes numa produção artística (ainda que concentremos nosso foco no Desenho e no Teatro): um refere-se ao criador, realizador (ou ao processo de criação), outro ao espectador (ou à recepção). Os dois estão intimamente ligados ao objeto estético ou produto gerado (um desenho ou uma cena, por exemplo). Esses aspectos formam um triângulo que coloca representação e percepção em pé de igualdade na ligação com a criação (FIG. 02). A cena "é objeto de uma manipulação e de um trabalho incessante do criador e do espectador sobre as possíveis estruturações das artes cênicas" (PAVIS, 2008, p. 192). Assim como o artista, o observador também desenha. O espectador também é um desenhador.



Figura 02 – Relação criador-espectador-objeto.

É curioso notar que a palavra Teatro deriva do grego *theatron*, que significa “local onde se vê”, ou seja, designa justamente o lugar do espectador (PAVIS, 2008). *Théa* (vista, visão, espetáculo) e *tron* (instrumento, donde) (HOUAISS, 2001). Só mais tarde o Teatro passa a denotar a arte dramática ou o edifício onde ela ocorre. O ponto de vista do espectador parecia ser muito importante. Não é à toa que na Grécia Antiga (e em outros períodos históricos), ele tinha uma participação ativa no espetáculo. “A multidão reunida no *theatron* não era meramente espectadora, mas participante no sentido mais literal” (BERTHOLD, 2010, p. 103). Inseriam-se num ritual que tinha grandes implicações mítico-religiosas e também sociopolíticas.

Todavia, o espectador foi subestimado por outros tantos períodos na história do Teatro. Atualmente, o lugar do espectador passou a ser tema frequente nas discussões acadêmicas. A recepção voltou a ganhar uma importância que não pode ser ignorada. Essa importância passa a criar novas perspectivas não apenas para os processos criativos, mas também para o ensino do Teatro. Retornaremos a isso no último tópico desse capítulo. Por enquanto, voltemos ao tema Desenho, para esboçar sua relação com a Educação.

2.7 Implicações educativas

2.7.1 Uma atividade inútil

Diante das implicações do Desenho como linguagem, como projeto, como conhecimento para o desenvolvimento da humanidade, resta-nos uma pergunta sediciosa: Por que o Desenho é uma área tão descuidada na nossa sociedade e no nosso sistema educacional? Apesar de

avanços visíveis, as pessoas ainda desenham muito pouco, e, por conseguinte, apreciam e refletem muito pouco, já que ver, pensar e desenhar estão intimamente conectados.

A presença do Desenho ainda se mostra muito reduzida na nossa vida cultural e cognitiva. Desenhar, para quem não atua profissionalmente com o desenho (arquitetos, “designers”, engenheiros etc.), ainda é visto como um prazer “inútil”, uma atividade “improdutiva”. O desenho expressivo, por exemplo, “não serve para nada” dentro da realidade de uma sociedade produtivista e utilitarista. Mais ainda: muitas vezes, o desenhar é uma atividade mal vista socialmente. Num mundo transformado em mercadoria, que serventia há no desenhar sem um fim específico ou sem lucros? “Em nossa cultura, ou o desenho fica de fora salvaguardado ou dentro domesticado. O mundo capitalista-produtivista apaga um certo tipo de desenho, mas mantém outro” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 46).

Sofremos a herança do olhar cientificista e mecanicista do século XX sobre a realidade. Mas não é apenas uma questão de herança histórica. Parece que manter a repressão da nossa função expressiva e criativa atende a certas conveniências e privilégios de poder. Para Tiburi e Chuí (2010), fica fácil perceber isso quando buscamos responder certas perguntas como “Quem desenha?”, “Quem não desenha?”, “Quem é autorizado a desenhar?”, “Que tipo de desenho tem valor em nossa cultura?”, “O que a escola faz com o desenho?”, “O que as corporações fazem com o desenho?”.

Chegamos ao nível político da questão. Assim como ocorre com quem não pode ler e escrever, todo “analfabeto” ocupa a posição inevitável de dominado, uma figura passível de ser enganada e pronta para aceitar e consumir o que deseja e determina o dominador. “Se você não pensa, alguém pensará por você. (...) Se você não desenha alguém desenhará por você” (TIBURI e CHUÍ, 2010, p. 51). Parece, enfim, que estamos escravizados, mecanizados, normatizados e desviados de nossas possibilidades criativas, do nosso poder de desenhar.

Por ser tão importante na construção de sentidos, no projeto, na imaginação, no pensamento reflexivo, o desenho deve ser essencial nos processos educativos. Como nos acrescentam os autores, ele dá acesso ao pensar; favorece o indivíduo a desenvolver, ele próprio, seus mecanismos de solução de problemas; desenvolve uma forma de percepção da realidade, um olhar qualificado sobre as coisas; auxilia a compreensão do indivíduo do mundo e de si, num processo de descoberta e emancipação.

No entanto, enfrentamos uma realidade contrária. As instituições educativas freiam a função expressiva, projetual, reflexiva e criativa que o desenhar proporciona (como também é o caso do Teatro e das demais expressões da Arte). Logicamente, o sistema educacional é um espelho de como nos enxergamos no mundo, um reflexo de nossa cultura, da nossa vida política e social. As instituições educacionais são o que fazemos dela. A escola favorece a proibição do pensamento pela proibição do desenho, concluem Tiburi e Chuí (2010). Poucos se preocupam em orientar a criança na busca de seu próprio saber, em levá-la a ser dona de si mesma. Com isso, continua desenhando apenas aqueles que aprenderam fora da escola ou aqueles que não foram capturados pelo seu esquema. O desenho transforma-se então num privilégio de poucos. Mas onde nos perdemos, afinal?

2.7.2 O desenho perdido

Apesar da aptidão para a representação gráfica pelo desenho ser intrínseca a todo ser humano, Gomes (1996) lembra que, ao passar pelas fases de desenvolvimento da linguagem do desenho (que ocorre ao longo do crescimento da criança), a criança passa pela *fase de repressão*, que ocorre mais ou menos entre os 11 e 14 anos de idade. Nesse ponto ela pode seguir para a *fase do despertar artístico* (acima dos 14 anos) ou caminhar para um processo de “desaprendizado”, de estacionamento, repetindo, durante toda sua vida, discursos recalcados (e bem conhecidos por todos nós) de “Não sei desenhar”, “Meu desenho é feio”, “Desenho é pra quem tem dom”, “Desenho é difícil”, tão bem pontuado por Ferreira e Santos (2000).

Também para Edwards (2000), atingindo o nível de desenvolvimento entre os 9 e 10 anos, a aptidão artística não progride no adulto ocidental, ficando esse progresso delegado à linguagem essencialmente verbal e a aptidões mentais e físicas. Os esforços gráficos são abandonados em razão das palavras. Fazendo uma analogia com a dislexia, a autora sugere os termos *dispictoria* ou *disartisia* para a falta de desenvolvimento do desenho e das aptidões artísticas. E segue concluindo ironicamente: a aptidão para o desenho é “tão crucial” para nossa cultura, que não existe nenhum termo na nossa linguagem que designe aquele que tem dificuldade de desenhar.

Apesar da escola, desenho desde criança. De lá para cá não parei de desenhar. Insisti em manter até hoje essa atividade “inútil”, “marginal”. Às vezes, nos tempos de ensino médio e graduação, eu entrava em conflito com algum professor em sala de aula que ficava incomodado com o fato de eu ficar desenhando durante sua exposição verbal. Eles não compreenderiam se eu explicasse que o desenho para mim era uma forma de manter ocupado meu agitado hemisfério direito, para que o esquerdo pudesse entender melhor o que estava sendo dito por eles.

Moreira (2009) vê o desenho como possibilidade de projetar-se, lançar-se para frente. Toda criança desenha, “se joga” (na vida). A criança vai, através do desenho, afirmando sua capacidade de designar. Vai criando seu espaço de jogo, criando seu projeto, onde organiza e seleciona elementos. “Nesse lançar-se para frente que é o desenhar, existe a possibilidade de ver-se e rever-se” (MOREIRA, 2009, p. 20). Numa referência a Charlotte Doyle, a autora explica que a Arte contribui para formular e ordenar nossas experiências. Ao formar, construir, sintetizamos nossas respostas perceptivas, afetivas e cognitivas.

O desenho é para a criança uma linguagem. “A criança desenha para falar e poder registrar sua fala. Para escrever. O desenho é sua primeira escrita” (MOREIRA, 2009, p. 20). Quando cresce, diz que não sabe desenhar, endurece o corpo, não canta mais, nem conta histórias. Isso não está ligado ao amadurecimento, mas ao atrofiamento dessas linguagens. A autora acredita que isso é resultante da dicotomia entre arte e vida, trabalho e lazer, natureza e cultura, impostos pela nossa sociedade.

Arte é separada da vida e não mais manifestação da vida. (...) O homem comum perde a possibilidade de criar suas próprias manifestações e passa a consumir a manifestação alheia. (...) A sociedade que condicionou o homem à sua capacidade de produzir para consumir deixou um espaço reservado e à parte para o artista. O homem comum fica sem a possibilidade de criar seu próprio projeto, de lançar-se para frente. Perde seu desenho, fica sem contorno. É massa que consome produção massificada. (...) Cada pessoa deve parecer com um modelo convencional, com um tipo ideal (MOREIRA, 2009, p. 54).

Conforme a autora, a escola, que poderia promover adequadamente o desenvolvimento e ampliar o espaço do lúdico na criança, faz o contrário: marca sua ruptura com o desenho. A escola está mais interessada em corresponder aos anseios dos pais, permeados pela ideologia dominante da nossa sociedade: uma “escola forte” que traduz o desejo de força, sucesso e

poder. Buscando inserir rapidamente a criança no mundo adulto, essa “escola forte” acaba, paradoxalmente, enfraquecendo a criança, atrapalhando seu desenvolvimento intelectual e sensível. Essa escolha fragiliza as forças motivacionais da criança.

A criança deixa sua forma natural de expressão para assumir um padrão escolar imposto, que prioriza a objetividade e o pensamento lógico, desprezando disciplinas que trabalham o aspecto emocional e substituindo o código visual (poético, sem linearidade), pelo verbal (lógico, linear, formal, altamente codificado), criando, enfim, um espaço que tira a palavra da criança. Dessa forma, à medida que a criança vai crescendo, vai rompendo com o desenho e com seu desenvolvimento artístico, vai perdendo, gradualmente, sua expressão (dentro e fora da escola) e sua espontaneidade, curiosidade e criatividade naturais.

Essa ênfase no aprendizado das linguagens verbais (funções essencialmente características do hemisfério esquerdo do cérebro) e o desprezo pelas linguagens não verbais (mais característica do hemisfério direito do cérebro), tem nos levado a abandonar nosso lado subjetivo, imaginativo, intuitivo. Concordando com as ideias de Roger Sperry, Edwards (2000) afirma que a ciência, a sociedade moderna e nosso sistema educacional, tendem a desprezar o hemisfério direito e a cultivar e premiar as aptidões do hemisfério esquerdo. “O ensino é sequencial, linear. Os estudantes buscam respostas ‘corretas’ para perguntas que costumam ser ambíguas”. E mais adiante completa: “sem dúvida, estamos desperdiçando uma parte muito grande do potencial da outra metade do cérebro das nossas crianças” (EDWARDS, 2000, p. 61).

Será que o Desenho, ou o Teatro – a Arte, enfim – pode nos salvar da “dessensibilização”, do “des-ver” (usando as expressões de Tiburi e Chuí) a que a escola e a sociedade nos submetem? Se, ao desenvolver o desenho, ajudamos o indivíduo na descoberta de si e do mundo, é possível “ensinar” a desenhar?

2.7.3 O desenho achado

Como afirmam Tiburi e Chuí (2010, p. 89).

Tantos já disseram que vivemos em tempo de imagens. Todavia, não nos tornamos bons leitores destas imagens. Não sabemos de nossa cegueira, pois ela não é nada simples. E não somos simplesmente cegos, porque vemos aspectos da realidade – chegamos a confundir “realidade” com o que podemos ver – e também ilusões que, paradoxalmente, a compõem. A forma da nossa cegueira é a desatenção.

É preciso admitir essa cegueira. Olhar para ela. E se “nossa cegueira é a desatenção”, precisamos então estar atentos. Essa atenção começa no olhar, começa projetando um novo olhar para a realidade. Um novo olhar sobre o Desenho.

(...) Não queremos apenas entender o gesto que o lápis faz sobre o papel, ainda que isso seja fundamental. Entendo que o gesto do desenhista – seja ele consciente ou não, refletido, lúdico, ético, engajado ou cínico – é o núcleo, a célula-tronco do todo da nossa realidade. Flusser já tinha pensado isso. O desenho já era para ele “design”, como dissemos anteriormente. A questão do desenho seria entender como o traço, a silhueta, a forma, o contorno que vemos e reproduzimos e que nos faz projetar algo é o centro de explicação do mundo e, ao mesmo tempo, o poder sobre o mundo. Desenho não é uma representação, mas uma lógica e uma ação. (...) Ler o mundo seria, se levamos Flusser a sério, aprender a ver os desenhos. Seria perceber o desenho do mundo, o desenho da sociedade, da cidade, o desenho da arquitetura de onde viemos, de nosso corpo, seria perceber como e por que fomos desenhados assim como aprendemos a desenhar e assim projetamos o mundo (TIBURI E CHUÍ, 2010, p. 91).

Felizmente, por motivos que não consigo explicar totalmente, não me perdi por completo do desenho. Mas todos nós vivenciamos o quanto nossa cultura insiste em nos apagar como seres sensíveis. Em minha experiência pessoal, o desenho – assim como o teatro – me ensinou a “ver mais”, a “ver melhor”. Abriu muitas portas, acendeu muitas luzes. Entretanto, o desenho se apagou para muitos. Para resgatar o desenho perdido, vislumbro alguns fatores primordiais que devemos considerar: admitir essa “cegueira”; compreender a necessidade do desenho e do desenhar; desejar trazê-lo de volta e por fim entender que, além de possível, desenhar não é tão difícil quanto parece, podemos retomá-lo a qualquer instante, se o quisermos.

Existem diversos métodos e meios criados para se aprender a desenhar, bem acessíveis às mais variadas formas de aprender. E cada um pode, também, descobrir seus próprios processos de aprendizagem. Entretanto, como grande parte dos teóricos da área, concordo que

o mais importante seja o exercício do desenho em si. Não que a técnica não seja fundamental. Não há como desprezá-la. Mas, a prática é essencial. Desenhar se aprende desenhando. Aprender a desenhar não parece ser diferente de aprender a falar ou escrever. Só que no caso da fala e da escrita fomos estimulados a desenvolvê-la cada vez mais, enquanto que, no caso do desenho, fomos incentivados a desaprendê-lo ou ignorá-lo.

A propósito do “aprender a desenhar” podemos pontuar, muito brevemente para não sair do tema, que não podemos “ensinar” a desenhar. O educador não ensina, mas media e auxilia, num processo dinâmico de troca, o indivíduo na sua própria construção de aprendizagem. Recordando Paulo Freire (2011, p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Moreira (2009) acredita que, para efetivar o resgate do desenho, é necessário, inicialmente, assumir o desajeitamento, o “não saber”. É preciso se deixar contagiar pelo prazer, pela brincadeira, pelo risco, ou seja, entrar no jogo. Buscar dentro de si o que se tem a dizer (e não ter medo de dizê-lo), tentando recuperar a palavra no traço. Se espantar com o que vê, aguçar a curiosidade viva, reaprender a ver. Acionar o “olhar que olha para dentro e para fora”.

“Buscar o desenho que ficou perdido na infância é um trabalho que exige coragem e humildade. É fazer uma viagem em busca de seu próprio desígnio” (MOREIRA, 2009, p. 95). A autora lembra ainda que não há fórmulas, o importante é cada um descobrir seu próprio meio. O apego ao método pode se tornar num aspecto aprisionador e não um caminho libertador para construção do conhecimento. O educador tem um papel essencial como mediador na retomada do desenho, mas, para isso (e para ser orgânico, coerente e verdadeiro), ele deve iniciar sua própria retomada. Para recuperar o desenho e o ser sensível, poético, da criança, o educador deve reconhecer nele próprio o ser poético, o ser capaz do estranhamento, da descoberta, do prazer da criação (MOREIRA, 2009).

Edwards (2000) também atribui à nossa cultura verbal e tecnológica e ao nosso sistema educacional, o fato do nosso potencial intrínseco permanecer adormecido e inexplorado. E procurou projetar meios para provar que aprender a desenhar não é difícil e para despertar essa capacidade inventiva e imaginativa que todos possuímos. Ao contrário do que costumamos achar, a habilidade manual, não é o fator primordial para o desenho e sim o “aprender a ver”. Todos desenháramos bem se conseguíssemos ver bem. Para a autora, não

vemos as coisas como são. Nosso olhar é modificado pelo cérebro a partir dos nossos conceitos, interpretações, formações, predisposições mentais e experiências vividas.

Tendemos a ver o que esperamos ver ou o que resolvemos ter visto. Esta expectativa, ou decisão, entretanto, costuma não ser um processo consciente. Pelo contrário, o cérebro costuma executar a expectativa e a decisão, sem o nosso saber consciente, e depois altera ou rearruma – ou até mesmo descarta – os dados crus da visão que atinge a retina (EDWARDS, 2000, p. 25).

O hemisfério esquerdo do nosso cérebro é o dominante. É o hemisfério verbal, analítico, racional, intelectual, que atua na esfera lógica, linear e objetiva. Pensa em série e raciocina em números, letras e palavras. Já o hemisfério direito é inibido pelo domínio do esquerdo. Ele é o hemisfério visual, analógico, atemporal, intuitivo, que age no aspecto relacional, perceptivo, múltiplo, imaginativo e subjetivo do ser humano. Apreende as coisas integralmente e sinteticamente, de uma só vez, não compreende reduções. O primeiro vê as coisas de forma mais simbólica, o segundo de forma mais concreta.

A proposta de Edwards (2000) é tentar perceber as formas como realmente são, com a concretude do hemisfério direito, sem passar pelo processo de simbolização do hemisfério dominante. Para isso ela teve um insight prodigioso: passou a exercitar, em sua pesquisa com os estudantes de suas oficinas, o desenho de observação a partir de imagens invertidas. A posição de cabeça para baixo do objeto observado provoca problemas de reconhecimento para o cérebro. Fica difícil para ele nos envolver com conceitos. Não saber exatamente o que se está desenhando, faz com que o hemisfério direito desenhe a imagem conforme é percebida. Fazemos então, conscientemente, uma transição cognitiva: aproveitando uma falha do hemisfério esquerdo, transferimos, temporariamente, o comando ao hemisfério direito. Nesse momento, passamos a ver as formas como realmente são. A proposta da autora para aprender a desenhar implica em acessar voluntariamente o sistema cerebral apropriado para o desenho.

Os impressionantes resultados obtidos através de sua pesquisa comprovaram a teoria de Edwards, que passou a desenvolver um método para o aprendizado do desenho de forma fácil e num curtíssimo período de tempo. Testei, pessoalmente, seu método e fiquei surpreso com o efeito. Mas a contribuição da autora mais importante para nós é a ênfase que seu trabalho dá ao desenvolvimento da percepção. "O ato de desenhar, embora prazeroso e gratificante, é apenas uma chave para abrir as portas de outras metas", diz Edwards (2000). Ela mostra que desenvolver a habilidade de ver as coisas de forma diferente (através do exercício do

desenho), possibilita ampliar nossa visão fora do desenho. Possibilita, por exemplo, alargar nossa capacidade para resolver problemas na realidade cotidiana de forma criativa e aumentar nossa capacidade de designar, de projetar.

Outro aspecto importante no trabalho de Edwards, é sua busca para assegurar a expressão única e valiosa de cada indivíduo, valorizando o estilo, a maneira exclusiva de desenhar de cada um. Ela coloca que nosso desenho é nossa assinatura. Não apenas nos identifica, como revela nossa criatividade, exprime nossa linguagem não verbal. O desenho diz muito sobre nossa individualidade. É fiel a nós. Nesse ponto de vista, o alvo do desenho não é o traço, mas o desenhador. Esse é outro aspecto determinante para nossa pesquisa.

O objetivo do desenho não é somente mostrar aquilo que você está querendo retratar, mas mostrar você. (...) Portanto, paradoxalmente, quanto mais nitidamente você percebe e desenha o mundo, o que vê a sua volta, mais nitidamente o espectador verá você e você saberá acerca de si mesmo. O desenho passa a ser uma metáfora do artista (EDWARDS, 2000, p. 47).

O desenho (seja ele expressivo ou de produto) também diz muito sobre o contexto cultural em que o desenhador está inserido. Ele “circunscreve uma vasta gama de valores culturais relacionados com as ideias e o comportamento do grupo de indivíduos para os quais o desenho se destina” (GOMES, 1996, p. 60).

Gomes (1996) também entende o desenho como uma importante área do conhecimento humano. Para ele, desenhar é uma das formas de explorar e interpretar o mundo. O desenho não é apenas profissão, mas é a base para qualquer atividade humana. A base para uma nova educação. “O desenho é a intervenção concreta na realidade para se criar, desenvolver e produzir algo” (GOMES, 1996, p. 97).

Em *Desenhismo*, o autor, inspirado em Bruce Archer, propõe uma divisão dos saberes para educação formal em três grandes áreas do conhecimento: a compreensão da *Natureza* (as Ciências), do *Pensamento* (as Humanidades) e das *Habilidades Plasmáticas* (os Desenhos). Gomes (1996) coloca o desenho como essencial nos processos educacionais para “formação plena” dos indivíduos, ou seja, a formação que possibilita aos indivíduos não apenas compreender sua cultura, mas participar de seu processo de transformação. Acrescentando ao autor, creio que essa *formação plena* não se limita apenas a realidade externa, mas, abarca também a compreensão e transformação de si mesmo, possibilitando o desenvolvimento de

um sujeito mais consciente, autônomo e com melhor capacidade de protagonizar sua trajetória na vida. Para desenhar uma nova realidade precisamos mudar nossa forma de ver.

2.7.4 Um rascunho sobre pedagogias teatrais

A etimologia da palavra teatro (“lugar onde se vê”), pontuando a perspectiva do espectador, reforça o tema “ver”. “O desenho pode ser a arte de devolver o olhar ao corpo” (TIBURI E CHUÍ, 2010, p. 63). Se o desenho nos ensina a ver mais e ver melhor, se o desenho apura o olhar minucioso e sensível, com o teatro não parece ser diferente. As propostas pedagógicas para o Teatro buscam desenvolver o olhar do educando tanto na recepção quanto no fazer teatral.

Mas há uma forma correta de se ver? Ao ver em cena uma realidade interpretada, o espectador transforma o teatro numa grande lupa, onde ele passa a estabelecer uma relação de identificação ou distanciamento com a realidade produzida. Ele pode optar por buscar entender a realidade se incorporando sensível e emotivamente a ela ou se distanciando dela para compreendê-la criticamente. Ou, ainda, uma coisa e outra, como prefere Pavis (2005).

Antes de continuar seguindo essa linha de pensamento, vamos ponderar brevemente sobre essa dicotomia muito bem representada no teatro pelas estéticas de Constantin Stanislávski e Bertold Brecht. Em Stanislávski encontramos um teatro envolvente, onde o espectador fica intrincado na magia criada pelo drama. O russo desenvolve um sistema de preparação do ator e do encenador, para imprimir no espectador uma experiência estética intensa, que o aproxime da realidade. Suas propostas podem se alinhar harmonicamente com a *experiência catártica* desenhada por Aristóteles (2011): ao se identificar e se envolver com a tragédia das personagens, o espectador sentiria *terror* e *piedade* e, nesse processo empático, poderia superar essas emoções em si, purificando-se.

Brecht, ao contrário, conduzia o receptor para sair da identificação emotiva e passiva e para produzir um *distanciamento* racional, que produzisse ação e decisão. Sua proposta era produzir um teatro que combatesse a recepção passiva e transformasse o espectador num agente consciente e ativo. O teórico alemão entendia o evento teatral como um espaço para discutir situações sociais. Sua estética lutava contra os efeitos de uma arte que reiterava a

estratificação social. A atenção nos mecanismos de ilusão produzidos pelo espetáculo teatral pode treinar e educar o olhar para enxergar o mecanismo de alienação imposta pela classe dominante. Essa era a função do Teatro: dar consciência e incentivar o espectador a transformar a realidade. Seu teatro se estruturava como uma pedagogia do espectador (DESGRANGES, 2010a).

Política e Arte sempre andaram juntas. Pavis (2008), no entanto, acredita que a interação inevitável entre elas deve ser observada com atenção (sobretudo aos implicados em processos educativos). Apesar de não ter como separar um domínio do outro, ver Política e Arte como uma só coisa pode levar a uma redução que destrói a potência da Arte. Há tantas outras implicações na experiência estética que não apenas a sociopolítica. Para o autor é lícito ao espectador, viver sua experiência estética como bem lhe convier e não de uma “forma ideal”.

Segundo Pavis (2008), as teorias estéticas da recepção buscam encontrar meios de despertar um espectador ideal. No entanto, uma forma “correta” e “ideal” de se compreender uma obra, ou a própria realidade, parece ser uma grande armadilha. Concordando com o autor, buscamos encontrar nas teorias, propostas que auxiliam desenvolver no indivíduo uma percepção mais aguçada, dinâmica, ampla e crítica da Arte e da vida. Nessa perspectiva todas elas são muito bem-vindas.

Para Hubert (2013), teóricos como Stanislavski, Artaud e Grotowski veem no Teatro um espaço privilegiado, transcendente. O Teatro é um lugar onde o invisível pode se dar a ver, podendo trazer revelações para o espectador, mexer com suas forças primitivas, produzir um questionamento de si mesmo. Em teóricos como Brecht, Meyerhold e Piscator, cujo foco está na reflexão das causas dos conflitos sociais e na condução do espectador a uma tomada de consciência política, a participação do espectador também requer um engajamento de todo o ser. Nessa perspectiva, a missão *sagrada* ou *política* do Teatro contribui igualmente para a transformação do espectador. O Teatro é político porque traz movimento dialético, transformação.

A busca por uma “pedagogia do teatro” é, para mim, uma busca por ativar, intensificar e seduzir o olhar do espectador-educando. A busca por um olhar amplo, ativo, dinâmico e consciente. Nas palavras de Tiburi e Chuí (2010): um olhar de “atenção aos traços do mundo”, uma busca pelo “prazer do olho de tornar potência em ato e ato em potência”.

Nessa perspectiva, sou adepto de uma coisa “E” outra, ao invés de uma coisa “OU” outra. Creio que todas as estéticas e teorias podem contribuir para os processos educativos. É com uma postura aberta à multiplicidade de possibilidades e à interatividade que, como educadores, podemos encontrar soluções ricas para cada realidade que nos é apresentada. O “certo” ou o “ideal” numa realidade dinâmica nos afasta da verdade e faz estacionar o desenvolvimento do nosso saber.

No lugar de uma ilusória teoria unificada do teatro, contentar-nos-emos, portanto, com uma epistemologia dos estudos teatrais, que esboce o quadro dos saberes e os limites de nosso conhecimento (PAVIS, 2008, p. 151).

Nessa busca por uma pedagogia teatral, ou seja, por uma reflexão sobre as finalidades, condições, métodos e procedimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem do Teatro, há estudos e propostas significantes desenvolvidas por diversos pesquisadores. Pupo (2010), por exemplo, enxerga em certos aspectos do Teatro Pós-Dramático de Lehmann, fatores interessantes a considerar para a construção dessa pedagogia do Teatro. O espectador é estimulado a desenhar seu percurso particular de aprendizagem de leitura, ou seja, ele é convidado a alargar sua percepção da cena, sua capacidade de lê-la. Ele é desafiado a configurar relações e a utilizar sua intuição e imaginação para preencher as lacunas presentes na cena (que é tão inacabada quanto a própria vida).

Na estética Pós-Dramática há uma transgressão do gênero dramático clássico, onde o texto é um elemento entre outros e o espectador é posto em cheque, é questionado sobre sua estabilidade, levado a sair da zona de conforto e a participar mais ativamente do processo cênico. Na apresentação do livro *Teatro Pós-Dramático* de Lehmann, Sérgio de Carvalho coloca que o Teatro Pós-Dramático é Pós-Brechtiano,

na medida em que tenta levar adiante um projeto de despassivamento do público, de ativação perceptiva com base na “exposição do teatro em sua realidade de teatro”, numa vitalização da capacidade dinâmica do olhar de criar seus próprios processos sensíveis ao trabalhar sobre a incerteza cognitiva conjugada à responsabilidade ética (LEHMANN, 2011, p. 11).

O teatro proporciona uma experiência coletiva que estimula cada indivíduo a desenhar sua própria trajetória de percepção e expressão. Nesse trajeto ele percebe que o modo como expressamos o que sabemos e o meio que escolhemos para isso, influencia o conteúdo da expressão.

Saber que o meio afeta a mensagem é um convite para as pessoas refletirem sobre a natureza das formas não discursivas de entendimento e, sem dúvida, o contato com as artes possibilita o entendimento de que são muitos os modos pelos quais o homem conhece e interpreta o mundo (ALMEIDA, 2010, p. 30).

Nessa expressão ele percebe também que sua escolha implica no outro. A experiência teatral traz à tona as questões da alteridade com muita propriedade. Tanto na vivência em grupo, quanto na experiência de mimese através das personagens e de suas ações, os indivíduos exercitam a empatia. Podem experimentar as sensações, dores, dúvidas do outro. Seu cotidiano, seus conflitos, seu contexto, sua lógica. O teatro proporciona o exercício de valores comunitários, exercício necessário numa sociedade que se ocupa apenas de valores individuais.

No “ver o outro”, o indivíduo passa a se ver melhor. Segundo Almeida (2010), as atividades artísticas aumentam a capacidade do indivíduo de se expressar, de dizer mais sobre si mesmo e sobre o mundo. E para expressar conhecimentos, ideias, sentimentos através de formas concretas (desenhos, dramatizações, canções etc.), buscando meios de se fazer compreender, os educandos precisam compreender mais sobre os conhecimentos, valores e sentimentos que tentam expressar, desenvolvendo sua afetividade e uma percepção maior sobre si, sobre o outro e uma melhor consciência sobre o que ocorre em sua volta.

Ao trabalhar nossa imaginação, construímos novas possibilidades de enxergar, recriar e transformar a realidade concreta. A Arte permite esse olhar sensível, profundo diferenciado da realidade, ampliando as possibilidades e apurando a visão de mundo. O educador é o sujeito que vai oportunizar e mediar esse processo. Criar um espaço de expressão, de discussão.

Na perspectiva desse trabalho, grande parte das vezes, o educador de Arte se esbarra na falta – e na queixa – de condições ideais. Mas, "nem sempre as melhores condições de trabalho resultam em um ensino de melhor qualidade" (ALMEIDA, 2010, p. 34). As condições inerentes ao processo sociopolítico do nosso país dificultam muito, mas não inviabilizam o educador de proporcionar uma experiência enriquecedora aos seus educandos. Não é fácil, e não me furto da complexidade da questão. No entanto, se nos imobilizarmos com as condições mínimas (materiais, econômicas, sociais e psicológicas) do nosso cotidiano de trabalho, seremos cúmplices de um sistema excludente, que privilegia poucos. Acredito que o

processo de luta política para a melhoria dessa realidade, pode ocorrer de várias maneiras, mas nunca se abstendo do compromisso educativo com os indivíduos.

Capítulo 3 – Caminhos

3.1 Abordagem qualitativa

Iniciaremos os dois primeiros itens deste capítulo procurando fundamentar aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa como um todo. Na sequência, procuraremos abordar caminhos metodológicos para a análise dos desenhos dos educandos-voluntários.

Adotamos a abordagem qualitativa como o horizonte de investigação da nossa pesquisa. Essa escolha não se dá apenas pela natureza do objeto de estudo, mas também pela concordância com nossos objetivos e *modus operandi*, já que, conforme Lüdke e André (2007), essa abordagem avalia os dados subjetivos produzidos pelos indivíduos, considera a relação dinâmica e fluida entre o mundo físico e o mundo do sujeito e enfatiza a importância dos significados dados às coisas pelos participantes, assim como a importância do contato direto do pesquisador com a situação estudada.

A abordagem qualitativa implica num olhar fenomenológico com interpretação crítica, procurando uma observação, a mais próxima possível, do fenômeno investigado como ele se mostra. A fenomenologia busca desvendar os fenômenos estando atento ao *como*, ao modo de explicitá-los, e, assim como a Hermenêutica – ciência da interpretação –, busca investigar os sentidos dos fenômenos. Abbagnano (2012), referindo-se às ideias de Heidegger, afirma que

o que a fenomenologia mostra é aquilo que, acima de tudo e na maior parte dos casos, não se manifesta, o que está escondido, mas que é capaz de expressar o sentido e o fundamento daquilo que, acima de tudo e na maior parte dos casos, se manifesta (ABBAGNANO, 2012, p. 512).

A metodologia qualitativa compreende que o envolvimento do pesquisador não pode ser neutro, como crê o paradigma positivista para os métodos científicos. "Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador" (LÜDKE e ANDRÉ, 2007, p. 03). Há, portanto, o entendimento de que a objetividade e a subjetividade caminham juntas e que a visão de mundo do pesquisador está presente, que não é possível uma "neutralidade científica" em nenhuma experiência ou contato humano – o que não impede, na escuta e observação do pesquisador, o esforço de buscar a maior proximidade possível do fenômeno.

A abordagem qualitativa percebe que os fenômenos não são imutáveis e permanentes, mas fazem parte do fluxo dinâmico da vida. Portanto, não há como atingir um consenso absoluto e nem um conhecimento definitivo do fenômeno. O pesquisador precisa estar atento a essa complexidade, buscando compreender que a realidade é fluida, dinâmica, ambígua e possui múltiplas causalidades, evitando isolar o fenômeno de forma a reduzi-lo numa visão parcial e fragmentada. Nessa abordagem, ponderam Lüdke e André (2007), o pesquisador não abdica da consistência, da autodisciplina, do rigor. Pelo contrário, realiza uma investigação mais rigorosa, sistemática e cuidadosa, porque não abre mão de permanecer sensível à realidade do outro e à sua própria realidade.

Em nossa pesquisa estamos abordando, sobretudo, o olhar. Um olhar sobre o Desenho, sobre o Teatro, sobre a interatividade entre esses dois campos e sobre as implicações desses olhares nos processos educativos. E como o olhar é sempre único e individual e se refere à percepção pessoal e à vida cultural de quem vê a realidade apresentada, estaremos então trabalhando sobre a perspectiva cultural.

(...) A mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para 'ver' depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social que pertence, suas aptidões e predileções, fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros (LÜDKE e ANDRÉ, 2007, p. 25).

Portanto, as interpretações pessoais de eventos e imagens de cada indivíduo, assim como suas representações e sentidos, são demarcadas por suas experiências pessoais, influências culturais e nível de aprendizado. Além disso, ao interpretar, as pessoas não se utilizam apenas de seu conhecimento lógico, racional, formal, mas também do conhecimento trazido pelas suas vivências, experiências, percepções, intuições, emoções, sensações (CASSIRER, 1994; THOMPSON, 1995).

A proposta específica desta pesquisa isenta uma observação prolongada e sistemática (instrumento comum nas pesquisas qualitativas) das turmas, para avaliar seu contexto e as experiências diárias dos sujeitos, já que o foco da análise estará no produto: os desenhos apresentados. Não se trata, pois, de uma análise da realidade observada pelo pesquisador, mas

da análise da forma como os participantes – os educandos-voluntários – enxergam e expressam, através do desenho, uma realidade representada pelo teatro.

A pesquisa trata de uma meta-interpretação: uma interpretação (pelo pesquisador) de desenhos sobre as interpretações (pelos educandos-voluntários) de cenas teatrais que trazem uma interpretação (pelo artista-criador) da realidade. O fato do pesquisador ser também o autor e diretor das cenas, potencializa ainda mais os aspectos da interpretação, produzindo um efeito de "meta-análise": uma leitura do observador (o pesquisador) sobre a leitura que o espectador faz da leitura do criador (que também é o pesquisador).

3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa

A pesquisa desenvolveu uma análise de desenhos produzidos por alunos da educação formal, sobre uma cena teatral proposta, buscando identificar como esse espectador percebe e interpreta a ação dramática.

O público alvo da pesquisa foram jovens estudantes entre quinze e dezenove anos de idade, que cursam o ensino médio. A escolha dessa faixa etária se justifica, a princípio, porque esse é já o público alvo das cenas teatrais que foram apresentadas. Essas cenas compõem o espetáculo *O Lobo do Homem*, que tem uma temática direcionada sobretudo para o público jovem. Em seguida, porque é necessária uma faixa etária superior aos quinze anos de idade, que garanta uma fase do crescimento que possa expressar sua percepção simbólica, através do desenho, com a implicação conveniente à investigação proposta. Na adolescência que, segundo Gomes (1996), corresponde a fase do *despertar artístico*, o indivíduo já teria passado pelas fases da *garatuja* (2 a 5 anos), do *simbolismo descritivo* (5 a 6 anos), do *realismo descritivo* (7 a 8 anos), do *realismo visual* (8 a 10 anos) e da *repressão* (11 aos 14 anos), evitando assim levantar questões em torno das fases do desenvolvimento da linguagem do desenho e concentrando nosso foco na relação do desenho com a interpretação da cena teatral.

Para garantir uma amostragem que possua uma mesma faixa etária e contextos sociais diferentes, foram adotadas duas turmas do ensino médio: uma de escola privada e uma de escola pública, ambas localizadas na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia. Para ambas as turmas foram exibidas as mesmas cenas teatrais. As duas cenas apresentadas trouxeram

poucos recursos cênicos, com o objetivo de estimular mais a imaginação do espectador (Capítulo 4). Cada grupo observado teve um número sempre superior a vinte alunos, para garantir uma amostragem mínima suficiente por turma.

A parte empírica da pesquisa foi dividida em três etapas: Preparação, Execução e Sistematização-Análise. Na primeira etapa – Preparação –, ocorreram as ações iniciais e toda a produção logística que viabiliza a concretização da pesquisa: a definição das escolas, os contatos iniciais para a inserção nas escolas selecionadas, a seleção das turmas, a relação inicial com os educandos-voluntários, educadores-apoiadores e gestores das escolas (coordenação e diretoria). Paralelamente, ocorreram os contatos com os atores-convidados, os ensaios das cenas teatrais e toda a produção para a execução das cenas.

Todos os participantes foram orientados sobre o objeto e objetivos da pesquisa, seus procedimentos e instrumentos (desenhos, observações, entrevistas, questionários). Os educandos-voluntários também receberam orientações verbais e escritas (através do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) sobre os riscos e benefícios da pesquisa, desistência, autorização assinada pelos pais, autorização de uso de imagem, dentre outras informações pertinentes à pesquisa. Puderam também sanar suas dúvidas, garantindo a compreensão e a concordância plena para a participação na pesquisa.

Na descrição dessa etapa foram excluídas observações a respeito de procedimentos como a delimitação progressiva do foco de estudo, a formulação e seleção de questões analíticas, a relação, seleção e aprofundamento da revisão de literatura, os retoques no projeto de pesquisa, os trâmites com o Comitê de Ética em Pesquisa, entre outros procedimentos, por considerá-los comuns às pesquisas de modo geral.

Foram utilizados os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário e registro fotográfico. Os instrumentos foram acrescidos à análise dos desenhos produzidos, à pesquisa bibliográfica e à observação participante, assistemática e *in loco*. Esses instrumentos foram importantes para confrontar a interpretação do pesquisador com as interpretações dos educandos-voluntários apresentadas nos desenhos.

Os questionários (Apêndice C) foram distribuídos para 100% dos participantes e trouxeram dados objetivos (nome, sexo, faixa etária, escolaridade, naturalidade, escola pública ou

privada) e dados subjetivos (perguntas sobre o significado do desenho realizado, experiência anterior com desenho ou teatro, acesso a bens culturais etc.). Esse instrumento foi fundamental na avaliação comparativa entre os sujeitos, instituições e desenhos. Através das fotografias, foi possível obter registros do espaço, das ações e reações dos participantes que deixaram de ser percebidas na observação. O registro fotográfico também facilitou a sistematização dos dados e a lembrança das etapas, sujeitos e ações do processo.

A escuta sensível, a atitude respeitosa da individualidade, cultura e valores dos sujeitos pesquisados e o cuidado com a pessoa humana foram atitudes garantidas durante todo o processo da pesquisa

A segunda etapa – Execução – correspondeu ao momento da vivência com os estudantes e a aplicação da atividade proposta. Na primeira fase da etapa, ocorreu a apresentação das cenas teatrais e a produção dos desenhos pelos educandos-voluntários sobre a cena. Ocupamos o espaço de aulas geminadas, cedidas pelo educador-apoiador, que permaneceu presente durante todo o processo. Nessa fase, além de outras considerações sobre a execução dos desenhos, foi novamente enfatizado aos educandos-voluntários que não importava o domínio técnico ou a qualidade estética do desenho e sim seu caráter expressivo. Era imprescindível que eles entendessem que a importância do desenho na atividade estava na sua função de linguagem, de expressão de significados e sentidos.

A turma assistiu às cenas teatrais *Café Requentado* e *Café Requentado*, com a duração média de doze minutos ambas. Em seguida, foram distribuídos materiais diversos (papel *canson* formato A4, lápis 5b, borracha, lápis de cor e giz de cera) de livre escolha para a realização dos desenhos. Os educandos-voluntários tiveram o tempo máximo de trinta minutos para realizá-los.

Na segunda fase dessa etapa, tivemos um espaço livre de discussão, para que cada um pudesse ver a produção dos outros e pudesse tecer comentários a respeito dos desenhos, da cena de teatro e/ou da experiência como um todo. Em paralelo, foram distribuídos os questionários para serem preenchidos pelos participantes. O registro fotográfico ocorreu durante toda a segunda etapa.

Nessa etapa, seguindo a orientação sugerida por Lüdke e André (2007), foi fundamental o estado de *atenção flutuante*, que se propõe a observar os sinais não-verbais (gestos, expressões, entonação, hesitações, alteração de ritmos) que os participantes apresentam durante o processo.

Reunidos todos os materiais, seguiu-se a etapa final – Sistematização-Análise –, quando ocorreu a organização, análise e interpretação do material coletado, registrando as percepções dos desenhos à luz do referencial bibliográfico, dos instrumentos de pesquisa e das vivências pessoais e profissionais. No primeiro momento, a comparação entre os desenhos, na busca por conteúdos manifestos e latentes, convergências e divergências, padrões e relações, temas mais frequentes, aspectos recorrentes e regulares. Foram confrontados os dados coletados (nos questionários, fotografias e anotações das impressões sobre a atividade, a experiência, o contexto, os sujeitos, o local, os diálogos e os conflitos do processo) com os desenhos e as impressões sobre eles. Lembrando que a inspiração hermenêutica e fenomenológica da pesquisa nos remete à importância de observar, analisar e interpretar, não apenas as atividades, conflitos e comportamentos dos observados, mas também do observador. Num segundo momento, foram selecionados alguns desenhos para uma interpretação mais aprofundada, tendo como leme o roteiro de análise proposto pelas *questões norteadoras* dos *blocos de observação* (ver item 3.6) e pela sequência de operações indicadas por Demarcy (2003), no seu método de *leitura transversal* (ver item 3.7).

Por fim, as conclusões que relacionaram as descobertas da pesquisa com a literatura selecionada, a confirmação ou não das ideias levantadas, as evidências positivas e negativas, as reflexões analíticas e metodológicas da observação e a análise final das contribuições da pesquisa.

3.3 Na contramão

Thompson (1995, p. 358) coloca que

Muitos fenômenos sociais são formas simbólicas e formas simbólicas são construções significativas que, embora possam ser analisadas pormenorizadamente por métodos formais ou objetivos, inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação.

Abordando campos tão vastos – Arte, Educação, Desenho e Teatro – e que dialogam com tantas outras áreas do saber, uma questão primordial nesta pesquisa foi a definição da abordagem metodológica para a análise dos desenhos feitos pelos estudantes a partir da cena teatral apresentada.

Para compreender a produção simbólica presente na leitura que o espectador pode fazer de uma cena teatral, podemos recorrer às mais variadas abordagens dos mais diversos campos de estudo. O caminho mais recorrente nas investigações acadêmicas parece ser a opção por uma metodologia específica de determinado campo e aplicá-la na pesquisa. Entretanto, segui na contramão desse caminho. No lugar de adotar um enfoque único, optei, como método, por observar as contribuições possíveis que as mais diversas abordagens poderiam trazer à pesquisa, procurando fazer uma *bricolagem*.

Incluindo a função dialógica, dinâmica e interdisciplinar da Arte, como um antídoto para a visão fracionada do conhecimento na nossa cultura contemporânea, seria um contrassenso buscar meios para minha investigação com outro ponto de vista que não fosse interdisciplinar. Ademais, que campo ou teoria selecionar num enfoque dialógico? O Socioantropológico? Filosófico? Artístico? Estético? Semiológico? Psicológico? Pedagógico?

Além disso, um dos objetivos desse estudo foi comprovar que seu resultado prático pode ser aproveitado e refabricado por professores de contextos variados. Creio, então, que seria coerente considerar o fato que todos – nesse caso, os professores – trazem sua própria bagagem, ou seja, possuem experiências pessoais, formações, referenciais e conhecimentos (ainda que com graus de profundidade e formalização diferentes). Todos possuem sensibilidade e capacidade crítica e criativa para formular interpretações, seja por meios mais racionais ou menos racionais, seja de maneira mais científica ou na perspectiva do senso comum. Portanto, todos podem, potencialmente, formular interpretações coerentes dos desenhos.

Logicamente, essa opção por uma abordagem interdisciplinar e interativa (como outra qualquer, aliás), envolve um maior grau de complexidade. *A priori*, um apontamento assaz evidente (e talvez uma conclusão precipitada) seria que, abordando diversos campos, o pesquisador cairia na fatalidade de não aprofundar nenhum deles. Entretanto, não acredito nessa possibilidade se redobrarmos o cuidado na intenção de, por um lado, evitar uma ultra-

especialização (que dá muita autonomia a um determinado campo em detrimento de outros) e, por outro, evitar dissolver o estudo numa abordagem ampla ou superficial, que perca seu foco.

Para Tiburi e Chuí (2010), não se isolar em técnicas e áreas específicas ou se apegar a metodologias inflexíveis e experimentar a vivência com diferentes linguagens, evitando a prisão por regras e conceitos rígidos, nos leva a desenvolver nossa expressão e linguagem pessoal e a oportunidade de descobrir diversas possibilidades, seja nos processos artísticos ou educativos, seja na pesquisa. Na contramão de abordagens convencionais, acredito que uma abordagem interativa, dialógica e aberta nos leva a um conhecimento mais integrativo e mais enriquecedor.

3.4 Múltiplas contribuições

Na busca por referências para interpretar a visão do espectador das cenas, levamos em conta a contribuição de vários campos de estudo. A inspiração nos princípios gerais da Fenomenologia e da abordagem hermenêutica se justifica, sobretudo, pela importância que a interpretação tem na nossa investigação. Mas não só por isso. Seus meios de estudo nos ajudam a refletir sobre as condições em que ocorre a experiência estética, as circunstâncias históricas e socioculturais, assim como o entendimento do espectador. Sob a perspectiva hermenêutica não há um sentido definitivo, absoluto, mas interpretações. A Hermenêutica considera a subjetividade como condição determinante à pesquisa. "O objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige uma interpretação" (THOMPSON, 1995, p. 355). No campo da Arte, essa subjetividade se eleva substancialmente para a compreensão e interpretação dos fenômenos e para uma "construção simbólica significativa", já que a penumbra, o inacabamento, o indeterminismo, característicos da Arte, deixa sempre espaço para múltiplas interpretações.

A perspectiva da Estética, de modo geral, nos ajudou a examinar o ponto de vista da recepção para, conforme Pavis (2008), compreender as sensações, os aspectos culturais e as expectativas provocadas nos sujeitos que percebem a obra (tratando-se do presente estudo, a cena teatral). Nesse caminho, algumas abordagens psicológicas também nos auxiliaram a observar, por exemplo, o fenômeno de identificação do espectador com os agentes da cena. No Capítulo 2, vimos que a relação do espectador com a ação, com os atores e com as

personagens, pode se estabelecer num processo mais emotivo de identificação ou de distanciamento. A identificação é

O processo de ilusão do espectador que imagina ser a personagem representada (ou do ator que entra totalmente "na pele" da personagem). A identificação com o herói é um fenômeno que tem raízes profundas no inconsciente. Este prazer provém, segundo Freud, do reconhecimento catártico do ego do outro, do desejo de apropriar-se deste ego, mas também de distinguir-se dele (denegação) (PAVIS, 2008, p. 200).

Vimos, nesse capítulo, que Brecht criticava esse processo de identificação na recepção de espetáculos teatrais. Para a estética brechtiana, o espectador precisa ter uma postura crítica e, para isso, distanciada da ação dramática. Assim ele pode reconhecer o objeto representado e se *estranhar* com ele. Segundo sua linha de pensamento, o espectador deve dirigir sua atenção para os mecanismos de criação da ilusão proporcionada pela ficção. Entender os mecanismos que estão por trás da cena implica num espírito crítico, atento e mobilizado com a percepção aguçada para entender os mecanismos sociais de jogo de poder. Essa desmistificação revela aos sujeitos que suas desgraças não são eternas, mas históricas (DEGRANGES, 2010; ROSENFELD, 2011).

Tivemos também a oportunidade de notar a força do símbolo, presente, tanto na cena, quanto nos desenhos que interpretam a cena, que trazemos como imagem do nosso inconsciente. "Segundo Freud, a imagem está mais em condições de figurar os processos inconscientes do que o pensamento consciente e a linguagem" (PAVIS, 2008, p. 383).

Uma abordagem semiológica certamente não foi um caminho diretor na nossa pesquisa, no entanto, trouxeram boas contribuições para analisar a produção e recepção de signos na encenação. Não podemos deixar de considerar que toda cena é semiotizável, isso é, produz signos para o espectador. "Todo elemento na cena, simboliza algo" (PAVIS, 2008, p. 350). A Semiologia Teatral analisa o texto e a cena (representação do texto) na perspectiva de sua organização formal e o modo de produção de sentido dos artistas e da recepção. Na encenação, o espectador está imerso num universo de signos (Capítulo 2). Cada signo une o significante (expressão, forma) a um significado (conceito, representação). Entretanto, é preciso ressaltar o positivismo semiológico de visão reducionista, que vê o Teatro apenas como um conjunto de signos.

A perspectiva antropológica e sociológica entende o Teatro e o Desenho como manifestações artísticas e, por conseguinte, expressões culturais. A cena teatral funciona como uma simulação de como nós nos comportamos na nossa cultura (PAVIS, 2008). Esboçamos reflexões significativas a partir da contribuição da Sociologia do Teatro, que estuda a produção e recepção do espetáculo teatral, avaliando o vínculo do texto e da cena, com as mentalidades e as concepções teóricas de cada tempo e espaço. Seu campo de estudo abrange o público, a representação, os atores, a função do Teatro e a relação entre o texto e a cena com a sociedade da época (PAVIS, 2008). Também contribuiu, nessa perspectiva, os estudos da Sociocrítica que buscam entender como o social se insere na estrutura do texto, avaliando o contexto social de sua produção e recepção e ligando o texto à História. A Sociocrítica aplicada ao Teatro (área insipiente) está buscando sua identidade, mas já principia seus estudos enxergando também a representação como uma prática social, analisando quem fala a quem, os papéis, as estratégias e os discursos. Essa área do conhecimento avalia as forças sociais que dialogam no acontecimento teatral; qual o fim social e estético, o sentido das formas, os materiais utilizados no evento teatral; o público e sua situação no espetáculo, analisando como o público é atingido intelectual e emocionalmente, revelando, dessa forma, os conflitos e contradições socioculturais (PAVIS, 2008).

Cada abordagem tem suas contribuições, limites, elucidações e problemas. Todas elas trouxeram caminhos, enfoques e pontos de vistas distintos sob o mesmo objeto de estudo. Por que não convergir esses campos no lugar de isolá-los? Nada me impedia de bricolá-los.

3.5 Bricolagem

Referindo-se aos educadores de Arte, a quem prefere denominar de *artistas-docentes*, Telles (2013) relembra que o exercício docente necessita, com frequência, de reatualizações e rearranjos de práticas e conteúdo. Para isso, é imprescindível ao artista-docente (agente criador de ações e proposições ao grupo), o planejamento, a preparação, mas também a condução do modo de trabalho (procedimentos, projetos, atividades, exercícios, instrumentos) de forma aberta, para possibilitar um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem. Para abrir caminhos nesse sentido, o autor retoma, no campo artístico e pedagógico, a ideia de bricolagem.

O conceito de bricolagem foi acionado, no campo antropológico por Claude Lévi-Strauss (2004) em seu estudo sobre o pensamento mítico. Para ele *bricoleur* é um artesão que conjuga, reagrupa, reordena com base em um conjunto finito de materiais (TELLES, 2013, p. 14).

Semelhante ao artista e ao educador, o pesquisador busca encontrar meios ideais de transmitir conteúdos e enxergar com clareza o contexto em que atua e as particularidades de todos os envolvidos nesse contexto. A proposta de bricolagem como método para o *artista-docente* parece ser muito útil ao pesquisador. Para Telles (2013), o educador deve assumir sua vocação interdisciplinar, buscando pesquisar e dialogar com as metodologias de trabalho sem lhes ser subserviente. Não enxergar as metodologias estudadas como roteiros ou modelos, mas sugestões de caminhos e posturas, já que as experiências são únicas. "É fundamental compreender que se está diante de uma prática que não existe para conformar-se ou repetir-se, mas sim para saber-se em sua própria dinâmica" (TELLES, 2013, p. 9).

A ideia é caminhar nos entremeios, buscando conhecimentos diversificados, sem se subordinar a nenhum deles, procurando todas as oportunidades que se apresentem para enriquecer o processo de construção de conhecimento. É evidente, como lembra o autor, que essa abordagem necessita de um aprimoramento técnico ao longo do trabalho e uma constante revisão nas estratégias de ação. Contudo, entendo isso como um incentivo e não como obstáculo.

Não se trata de uma novidade. *Bricolamos* como artistas, como educadores e como pesquisadores. Já faz parte da prática desses profissionais, reunir, reelaborar, recompor conhecimentos em uma nova estrutura, refabricando-os artesanalmente para que se tornem passíveis de compreensão num determinado contexto, numa determinada realidade apresentada.

Essa foi a abordagem metodológica proposta para essa pesquisa: "engendrar novas conjugações, realocando partes e construindo com esse jogo um novo objeto ou uma solução diante de um problema" (TELLES, 2013, p. 14). Sair de modelos pré-formados e como um *bricoleur*, reinventar, adaptar, reatualizar procedimentos, projetos e instrumentos, compreendendo e dialogando com a realidade apresentada. Ampliando a percepção dos elementos, articulações, conteúdos e formas e buscando atingir um maior envolvimento de todos os sujeitos implicados no processo de pesquisa.

3.6 Blocos de observação e questões norteadoras

Baseado na contribuição de alguns saberes e metodologias pesquisadas, propus a interpretação dos desenhos tomando como referência *blocos de observação*, que nada mais são do que tópicos instituídos, centralizando determinados aspectos, com o objetivo de facilitar a análise das imagens. Nesses blocos, algumas *questões norteadoras* foram elaboradas no sentido de elucidar alguns fatores de interesse. Trata-se de uma lista de perguntas pensadas exclusivamente para a pesquisa, que visa observar e analisar alguns aspectos dos desenhos apresentados.

As questões norteadoras (Apêndice B) vieram em auxílio na identificação, observação e sistematização de aspectos dos desenhos que se encontravam em cada bloco de observação. Os blocos servem como um meio de facilitar a organização da análise e orientar a busca de elementos nos desenhos. Não tem a intenção de fragmentar a análise. Estamos conscientes de que os fatores e aspectos abordados em cada bloco são interconectados e indissociáveis. Também deve ficar claro que as perguntas propostas nas questões norteadoras serviram como guia e não como roteiro estagnado ou modelo rígido para o exame dos desenhos.

Chamarei, durante esse texto, de *espectador-desenhador*, cada educando, espectador da cena, que realizou um desenho a partir dela. Esse termo reafirma meu ponto de vista a respeito da função ativa e participativa que o espectador tem (e deve ter) sobre aquilo que observa. Quando utilizo a palavra *elemento* me refiro a todas as imagens, ideias, temas, símbolos, signos, entre outros aspectos que possam estar contidos no desenho apresentado pelo espectador-desenhador.

No Bloco de Observação A, observamos o que o desenho, registrado pelo espectador-desenhador, revela sobre sua interpretação da cena teatral. Foram notados elementos que identificavam a percepção e compreensão da cena pelo espectador-desenhador. O Bloco de Observação B se refere à percepção do contexto sociocultural. É um tópico que busca encontrar nos desenhos, elementos que caracterizem a expressão cultural do espectador-desenhador e sua compreensão desse aspecto. No último bloco, Bloco de Observação C, procuramos observar o que os desenhos mostravam da expressividade artística do espectador-desenhador e do seu nível de contato com experiências estéticas.

Entender como o sujeito lê o espetáculo (como ele decifra, percebe, interpreta a cena teatral que lhe é apresentada) não é uma tarefa fácil. Não procurei analisar a recepção das cenas à luz de uma interpretação erudita que busca encontrar “verdades” ou significados estanques. Esforcei-me em caminhar dialogando com as diversas possibilidades. As questões norteadoras (Apêndice B) receberam a tarefa de me auxiliar na manutenção desse esforço de diálogo.

3.7 Leitura transversal

Demarcy (2003), inspirado em Barthes e alguns métodos estruturalistas, defende uma *leitura transversal* pelo espectador, para a análise do espetáculo teatral. Trata-se de um modo de recepção distanciada, uma leitura descontínua, onde o espectador busca reconhecer e interpretar a multiplicidade de signos, de informações, fornecidas na obra teatral. O método propõe uma percepção lúcida da obra, tornando o espectador ativo e consciente e afastando a fascinação e a passividade da leitura horizontal, atitude mais comum ao espectador do teatro.

Paralelamente ao referencial dos blocos de observação (ver item anterior), procurei brincar a leitura transversal, proposta pelo autor, como outro procedimento metodológico da pesquisa. Apesar de ser essencialmente uma análise semiológica, esse modo de leitura é bem pertinente à nossa pesquisa, uma vez que revela o peso sociocultural da obra analisada e ajuda a descobrir valores e ideias contidas (e escondidas) e mitologias profundas.

Há, segundo o autor, duas atitudes básicas no trabalho artístico: recopiar o código existente na realidade (que já é codificada, por ser cultura) ou transgredi-los. A transgressão, característica primordial da Arte, possui uma força inventiva que modifica os hábitos perceptivos do receptor. No Teatro, o espectador não recebe imediatamente o objeto visto (como no cinema, por exemplo). Ele é obrigado a decifrar os signos apresentados.

É sem dúvida esse vaivém complexo entre realidade e convenção total que faz do teatro uma arte original da representação. Enfim, é nesse estatuto intermediário do teatro que pode estar sua complexidade, pois, de um lado, a imagem no teatro não se aproveita (felizmente) dessa recepção fácil que se deve à analogia (e ao movimento) que o cinema possui e, por outro lado, ela não se aproveita das instituições que ensinam como decifrar seus signos e sua gramática (a escola ensina a ler o texto de A a Z, mas não ensina a ler mensagens visuais). Mas do que qualquer outra arte do espetáculo, o teatro remete às exigências do "pensamento simbólico" (DEMARCY, 2003, p. 27).

A partir do reconhecimento do Teatro como uma arte do símbolo, por excelência, Demarcy (2003) propôs seu método para interpretar a obra teatral. Nas circunstâncias da nossa pesquisa, a adaptação de seu método teve uma utilidade expressiva, já que, em nossa interpretação, observamos desenhos feitos a partir de uma cena teatral.

São três as operações indicadas por Demarcy (2003). A primeira é a operação de identificação dos elementos significantes. Aqui a atitude é de recorte, buscando um reconhecimento sistemático das unidades significantes e distinguindo-as. É o momento da observação e da descoberta. De trabalhar os sentidos, de *ver* antes de *ler*. A segunda operação trata da leitura dos elementos significantes, buscando sua relação com a realidade sociocultural. Após a pergunta "o que é isso?", de reconhecimento, segue a pergunta "o que é esse objeto na realidade sociocultural?" "o que ele reflete?". Mas, para isso, o observador precisa relacionar o elemento isolado com a cultura (e a sociedade) que o gerou, e não diretamente com a obra. Ele precisa buscar uma correspondência da obra com a realidade, encontrar a extensão profunda do signo na cultura, procurar seu peso histórico. "Só existe significado através da sociedade e sua história (no sentido amplo do termo); foi a sociedade que investiu o significante com seus sentidos" (DEMARCY, 2003, p. 32). Esse é também um momento de distinguir, classificar, comparar. Demarcar diferenças é, por si só, uma operação de leitura dos elementos. "Mas é através dos recursos à consciência simbólica que se poderá descer às profundezas da reserva mítica às quais o signo remete" (DEMARCY, 2003, p. 36). Nessa fase, o autor acredita que o observador poderá descobrir o verdadeiro tema e função social por trás da obra.

A terceira e última etapa é a operação de ancoragem dos significados. Depois de combinar e reconhecer os traços de afinidade entre os vários significantes é preciso sair da polissemia, da pluralidade de sentidos que o signo traz na obra artística. É preciso então, segundo o autor, tentar fixar seu sentido mais "verdadeiro", procurando seu nível de generalidade, sua significação comum, seja numa relação de complementaridade ou de interdependência. Após preencher o signo de significados e fixar os sentidos, eliminando uns e retendo outros (classificando aqueles que querem dizer a mesma coisa), o autor acredita que o significado original se afirmará naturalmente.

Capítulo 4 – Experimentando Desenho e Teatro

4.1 As crônicas

4.1.1 Mestiçagem e nudez

Roubine (2003) nos revela que a história do Teatro sempre teve seus virtuosismos. Tivemos épocas de virtuosismo do ator, do autor, do diretor, virtuosismo da cenografia, do gesto, do corpo. Esses virtuosismos construíam ou eram construídos sob modelos teóricos que, normalmente, erigiam seus fundamentos rejeitando um modelo anterior. Parece, entretanto, que na contemporaneidade, segundo o autor, há uma tendência de construções menos rígidas. Há uma tendência de hibridismo, sincretismo, mestiçagem, de miscelânea de modelos teóricos e de uma busca constante por inovações, experimentações e mesmo pelas contradições.

Na concepção do autor, no cenário atual não existe teatro, mas, teatros. As construções artísticas fogem das imposições dogmáticas e das ditaduras acadêmicas, e buscam a liberdade, a renovação, dispondo-se a construir seus próprios modelos, muitas vezes combinação de vários modelos de doutrinas antagônicas. Há espaço para a soberania do texto, há espaço para soberania da encenação (teatralidade), como há espaço para o equilíbrio entre elas.

Nos anos 90, na Bahia, os estudos e experimentos do Grupo CEREUS, sob a coordenação da diretora, professora e atriz Hebe Alves, levaram ao engendro de espetáculos como *O Homem Nu – Suas Viagens*. A oportunidade de participar como espectador, em seguida como assistente de direção e, por fim, como ator desse espetáculo, me proporcionou uma experiência privilegiada na percepção de seu processo de concepção e recepção. Naquela época, não observava em outras companhias baianas uma proposta de pesquisa bem fundada e um trabalho permanente de preparação da equipe. O grupo era uma oportunidade ímpar de aprimoramento e aprofundamento da arte teatral.

O Homem Nu – Suas Viagens (FIG. 03), sob meu ponto de vista, traduzia esse pluralismo contemporâneo, essa combinação de influências de diversos modelos que caracterizavam seu tempo. A peça surgiu na época em que eclodiam comédias que expressavam nossa baianidade (BIÃO, 2009) e que foram responsáveis por reativar o interesse de uma plateia mais

expressiva e diversificada no cenário do teatro baiano. O sucesso de *O Homem Nu*, com temática e estética na contramão das produções de sucesso da época, como *A Bofetada* e *Los Cathedráticos - Novíssimo Recital da Poesia Baiana*, era intrigante. O que motivava os espectadores daquela época? O que provocava a aceitação (ou a rejeição) de uma peça num número tão expressivo de espectadores? São questões difíceis de responder. No caso de *O Homem Nu*, me parecia que a peça fazia sentido para o público porque, antes, fazia sentido para seus criadores. Era um trabalho autêntico, orgânico, que tocava a todos os implicados na experiência estética.

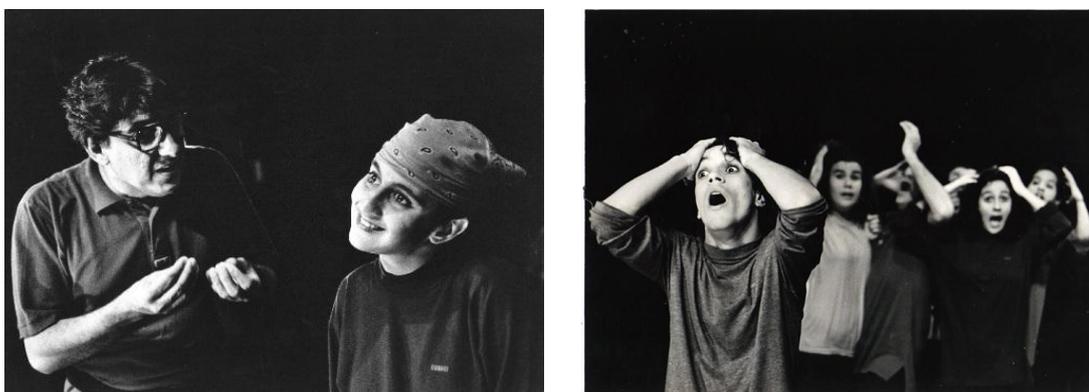


Figura 03 – Cenas de *O Homem Nu - Suas Viagens*. Espetáculo teatral com o Grupo CEREUS, sob a direção de Hebe Alves. Salvador- Bahia, 1993.

As motivações e os sentidos nas experiências receptivas do fenômeno teatral sempre me inquietaram. Costumava fazer um desenho imaginário da trajetória do sujeito até a sala de espetáculo e me indagava sobre o que levava o sujeito ao ritual de tomar banho, vestir-se e adornar-se, pegar um transporte, pagar um ingresso, sentar-se numa cadeira e assistir a uma peça de teatro. O que o toca? Por que ele retorna (ou não mais retorna)? O que o leva a preferir uma a outra estética, gênero ou tema? Quais as sensações, pensamentos, sentimentos que ele produz com a experiência? Que imagens ele evoca? Eram, enfim, muitas inquietações que me perseguiram. Nos espetáculos em que trabalhava, era comum me encontrar sentado em meio a plateia, observando suas reações a cada cena. Essas inquietações sempre impulsionaram meu desejo de encontrar meios de compreender as motivações da recepção e seus modos de percepção. Unindo essas inquietações ao impulso do artista (de experimentar e produzir novas experiências estéticas) e a influência do Grupo CEREUS, criei, em 1995, o grupo teatral Sincronspéticos e Circuncisfláuticos.

No caminho inverso das companhias teatrais, o grupo foi formado por não atores. Era interessante para minha experimentação trabalhar com pessoas que não eram, *a priori*, motivadas ao compromisso de uma carreira artística. Eram, entretanto, pessoas sensíveis e simpáticas ao teatro, talentosas e interessadas em vivenciar uma experiência artística. Para realizar minha experimentação, precisava de atores com o perfil de espectadores, um grupo que produzisse, pensasse e criasse, a partir do ponto de vista da recepção. Pessoas que, sobretudo, se entendessem como espectadores (que eram e que continuariam a ser após a vivência com o grupo), que, no processo de criação, se colocassem sempre no lugar da plateia, porque eram plateia. Fazia uma grande diferença trabalhar atores que não desejavam ser atores. (Da formação inicial do grupo, por exemplo, apenas um dos nove integrantes ingressou na carreira profissional do teatro). Como diretor iniciante, era desafiador e estimulante para mim, naquele momento, o esforço de produzir uma encenação que buscasse a qualidade de grupos profissionais com uma equipe não profissional. O grupo me proporcionava um exercício de direção enriquecedor.

A base da dramaturgia produzida pelo próprio grupo eram as *cronicações*. Os textos produzidos foram batizados de *crônicas dramáticas* ou *cronicações*, pela sua natureza ensaística e reflexiva, característica das crônicas. A proposta de encenação das *cronicações* pelo Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos era inspirada em diversas estéticas teatrais estudadas e também observadas em espetáculos teatrais, especialmente nas produções do Grupo CEREUS. A proposta bricolava livremente essas estéticas, na tentativa de chegar a uma expressão mais particular.

Os espetáculos buscavam a economia de recursos cênicos, reduzindo ou até mesmo dispensando cenário, figurinos, adereços, iluminação e sonoplastia. Uma encenação simples nos recursos materiais, mas rica nos recursos simbólicos, comunicando o máximo com um mínimo e reforçando o valor da tríade básica do Teatro: texto-ator-plateia. O formato das cenas permitia que elas pudessem ser apresentadas praticamente em qualquer lugar, graças a sua praticidade, simplicidade e mobilidade. As apresentações estimulavam a participação do espectador, que complementava o desenho da cena com sua imaginação, contextualizando-a com suas próprias vivências, “vestindo” as personagens, produzindo suas imagens do cenário, completando as cenas com ações e elementos propositadamente ausentes. A ideia era buscar o máximo de recursos para colocar o espectador no papel de co-criador da peça.

Os textos produzidos para o Grupo eram sempre uma coletânea de fragmentos de cenas independentes, mas que possuíam em comum um mesmo tema. O espetáculo *Por Acaso*, por exemplo, era uma seleta de textos que abordavam nossas aflições em compreender se os acontecimentos são fruto do destino ou do acaso. As cenas traziam sempre situações do cotidiano, como se fizéssemos um pequeno recorte numa realidade qualquer e a colocássemos no palco. As cenas não seguiam a concepção clássica, não tinham começo, nem fim. Deixava margem à imaginação do espectador para que ele construísse um “antes” e um “depois”. As *cronicações* também procuravam provocar no espectador impressões sobre fatos do cotidiano, quase que forçando-os a assumir um ponto de vista sobre a realidade apresentada, como se ele fosse obrigado a se posicionar, ou mais: como se ele precisasse construir uma “crônica”, em sua mente, sobre aquilo que viu.

4.1.2 Influências teóricas

Não faremos um esboço cronológico das teorias e modelos históricos que influenciaram a construção das *cronicações* (teorias que são, inclusive, interminavelmente tomados e retomados para construção de tantas outras teorias). Seria extenuante e desnecessário, já que nosso trabalho não trata de um estudo teatral. Citaremos, entretanto, algumas ideias que as inspiraram.

Toda a dramaturgia do Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos optava pela comédia como gênero. Em nossa concepção, a comédia nos confronta com nossa própria imagem, nos provocando a perceber nossa própria situação. Como se estivéssemos diante de um espelho, rimos – um riso constrangedor, mas elucidativo e libertador ao mesmo tempo – das nossas frustrações, conflitos, circunstâncias. Rimos, enfim, de nossa condição humana.

A arte cômica possui no mais alto grau uma faculdade comum a toda a arte, a visão solidária. Em virtude dessa faculdade, ela é capaz de aceitar a vida humana com todos os seus defeitos e suas fraquezas, sua insensatez e seus vícios. (...) Passamos a observar os mais mínimos detalhes; vemos este mundo em toda a sua estreiteza, mesquinhez e tolice. Vivemos neste mundo restrito, mas não estamos mais aprisionados por ele. Tal é o caráter peculiar da catarse cômica. As coisas e os eventos começam a perder seu peso material; o escárnio dissolve-se no riso, e o riso é a libertação (CASSIRER, 1994, p. 247).

As *cronicagens* trazem uma inspiração naturalista e simbolista ao mesmo tempo. Apesar de linhas de pensamento historicamente divergentes, há na construção dos textos, uma busca constante em agregá-las. As cenas ensinam mostrar um real temperado com uma suave tentativa de poetizá-lo para que o excesso de materialidade não ofusque a participação da imaginação do espectador. Herdamos dos simbolistas o exercício constante de mobilização da palavra, entretanto, nos colocamos longe da ênfase na palavra que inviabiliza a dramaticidade e a espetacularidade, que caracteriza alguns movimentos simbolistas (ROUBINE, 2003).

Havia uma intenção permanente do grupo em exercitar a interação de elementos e modelos ainda que aparentemente contraditórios. As *cronicagens* navegavam, por exemplo, no entremeio do teatro dramático e do teatro épico. Não abdicavam do conflito da ação dramática, mas procuravam acentuar as contradições e buscar desenlaces sem conclusões fechadas, produzindo assim uma abertura maior para interpretações da ação pelo espectador. As cenas buscavam equilibrar a ação dramática com recursos – como a fragmentação das cenas, por exemplo –, que levassem à estranheza, ao distanciamento pelo espectador, provocando uma reflexão crítica.

Uma nota: os termos “dramático” ou “ação dramática” nesse texto é utilizado referindo-se ao gênero dramático, ou seja, ao gênero do Teatro. “Dramático” é colocado aqui como sinônimo de “teatral” e não denotando o gênero oposto à comédia, como é comumente empregado no meio não especializado.

O modelo de Brecht sempre foi um referencial importante para o trabalho do grupo. Brecht tinha um diferencial fundamental: além de poeta dramático e teórico, ele era um encenador, um homem de teatro. Por isso seu teatro era político, lúcido e crítico, mas também festivo, gozoso. Ao contrário do que alguns podem achar, o modelo brechtiano não abria mão do prazer, da alegria, do divertimento lúdico que o espectador tem no espetáculo, tampouco do refinamento plástico, da beleza (ROUBINE, 2003). O teatro épico de Brecht sempre nos inspirou a procurar meios, tanto na construção do texto quanto na encenação, de levar o espectador a perceber a realidade por trás das aparências, incentivando-o a descobrir a complexidade que há nas “verdades imutáveis”. Por isso sempre evitamos o “texto pronto” onde o espectador é reduzido à passividade.

Do teatro brechtiano também herdamos – sem dogmatismos – o forte desejo de compreender (e transformar) a sociedade e a necessidade de mostrar a repercussão, na vida cotidiana, do encadeamento das causas e efeitos das ações, sua construção e consequência histórica e sociocultural. A cena *Habitação*, da peça *Farinha Pouca Meu Pirão Primeiro – Uma Profecia do Futuro* (texto de minha autoria), por exemplo, mostra a situação de Alfredo, um pai de família desempregado que recorre em desespero a uma cartomante para ajudá-lo a conseguir uma casa própria e reaver seu emprego. Dona Arlete, a cartomante, não se apieda em promover situações ridículas ao ingênuo e fragilizado Alfredo. A dureza da vida cotidiana e o regime do “salve-se quem puder”, leva Arlete a projetar suas frustrações lucrando com as desgraças alheias. Alfredo, na verdade, tem o talento necessário para sair da situação em que se encontra, mas envolvido numa aura de alienação, se presta a situações absurdas que não o levam a lugar algum. Alfredo e Arlete são algumas das personagens que representam nosso olhar sob uma sociedade individualista e desumana, com valores distorcidos, que atíça uns contra os outros, onde a regra é: “farinha pouca, meu pirão primeiro”.

A encenação das *cronicações*, exercitadas pelo Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos, procurava atingir um máximo de equilíbrio entre o texto, o ator e a direção. Entretanto, sempre compreendeu o diretor como o mobilizador desse equilíbrio. No século XX, muitas práticas e teorias teatrais (a exemplo das propostas de Stanislavski, Craig e Meyerhold), começam a perceber o diretor como desenhador da cena, como o orquestrador do fenômeno teatral. Stanislavski, por exemplo, entende o diretor como o articulador da unidade da cena, o “responsável pela coerência global da representação da articulação significativa de tudo que contribui para ela” (ROUBINE, 2003, p. 117).

Sempre ocupados em fortalecer o vínculo entre a cena e o espectador, percebemos que esse vínculo aumenta quando deixamos margens maiores para a imaginação do público. Craig tinha essa preocupação. Evitava saturar o público com imagens excessivas e prontas. O diretor, como regente da representação, também teria que ter esse cuidado (ROUBINE, 2003). Nas *cronicações* não há margem para imagens decorativas. Todos os elementos são muito simples e absolutamente necessários à cena, deixando o “colorido” para o espectador preencher.

Inspirado nos *screens* de Craig (que são tablados que funcionam como elementos moduláveis que podem se combinar, aparecer e desaparecer facilmente) e em *O Homem Nu*, o Grupo

Sincronspéticos e Circuncisfláuticos adotava os “cubos” como cenografia básica na maioria de suas encenações. Os cubos – praticáveis funcionais, multiformes e ricos nas possibilidades de significação – atiçavam a imaginação dos espectadores, além de trazer dinâmica e movimento à cenografia (FIG.04). Nesse desejo por uma maior participação da imaginação do espectador, adotamos a renúncia por aparatos materiais excessivos. A herança dos teóricos simbolistas nos levou a busca por poucos elementos, por um espaço o mais “nu” possível.



Figura 04. Cena do espetáculo teatral *Farinha Pouca Meu Pirão Primeiro*. Salvador- Bahia, 2011. Os cubos multifacetados compõem o cenário, se transformando a cada cena.

A mobilidade e simplicidade dos elementos cênicos parece encaixar perfeitamente na estrutura fragmentada, de variadas cenas, que propomos nas produções do Grupo. O figurino de malha, inspirada na estética meyerholdiana, ajuda na flexibilidade do corpo e não faz nenhuma referência ao real. É uma roupa neutra, básica (FIG. 04 e 05). O teatro de Meyerhold não quer se fazer passar pelo real. Ele congrega a cumplicidade e o distanciamento e procura meios de provocar o espectador, tirando-o de hábitos estereotipados de recepção. O modelo meyerholdiano oscila entre uma necessidade de despojamento, um desejo de nudez, de pureza que visa desenvolver o teatro em seu núcleo fundador (texto-ator-plateia) e uma exuberância barroca que não hesita em mobilizar todo tipo de técnicas postas ao serviço dessa exploração da teatralidade (ROUBINE, 2003).

Diferente da cenografia e da indumentária, que possuíam propostas bem definidas, a concepção da iluminação pelo grupo oscilava sempre entre o desejo de abdicá-la (para aumentar as possibilidades de imaginação do espectador e garantir a difusão do espetáculo em espaços diversos) e o reconhecimento da potência plástica e comunicativa que a iluminação proporciona ao espetáculo. Percebíamos o poder da luz no espetáculo e nos inclinávamos a

utilizá-la em toda sua pujança. Solucionamos esse conflito criando sempre duas versões das peças, uma com a utilização e outra sem a utilização desse importante recurso.

A falta de elementos em cena e o uso dos cubos reforça o estranhamento. Para nós, sair da proposta naturalista não significava perder a dramaticidade. Interessava-nos produzir a identificação do espectador com a cena – que a dramaticidade provoca – sem perder o distanciamento crítico, mantendo a consciência de que estamos diante de uma representação. Intercalamos duas tendências aparentemente divergentes no trabalho do ator: nem bem um ator épico, nem bem um ator dramático. As personagens participam da ação mas, por vezes, assumem possíveis projeções da imaginação dos espectadores, “comentando” a cena com seus olhares, expressões e gestos.

Os atores do Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos assumiam diversas personagens, numa troca constante de papéis. Em *O Lobo do Homem* (FIG. 05), por exemplo, são dois atores em cena com sete personagens para cada ator. Essa dinâmica, obviamente, precisa de uma preparação permanente dos atores para garantir a sustentação da cena. *O Lobo do Homem* tornou-se uma exceção na história do Grupo. É um espetáculo que faz parte da última fase do grupo, quando dois atores que desejavam a profissionalização, demandaram experiências de interpretação mais aprofundadas.

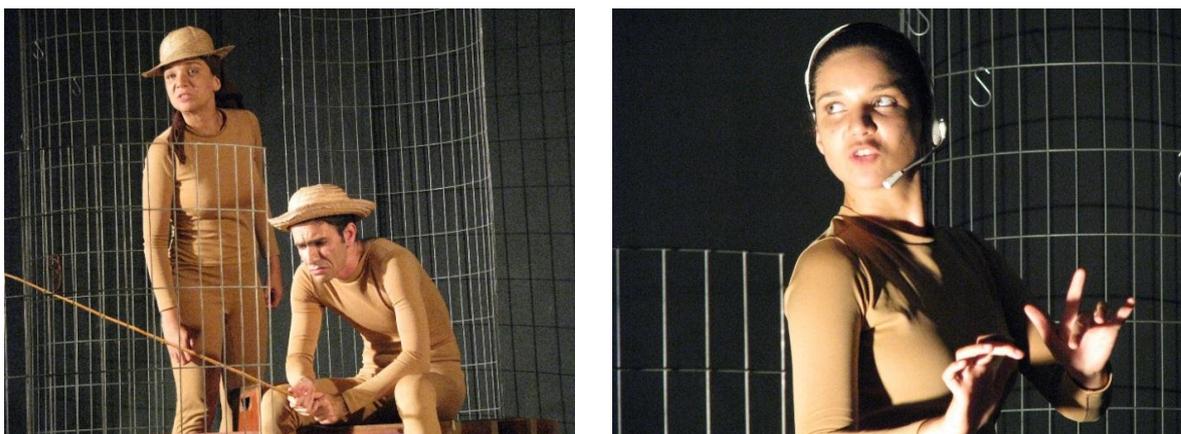


Figura 05. Cena do espetáculo *O Lobo do Homem*. Irecê - Bahia, 2007. Figurino básico, cor da pele, e apenas um elemento para diferenciar as personagens.

Na preparação do ator, de uma forma ou de outra, sempre referenciamos a contribuição inevitável de Stanislavski (seja adotando-o, adaptando-o ou negando-o). Recorríamos ao seu sistema quando desejávamos extinguir a mecanização e os estereótipos da atuação. Grotowski

também fazia parte dos nossos estudos, sobretudo quando o tema era a autenticidade na interpretação.

Para Grotowski, o caminho para atingir a autenticidade é o desvelamento do ator (ROUBINE, 2003). O grupo, entretanto, acreditava ser possível atingir a autenticidade sem uma entrega tão visceral do ator. A ideia de “sacrifício” do ator, requer consciência, consistência e segurança suficiente para trabalhar com a fragilidade do ego humano. O artista mobilizado com a experiência estética, torna-se muito suscetível a desequilíbrios pela sensibilidade à flor da pele, natural de seu exercício. É essencial um cuidado maior com abordagens que levam a exposições que podem afetar a integridade do ser humano. Não é difícil encontrar, na área artística, ocorrências de experiências irresponsáveis e desastrosas que comprometeram os envolvidos no projeto, desencadeando desestabilizações por vezes irreversíveis.

O Grupo compreendia que é preciso muito preparo e cuidado para lidar com a complexidade humana e não nos sentíamos habilitados para fazê-lo. Desejávamos criar um espaço bastante favorável à proximidade do espectador com o ator e estudamos e experimentamos meios de realizá-la, mas, sem chegar a situações que poderiam fugir ao nosso controle (por mínimo que ele o seja). Por isso sempre olhávamos com respeito, mas com bastante cuidado, para algumas teorias e modelos (como as apresentadas por Artaud e Grotowski, por exemplo). Alcançar um contato íntimo com o espectador ou levá-lo a uma experiência transformadora e catártica é um desejo de todo artista de teatro. Mas quem está realmente habilitado e preparado para fazê-lo de forma responsável?

4.1.3 Cafés

As *cronicações* propostas para nossa pesquisa foram *Café Requentado* e *Café Requentado*. As cenas, que integravam o espetáculo *O Lobo do Homem*, abordam a desigualdade social em duas situações onde o pano de fundo é um café da manhã. Um, abastado, opulento, soberbo. O outro, em condições de miséria absoluta.

As cenas foram selecionadas pela boa oportunidade educativa que elas trazem. O tema assume a função discursiva e provocativa da Arte, estimulando os sujeitos a refletirem criticamente sobre as ações humanas com os outros seres e consigo próprio. Por si só, o tema

é provocativo. Mas na linguagem teatral, ela ganha mais corpo, já que provoca, mais intensamente, a empatia na plateia. O sujeito é convidado a pensar sobre a humanidade e seu contexto sociocultural. Os *Cafés* (*Requentado* e *Requintado*), abordam a dicotomia que atinge e aflige o ser em suas dimensões psíquica, antropológica, social e cósmica. Dissociados de si mesmos, os indivíduos costumam tratar a natureza e ao outro como objetos, a coisificá-los.

Na primeira cena, Tonha divide um *Café Requentado* com seu companheiro de miséria, Véio Dedé. Ela o repreende pelo seu perfil preguiçoso e brincalhão. Mas é dessa forma que ele consegue garantir sua manteiga, item luxuoso em seu “banquete” matinal: “É por isso que o povo fica te dano manthêga. Por causa das paiçada que você faz pu povo ri. Por isso que você está assim deste jeito: todo mendigo. Em vez dos pessoal lhe arranjá emprego, fica é lhe acostumano mal, lhe dando manthêga pá botá ne pão” (texto completo no Apêndice 1), reclama Tonha. Parece que o Véio Dedé se acomodou com sua situação. Não luta para sair dela – ou não consegue. Há muitas forças por trás de sua miséria. Ele próprio as reconhece quando lamenta a morte de uma amiga, consolando sua companheira: “Mas é assim mermo, Véia... os mais fraco vão se indo e os mais forte vão ficano (...) Ô... e nesse mundo que nós véve, não é assim que acontece?” (trecho do texto).

No *Café Requintado*, o *breakfast* é assaz diferente do café na lata de ervilha com pão dormido da cena anterior. Os patês, geleias e frutas à mancheia, no entanto, não diminuem a distância entre o casal Dalva e Orlando, as personagens dessa cena. Essa distância não está aparente apenas na posição que ocupam na larga e farta mesa. Ela é evidente no tratamento frio e rude que Orlando dispensa a Dalva. A conversa não gira em torno de aspectos da sobrevivência e da morte, como na cena anterior, mas do desespero que Dalva manifesta, ao procurar ajuda de seu marido advogado, porque a empregada matou o hamster da vizinha confundindo-o com um rato. “Despede a empregada” é a solução dada por ele. Já que a empregada não sabe diferenciar um rato de um hamster, que seja descartada, afinal, “a natureza é dos mais fortes”.

Na encenação procuramos encontrar forças em oposição para ressaltá-las. No trabalho do ator, por exemplo, procuramos acentuar o tratamento fraterno entre o casal de velhos que vivem na miséria, contra o tratamento seco e desrespeitoso do jovem casal que ostenta a riqueza. Esse aspecto objetiva levar o espectador a refletir se é verdadeira a afirmação de que a experiência do infortúnio aproxima mais as pessoas, tornando-as mais solidárias, provocando mais empatia, ou, por outro lado, se a experiência da abundância reforça nosso egoísmo. Se o mundo

é para os “fortes”, como tratamos os “fracos” numa sociedade onde só interessa o bem estar egoísta?

Estar à mesa para um café da manhã simboliza um momento de comunhão, de reunião em família, um momento de partilha. Na cena *Café Requentado* a mesa é farta, mas não há o partilhar, não há diálogo. Há um enorme abismo marcado pela distância que a longa mesa impõe às duas personagens. No *Café Requentado*, não há mesa. O café é servido no chão. Requentado e sem açúcar. Pão “dormido”, estocado em meio à ratos. Mas há comunhão, há diálogo, há partilha.

As duas cenas, mostradas aos estudantes, possuíam apenas dois bancos brancos como cenário e roupas básicas pretas como figurino. Dispensamos também os recursos de luz e som. Tudo isso para reforçar a proposta de incitar a participação ativa da imaginação do espectador.

4.2 Desenhando a cena - A investigação de campo

Ao desenhar a pesquisa optei por investigar duas escolas: uma particular e outra pública. A intenção era observar diferentes conjunturas sociais para ver se os resultados seriam diferentes nos desenhos. Não seria novidade relatar que os contextos eram realmente muito distintos. A estrutura física, o ambiente escolar, a recepção da pesquisa, o comportamento dos alunos em sala, as formas de relação instituição-professor-aluno, entre outras variantes de observação, reafirmavam as diferenças entre os dois ambientes estudados.

No entanto, nos desenhos obtidos com a atividade não era possível encontrar expressões dessas diferenças entre os ambientes. Se todos os desenhos fossem embaralhados, não seria possível identificar qual desenho pertencia a qual escola. As diferenças significativas entre os desenhos permaneciam entre suas expressões individuais, muito pouco revelavam sobre os contextos tão distintos encontrados nas duas escolas pesquisadas.

Para garantir uma comparação mais efetiva procurei manter um padrão de semelhança em relação ao perfil dos alunos nas duas instituições: estudantes do 2º ano do ensino médio, com a faixa etária entre 15 e 17 anos, na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia. Para fins de

sistematização, e para salvaguardar a identidade das escolas pesquisadas, chamarei de “Colégio A”, a instituição privada, e “Colégio B” a instituição pública.

Houve algumas diferenças no perfil das turmas. Do total de 95 estudantes que participaram da pesquisa, 52% eram do sexo feminino no Colégio A e 79% no Colégio B. Provavelmente por questões socioculturais (como, por exemplo, a necessidade do jovem do sexo masculino precisar trabalhar cedo para dar apoio financeiro à família), o público feminino era bem maior no Colégio B. Quanto à faixa etária, 38% no Colégio A e 3% no Colégio B, tinham 15 anos de idade; 55% no Colégio A e 72% no Colégio B tinham 16 anos e 7% no Colégio A e 22% no Colégio B, 17 anos. O Colégio A apresentava um público ligeiramente mais jovem frequentando uma mesma série.

Aplicamos um questionário (Apêndice C) que trazia algumas perguntas sobre a relação dos estudantes com a Arte, o Desenho e o Teatro na escola e fora dela. Essas perguntas me ajudaram a compreender um pouco mais do perfil dos sujeitos pesquisados e me possibilitaram estabelecer um quadro comparativo geral entre as duas instituições pesquisadas (Apêndice D).

Sobre o desenho e o desenhar, por exemplo, uma média de 8% do total dos estudantes afirmou desenhar com frequência, 62% com pouca frequência e 30% nunca desenhou. Apenas 4% garante saber desenhar, enquanto que 60% declarou não saber e 36% “acha” que sabe. 35% alegou gostar de desenhar, 55% “mais ou menos” e 10% afirmou não gostar de desenhar. 76% confessou desenhar muito quando criança, enquanto que “pouco” ou “nada” apenas 3%. Quando perguntados com que frequência sua escola pede desenhos, ninguém respondeu “sempre”, 41% “às vezes” e 59% “nunca”. Esses dados confirmam as afirmações de Moreira (2009), abordadas no Capítulo 2, que revelam indícios da participação do ensino institucional no rompimento da relação da criança com o desenho. O Colégio B, inclusive, não possui a disciplina Arte na grade curricular do 2º ano do ensino médio. Ainda assim, 78% dos sujeitos pesquisados consideram o desenho necessário, 11% indispensável e apenas 4% desnecessário, demonstrando a consciência dos estudantes da importância do desenho em nossa cultura.

A atividade ocorreu com a participação de todos nas duas escolas. No Colégio A os educandos se mostraram mais participativos e interessados com nossa presença (os dois atores da cena e eu). Também tivemos uma participação mais efetiva do professor (da disciplina

Arte) acompanhando a atividade e se envolvendo com ela, inclusive produzindo um desenho junto com a turma.

No Colégio B, os educandos se mostraram menos à vontade com nossa participação. A participação da professora (da disciplina Sociologia) foi bem distanciada. A plateia da cena reagia mais timidamente às cenas teatrais. Era possível notar também um comportamento bem mais reprimido nos estudantes do Colégio B.

4.3 Interpretações dos desenhos

Não me abstendo da importância do contexto e do perfil dos estudantes, considerei o foco maior de atenção da pesquisa na interpretação dos desenhos. Para me auxiliar na análise dos desenhos, procurei inicialmente alguns aspectos de interesse, tomando como referência os Blocos de Observação (Capítulo 3). Busquei imagens, temas, ideias, símbolos em comum, tentando encontrar tendências e semelhanças. Em seguida lancei um olhar mais detalhado sobre os desenhos, um a um, buscando interpretar seus significados, observando as expressões individuais e procurando pistas sobre o desenhador e seu contexto sociocultural.

Guiei-me também com o método da Leitura Transversal (Capítulo 3) procurando identificar elementos significantes e tentando fixar sentidos de forma coerente. Atentei ainda, seguindo as orientações do método proposto por Demarcy (2003), para o isolamento de alguns elementos, procurando antes relacioná-los com a cultura que os geraram, para só depois relacionar esses elementos com o contexto exclusivo do desenho. Recorri, muitas vezes, ao Dicionário de Símbolos, de Chevalier (2012), para me auxiliar nesse intento.

De ordinário, os elementos mais representados nos desenhos – que não apareciam na encenação, mas eram visualizados no desenho mental dos espectadores – eram os mais fundamentais no contexto das cenas teatrais. 54% dos estudantes, por exemplo, desenharam as mesas e cadeiras visualizadas na cena *Café Requitado*; 59% as xícaras, canecas ou copos; 50% os alimentos referidos nas duas cenas (pão, patê, geleia, açúcar, manteiga) e outros alimentos não referidos (queijo, frutas). O rato, mencionado no texto das duas cenas, foi desenhado por 31% dos estudantes.

Uma maioria representativa (em torno de 70%) optou por um desenho que retratasse as duas cenas apresentadas. 19% optaram por desenhar apenas a cena *Café Requentado* e 6% apenas a cena *Café Requentado*. É difícil afirmar se a escolha de apenas uma cena para representar está mais vinculada a motivações interiores ou a motivações geradas pelo próprio objeto estético, no caso a cena teatral, que pode, naquele instante, ter mobilizado mais a atenção da plateia.

Comumente, aqueles que retratavam as duas cenas em um só desenho, traziam, em sua maioria, elementos e representações que revelavam a dicotomia expressa nas cenas: alegria x tristeza; preto e branco x cores; ternura x indiferença; elementos de pobreza x elementos de riqueza.

Metade dos espectadores-desenhadores optou apenas por ilustrar as cenas, retratando trechos das ações, suas personagens e contexto. Outra metade, entretanto, buscou interpretar as cenas trazendo novos elementos e contextos para expressar sua compreensão particular. A maioria expressiva dos desenhos apresentava elementos que evidenciaram a compreensão do tema, do contexto sociocultural e das questões que as cenas teatrais abordavam.

Ao confrontar os aspectos gerais dos desenhos coletados com o olhar mais apurado em cada um deles, procurei organizá-los, separando-os por suas características mais evidentes. Transformei, então, essas características em tópicos que expressam algumas conclusões que pude obter na observação dos desenhos:

- I. Os desenhos variam quanto ao grau de densidade de significados expressos;
- II. Os espectadores-desenhadores “vestem” as personagens, o cenário e as ações de diferentes formas;
- III. Os desenhos enfatizam os aspectos das cenas que ficam mais evidentes para cada um;
- IV. Alguns desenhos sugerem identificação do espectador com a cena, outros, distanciamento;
- V. Os desenhos variam nas articulações simbólicas com os elementos e imagens presentes no contexto da cena;
- VI. Alguns desenhos traduzem mais seus desenhadores.

Em seguida, passei a fazer a interpretação de alguns desenhos selecionados inserindo-os em cada um desses tópicos que representam os aspectos observados.

4.3.1 Tópico I – Densidade de significados

Os desenhos variam quanto ao grau de densidade de significados expressos. A espectadora-desenhadora L.J.L.S. (FIG. 06) reparte a folha de papel ao meio para ilustrar as duas cenas representadas. Do lado esquerdo a estudante retrata a cena *Café Requentado* – cena que mostra o contexto das personagens pobres –, onde representa as personagens conversando ao tomar café. Os pães, no chão, em meio aos ratos. Ao lado uma fogueira improvisada, que requeenta o café. As personagens vestem-se com roupas rasgadas ou velhas.



Figura 06 – Desenho de L.J.L.S. Sexo feminino. Colégio B.

No lado direito da folha de papel, uma mesa farta representando a cena *Café Requentado* – cena que mostra o contexto das personagens ricas. Os três pés (e não quatro) visíveis no desenho da mesa, parecem não dar suporte a toda a fartura contida em cima dela. As roupas são mais alinhadas. A gravata na indumentária da personagem masculina é um elemento presente não só neste, mas em vários outros desenhos dos jovens. A gravata parece um símbolo forte no imaginário dos estudantes para representar a riqueza ou para simbolizar o advogado, profissão da personagem. Nesta representação, a personagem Orlando curiosamente não dispensa a gravata nem na informalidade do café da manhã em sua própria

casa. Sua barriga é pomposa, muito diferente da magreza revelada pela barriga nua da personagem masculina da outra cena. A gordura aparece aqui como mais um símbolo da riqueza.

Em ambas as cenas não há cadeiras e todas as personagens estão de pé. Isso nos sugere uma tensão, uma prontidão para a ação, que as duas cenas apresentam muito fortemente na encenação. A linha que separa as cenas no desenho não está no meio exato. Há uma ligeira pendência para o lado esquerdo, deixando, de forma consciente ou não, o lado direito (*Café Requentado*) com mais espaço físico no papel. A dicotomia entre as cenas aparece na cor (o lado pobre, colorido e o rico, preto e branco) e nas expressões que simbolizam alegria e tristeza, anunciados tanto nas falas aparentes nos balões, como no centro e acima de cada desenho, de modo bem ostensivo. A estudante defende a ideia – que parece ter ficado muito forte na sua impressão sobre as cenas – de que a riqueza e a fartura não denotam felicidade. Há, aliás, uma tendência, recorrente em vários desenhos, de representar essa dicotomia entre as cenas com cores x preto e branco e com expressões de alegria x tristeza.

A disposição da estudante em revelar sua visão das cenas procurando apresentar vários elementos simbólicos, não parece a mesma no desenho de L.S.S. (FIG. 07).

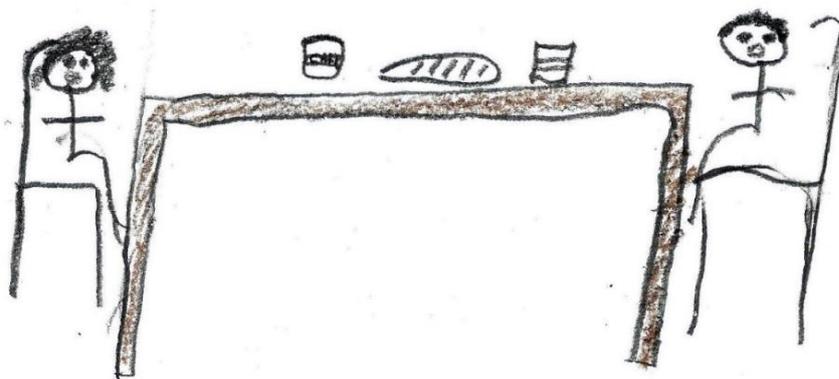


Figura 07. Desenho de L.S.S. Sexo feminino. Colégio A.

O desenho mostra as duas personagens sentadas à mesa. Nela, café, pão e manteiga. A estudante traz uma quantidade bem menor de elementos significativos, deixando poucos dados sobre o que ela imaginou, sentiu ou pensou das cenas. Podemos pescar no desenho mais informações subliminares do que informações sobre os significados das cenas para a

espectadora-desenhadora. Por exemplo, ela escolhe apenas *Café Requentado* para representar. A cena, por alguma razão, parece mobilizar mais sua atenção.

Outro exemplo, as cadeiras e as mesas têm uma dimensão maior que as figuras humanas. Arnheim (2007) pontua que, segundo alguns psicólogos e educadores, o tamanho das coisas nos desenhos infantis pode estar baseado numa hierarquia de importância. As coisas maiores teriam uma importância maior. Mas talvez, a questão aqui esteja vinculada ao desenvolvimento do desenho, que estacionou em suas fases iniciais (MOREIRA, 2009; EDWARDS, 2000). As figuras do desenho ficam flutuando, no centro da folha de papel. As cadeiras e mesas não tem base, as personagens não sentam exatamente nas cadeiras, a maioria dos alimentos não tocam a mesa. Sinto-me flutuando junto com o desenho.

A comparação entre os dois desenhos (FIG. 06 e 07) me provocou algumas suposições inquietantes. Os desenhos poderiam estar expressando um envolvimento maior ou menor com a atividade proposta ou com a encenação? Os desenhos denotam uma diferença de repertório cultural entre as duas estudantes? O desenho de L.S.S. (FIG. 07) estaria expressando uma falta de mobilização e/ou pouca disposição para projetar ou expressar suas ideias? Há dificuldade na compreensão da cena?

As perguntas, mais que as respostas, abrem um cardápio de possibilidades e oportunidades educativas para serem trabalhadas entre educandos e educadores em classe. Certamente, através dos desenhos, o educador da turma, tenha uma possibilidade de conhecer melhor seus educandos ou, ao contrário, conhecendo melhor seus educandos, possa interpretar melhor seus desenhos, possibilitando levantar reflexões mais aprofundadas e trazer contribuições importantes para o crescimento pessoal e social de cada educando e do grupo. As inquietações trazidas pela leitura dos desenhos podem transformar-se num material rico e vivo.

O desenho de E.L.F.B. (FIG. 08), de modo semelhante ao desenho de L.J.L.S. (FIG. 06), representa as personagens do lado esquerdo felizes (*Café Requentado*) e do lado direito, tristes (*Café Requentado*). De um lado, um pão e um copo pequeno com café, do outro, uma xícara de café, patê e açúcar em dimensão bem maior. Como no desenho de L.S.S. (FIG. 07), a estudante também giganteia alguns elementos, mas aqui, aparentemente, de maneira mais intencional.

realizações formais implica em arriscar e riscar. É preciso reconhecer que, no geral, estamos pouco dispostos e preparados para isso. Da mesma forma, é preciso também trazer à tona, discutir e trabalhar essa questão em ambientes educativos.

Os desenhos coletados na pesquisa variaram muito quanto a quantidade de significados expressos sobre a interpretação das cenas apresentadas. Em atividades como esta, quando o desenho assume, sobretudo, a função de linguagem, de comunicação, comunicar com muitos ou poucos elementos significativos e a forma e conteúdo dessa comunicação são tópicos que merecem muita atenção, especialmente em processos educativos.

4.3.2 Tópico II - Diferentes formas de representação

Os espectadores-desenhadores “vestem” as personagens, o cenário e as ações de diferentes formas. Os desenhos proporcionados pela pesquisa expressaram uma gama variada de formas de interpretar, perceber e expressar. Como vimos nos Capítulos 1 e 2, essas formas são únicas.

No desenho de M.F.S.S. (FIG. 09) encontramos uma riqueza de detalhes. O autor do desenho traz muitos elementos de sua percepção das cenas de teatro apresentadas. Para começar, ele dispõe seus debuxos com faces opostas no papel dividido horizontalmente ao meio com uma linha sinuosa. Se o espectador observa o desenho da face inferior do papel, que representa uma cena, o desenho na face superior, que representa a outra cena, fica invertido. O observador é quem elege sua referência. Como a disposição das cartas de baralho, os desenhos parecem ser duas faces de uma mesma moeda.

No lado que retrata a cena *Café Requintado* o espectador-desenhador opta pela ausência de cores. O contexto da cena é o momento em que a personagem Orlando manda chamar a empregada para despedi-la. Seu lápis retrata Orlando em pé, com um braço estendido. Dalva, sentada com a xícara à mão, derrama uma lágrima em uma expressão de tristeza e passividade. Ela veste uma espécie de vestido longo. Em Orlando é possível ver um cinto e uma camisa, que parece ser de manga comprida.

O cenário imaginado pelo estudante traz uma sala com uma longa mesa e um grande quadro que decora a parede. Não há nenhuma referência a quadros na encenação. Os elementos

desenhados dentro do quadro não são muito nítidos, mas parecem ser uma paisagem de praia, com um farol e uma casa à beira-mar. Se assim o for, dentro do panorama de tristeza e tensão que a cena aborda, o quadro surge no desenho, não apenas como um símbolo de ostentação e riqueza, mas como a imagem de um portal de fuga dessa condição, trazendo uma referência de transformação, movimento e fonte de vida que o mar, segundo Chevalier (2012), representa. O quadro parece trazer ar para um ambiente sem respiração, sem vida, sem cor.



Figura 09 – Desenho de M.F.S.S. Sexo masculino. Colégio A.

Girando o lado da página podemos ver a representação do *Café Requentado*. No cenário colorido, dois carros passam por cima do viaduto, sobre as personagens Tonha e Véio Dedé. Ele, deitado no chão, ri muito (ri tanto que a mão sustenta a barriga) e expressa sua falação, num enorme balão que traz, no lugar de palavras, traços curvos e linhas emboladas e coloridas. As “falas” de Véio Dedé dentro do balão me passam a sensação de um monte de bobagens sem sentido, mas engraçadas, divertidas e cheias de cor. Ele é jovem na visão do autor do desenho. Veste apenas uma bermuda rosa com elástico e demonstra estar bem à vontade.

Tonha, também representada jovem, traz o café numa bandeja para seu companheiro e sorri. Ela veste-se com um curto vestido laranja, com cortes que deixa suas pernas bem aparentes. As personagens não cobrem seu corpo com tanta roupa como o desenho do lado oposto. O panorama apresentado nesse lado do desenho, nos faz imaginar Eva e Adão num paraíso feliz e ingênuo, alheio à realidade em seu entorno (ou acima deles, como é o caso dos carros e viaduto). A imagem de Eva e Adão no paraíso, aliás, parece ser bem coerente com o contexto da cena. Dentro da perspectiva judaico-cristã, ela pode nos remeter a ideia de se estar superando o sofrimento da condição humana, recuperando o estado de graça que a humanidade teria antes da “queda” do Jardim do Éden (CHEVALIER, 2012). O espectador-desenhador traça uma perspectiva otimista para o contexto perverso apresentado na cena.

F.H.B.S.B. não traz figuras humanas a seu desenho (FIG. 10). Ele retrata o cenário das cenas dividindo a mesma mesa que se transforma nos dois diferentes contextos. Do lado direito, representando a cena *Café Requentado*, uma mesa mais espessa, um banquinho, uma caneca e uma jarra. O ambiente é iluminado por uma lâmpada presa ao fio, sem a proteção e beleza do lustre que o lado esquerdo traz. Neste lado, representando a cena *Café Requentado*, a mesa é mais fina, tanto na espessura como na sofisticação. A jarra, a xícara com pires e a cadeira também são mais sofisticadas. Neste lado também há alimento num prato. O espectador-desenhador expressa a dicotomia das cenas de modo simples, através apenas do espaço. As duas mesas, na verdade uma só, são face de uma mesma realidade.



Figura 10 – Desenho de F.H.B.S.B. Sexo masculino. Colégio A.

Já M.M.J. opta por trazer figuras humanas ao seu desenho, mas apenas na parte esquerda, que representa a cena *Café Requentado* (FIG. 11). Na parte direita, cenário de sua representação do *Café Requentado*, apenas a mesa, sem as personagens. Uma mesa farta, cadeiras acolchoadas, desenho sofisticado dos objetos, contrapondo-se ao café com o pão que estão no chão, assim como as personagens da outra banda do papel. Mas parece que o chão não traz desconforto à Dalva e Véio Dedé. A expressão de serenidade, alegria e conforto em suas faces mostram que eles estão bem acomodados com a falta de mesa, cadeira e fartura. Na leitura da autora do debuxo as personagens (já de certa idade na encenação) também se apresentam jovens. Dalva traz uma flor em seu cabelo, que me sugere autoestima. Há cores em seu desenho, mas a indumentária das personagens ela mantém sem cor, exatamente como se vestiam os atores na apresentação da cena: roupa básica preta. Um possível indício do distanciamento crítico (item 4.3.4) da estudante. Aliás, no uso das cores a espectadora-desenhadora busca retratar os objetos com coerência entre a realidade tangível e sua representação. Seu pão é amarelo, a madeira das cadeiras e mesa são marrons.

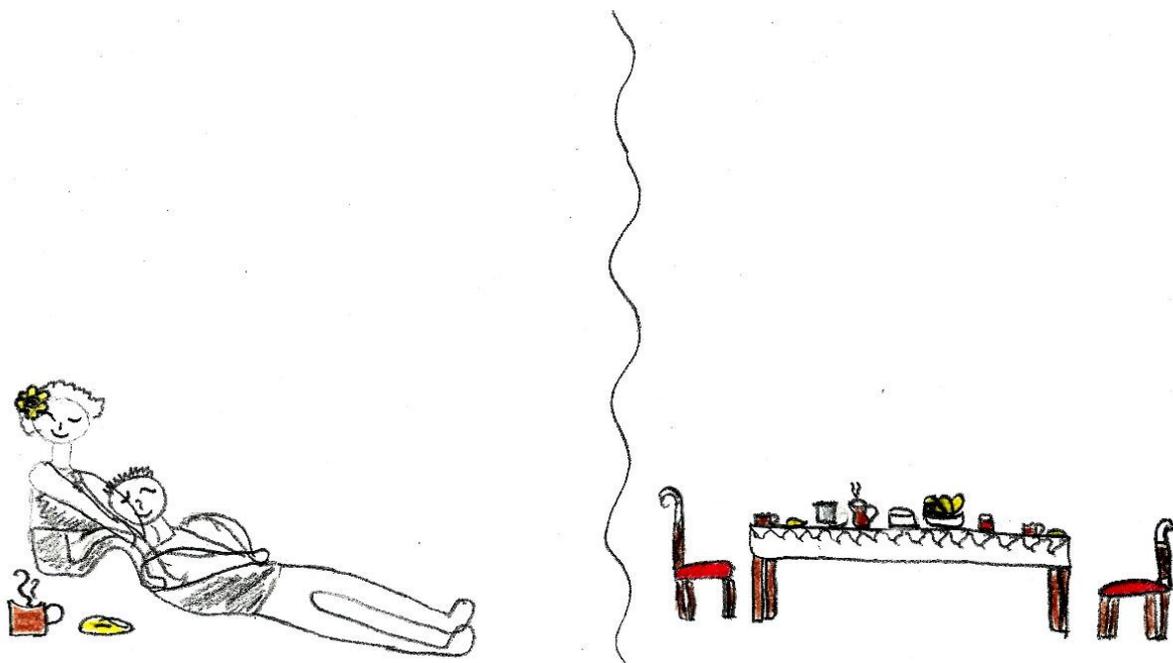


Figura 11 – Desenho de M.M.J. Sexo feminino. Colégio B.

O desenho (FIG. 11) também intensifica uma ideia subliminar trazida na cena de que, apesar das dores, há mais calor humano na pobreza que na riqueza. Recordo de uma conversa entre a equipe do Grupo Sincronspéticos e Circuncisfláuticos no processo inicial de construção das cenas para a primeira temporada da peça, quando foram citados pelos integrantes, exemplos de situações reais que mostravam que mesmo numa situação de miséria extrema, as pessoas pobres tinham uma tendência de repartir o que (nem) tinham e de cuidar uns dos outros. Do mesmo modo surgiam outros tantos exemplos de pessoas abastadas que eram indiferentes com as dores alheias. Decidimos então passar na encenação essa sensação de que há mais solidariedade e empatia entre os pobres que entre os ricos.

E.J.S. também divide as cenas (lado esquerdo *Café Requentado* e direito *Requintado*), mas sem linhas (FIG. 12). Ela também procura humanizar o lado *Requentado* com expressões faciais e corporais de ternura e cuidado. As lágrimas nos olhos de Vêio Dedé traduzem seu sofrimento. Já as expressões das personagens no desenho de *Café Requintado* ficam difíceis de enxergar. A espectadora miniaturiza esse lado. O desenho em tamanho maior (e com mais espaço) do lado esquerdo e menor do lado direito, pode ser simplesmente um esboço de perspectiva, para diferenciar a maior ou menor proximidade do espectador em relação às personagens das duas cenas. Mas pode também estar representando o tamanho da diferença entre valores ou significados, que as duas cenas têm para a autora do desenho.

No debuxo podemos notar uma representação das figuras masculinas com cores frias (azul e verde) e da feminina com cor quente (rosa). Não irei aventurar-me na interpretação do uso das cores em seu desenho. Arnheim (2007) pontua que as caracterizações das cores (assim como as interpretações delas) são tão sobrecarregadas de fatores pessoais e culturais que fica difícil ir muito longe em sua interpretação. Até mesmo a referência entre cores “quentes” ou “frias” são baseadas em impressões muito subjetivas que nos impedem de validar qualquer pontuação.

Concordo com o autor. Entretanto, nada impede de esboçar as sensações que as cores nos provocam. Arnheim, aliás, arrisca uma proposição: as cores quentes parecem convidar-nos enquanto que as frias mantêm-nos à distância. Ele compara as cores com as pessoas: “uma pessoa fria nos faz afastar. (...) Uma pessoa calorosa é aquela que nos faz abrir” (ARNHEIM, 2007, p. 360). O desenho de E.J.S. (FIG. 12) traz a sensação de calor, de proximidade, às figuras femininas e de distanciamento às masculinas.

O tamanho e a cor ganharam evidência na representação desse desenho potencializando a figura feminina. Mesmo a cena mais “distante”, que é miniaturizada, a estudante coloca a personagem feminina de rosa. Não só isso, mas os alimentos na mesa estão próximos apenas à ela. Também na cena em tamanho maior, a personagem feminina, se diferencia. Está sentada na cadeira, o que a coloca numa posição mais alta e verticalizada. Há mais intensidade e atividade nas figuras femininas que nas figuras masculinas.

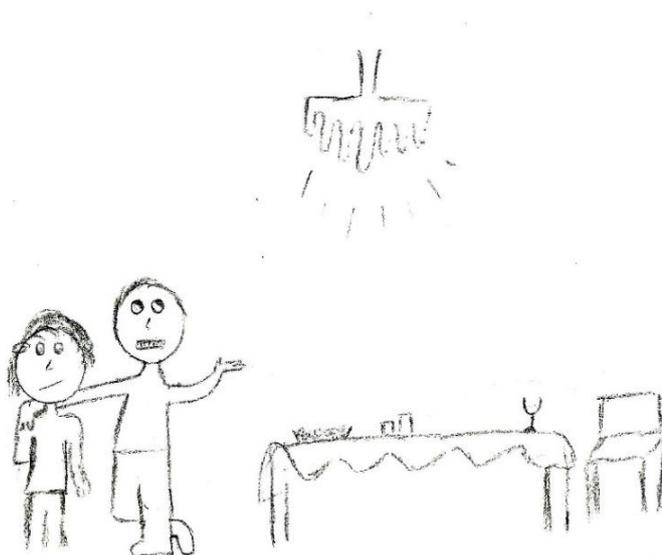


Figura 12 – Desenho de E.J.S. Sexo feminino. Colégio B.

Os desenhos desse item ilustram diferentes caminhos que os espectadores-desenhadores escolheram para compor sua visão das cenas, reafirmando claramente a singularidade inerente às interpretações e aos processos criativos.

4.3.3 Tópico III - Ênfase em determinados aspectos

Os desenhos enfatizam os aspectos das cenas que ficam mais evidentes para cada um. A espectadora-desenhadora M.V.R.R., escolhe a cena *Café Requintado* e delinea em seu desenho (FIG. 13) o momento derradeiro da cena, quando a personagem Orlando conforta cinicamente sua esposa, Dalva, justificando que “a natureza é dos mais fortes” e isentando-se de qualquer responsabilidade pelas suas ações egoístas. A autora do desenho consegue trazer na expressão facial e corporal das personagens debuxadas todo o cinismo que o trecho da cena manifesta. Dalva traz um olhar e uma expressão cabisbaixa e passiva. O desenho não mostra seus pés. Sem pés não há marcas. Não há sentido de realidade, não há a afirmação “estou aqui” (CHEVALIER, 2012).



A NATUREZA É DOS MAIS FORTES!

Figura 13 – Desenho de M.V.R.R. Sexo feminino. Colégio A.

No desenho de Orlando, seu olhar se eleva a um foco vazio. Uma mão está no ombro de Dalva e a outra mão com a palma estendida. Sua expressão, junto com a boca entreaberta, parece dizer “Fazer o quê...?!”. Diferente de Dalva, os pés de Orlando são aparentes, apesar de que as personagens, assim como o cenário, não têm chão nem teto. O lustre ilumina a sala, mas não tem suporte. Uma das pernas de Orlando está dobrada e a outra esticada, o que sugere que ele está bem à vontade na sua posição.

Essa disposição das pernas, que forma o desenho do número 4, nos remete ao desenho da carta *O Imperador* do tarô de Marselha, que mostra um mesmo arranjo. O tarô traz imagens arquetípicas dispostas em cartas desenhadas, impregnadas de simbolismo. As cartas são denominadas arcanos, ou mistérios. Em sua obra *Jung e o Tarô*, Nichols (1980) afirma que o tarô traduz todo um arcabouço de imagens do inconsciente coletivo da humanidade. *O Imperador*, Arcano 4 do tarô, representa, numa escala maior, o arquétipo do pai. E muitas vezes, como nota Nichols (1980), encaramos nosso pai arquetípico como um tirano cruel. Leva um bom tempo para sairmos da projeção e percebermos nossos pais como seres humanos como nós. O arcano do imperador também representa

o mundo civilizado do homem consciente (...), o domínio masculino do espírito sobre a natureza. Esse princípio dominador é uma personificação do Logos, ou princípio racional, que é um aspecto do arquétipo do pai. Ordena nossos pensamentos e energias, ligando-os à realidade de um modo prático (NICHOLS, 1980, p. 111).

O desenho da personagem disposta semelhante ao desenho trazido pela carta do tarô me faz pensar sobre a potência das imagens no nosso inconsciente e o quanto elas estão intrincadas com nossa realidade tangível. A espectadora-desenhadora capta e expressa (de forma consciente ou não) a percepção da nossa cultura contemporânea regida pelo princípio racional que, em desequilíbrio, revela o lado cruel que o excesso da razão pode trazer à humanidade (Capítulo 1). Ela percebe que a personagem Orlando personifica bem esse desequilíbrio. Sua frieza nasce do racionalismo abusivo e arrogante. É a sombra do Imperador (arcano 4 do tarô). Um racionalismo distorcido, engendrado numa cultura que tira o espaço dos valores espirituais e pende, em demasia, para os aspectos *empírico/técnico/racional*, em detrimento do *simbólico/mitológico/mágico* (Capítulo 1). A expressão do mundo civilizado da ordem masculina, da cultura superverbalizada de computador, onde as palavras e o saber são instrumentos do intelecto (NICHOLS, 1980).

Num mundo sem espaço para o sensível, para valores espirituais, a frase final das cenas – “A natureza é dos mais fortes” – ganha potência. Em seu desenho (FIG. 13), M.V.R.R. expressa de forma tão evidente a força dessa frase que o desenho da cena não basta. Ela deixa registrado em letras maiúsculas, embaixo da folha de papel, a frase anunciada pela personagem.

O desenho de N.S.P. (FIG. 14) destaca o isolamento das personagens de *Café Requintado*. A jovem escolhe o início da cena quando Orlando, ainda dividindo seu foco com a leitura do jornal, se indaga por que fora excluído da reunião da empresa. Dalva, com as mãos entre as pernas, esboça uma postura passiva, aguardando um momento oportuno para tocar no assunto do problema com a vizinha. O desenho pode também estar retratando um momento qualquer antes do início da cena ou mesmo a rotina do café da manhã das personagens. Mas o que mais fica evidente neste debuxo é o primor com que a espectadora-desenhadora capta a atmosfera de solidão e indiferença que a cena traz. Parece que as personagens vivem em mundos diferentes que não interagem. Mundos afastados e sem motivações para o diálogo. Nem para o café há motivação. Os alimentos estão dispostos à mesa, mas não há interesse neles.



Figura 14 – Desenho de N.S.P. Sexo feminino. Colégio A.

O isolamento é tão presente no desenho que a autora projeta duas luminárias totalmente afastadas uma da outra, iluminando apenas o espaço independente de cada personagem. As expressões da face e do corpo reforçam a apatia. As questões sociais da cena cedem espaço para questões psicológicas.

De forma semelhante acontece com o desenho de L.S.F. (FIG. 15). O autor também opta apenas pela cena *Café Requintado* e elege um momento que expressa conflitos mais psicológicos que sociais. A cena escolhida é o minuto final, quando Orlando vai chamar a empregada para demiti-la. Entretanto, diferente do desenho anterior, aqui não há apatia nas expressões. Pelo contrário, o corpo e a face de Dalva evidencia seu desespero. Já Orlando revela atitude e determinação na sua postura corporal desenhada. A disposição das personagens no espaço reforça o movimento passivo de Dalva e resolutivo de Orlando. O autor consegue projetar com propriedade o conflito e a tensão expressos na cena.

Em meio a tantas mensagens, ideias, imagens, símbolos trazidos pela encenação, cada indivíduo vai naturalmente elegendo para sua composição aqueles que mais lhe faz sentido ou que mais lhe toca. Ou, pelo menos, é mais provável que o faça, já que o que cada sujeito vai perceber ou expressar possui variantes inumeráveis, impossíveis de determinar com exatidão. A experiência estética não está apenas vinculada às experiências pessoais e culturais do sujeito ou ao seu repertório de vivências com a Arte, por exemplo, mas também à relação viva e dinâmica que se estabelece entre a obra, o observador e o criador.



Figura 15 – Desenho de L.S.F. Sexo masculino. Colégio A.

4.3.4 Tópico IV - Identificação x distanciamento

Alguns desenhos sugerem identificação do espectador com a cena, outros, distanciamento. Ao mostrar em cena uma realidade previamente interpretada, a cena de teatro se transforma numa grande lupa onde o espectador passa a ver, amplificadamente, uma outra realidade e a estabelecer uma relação de identificação ou distanciamento crítico.

Dois desenhos chamaram a atenção (FIG. 16 e 17), por apontarem elementos que sugerem um distanciamento crítico na recepção da cena. Os desenhos passam a impressão de que seus autores priorizaram exprimir a ideia de que, acima de qualquer coisa, estavam assistindo a uma peça de teatro. O envolvimento com a cena parece ser secundário, ou quase não existir. Um olhar distanciado e racional domina a representação da cena.

A espectadora-desenhadora A.F.R. evoca em seu desenho (FIG. 16), o símbolo do Teatro para resumir sua impressão das cenas. Prefere não trazer elementos, nem sensações ou ideias, nem interpretações das cenas, mas lembrar que aquela experiência é uma experiência de teatro. O desenho pode também representar uma tentativa de generalizar ou simplificar a proposta da atividade ou, de outro modo, pode estar afirmando que, não importando a cena que seja apresentada, a experiência teatral é muito mobilizadora para a estudante. Mas é curiosa a opção da estudante, por não trazer aspectos específicos da encenação, nem revelar sua imaginação. É como se ela dissesse: “independente do que ocorreu aqui, isso é Teatro”.

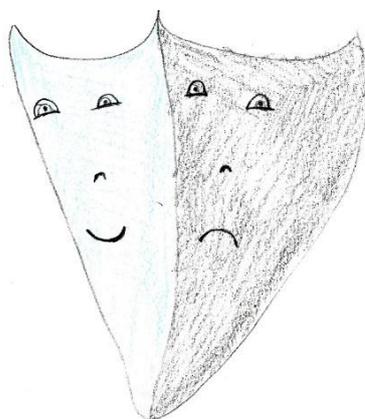


Figura 16 – A.F.R. Sexo feminino. Colégio B.

No desenho de C.S.S. (FIG. 17) essa questão aparece de forma inusitada. O cenário representado no debuxo é a própria sala de aula onde ocorreu a apresentação das cenas. Há

um quadro negro, uma porta ao lado do quadro (exatamente como na sala de aula dessa turma) e um dos bancos que foi utilizado como elemento de cena. No desenho não aparece as personagens, mas os atores representando-as diante de uma plateia. As imagens e a imaginação da cena são representadas no pensamento da plateia, debuxados dentro dos balões que saem da cabeça de alguns espectadores, mostrando elementos ou momentos diferentes da cena.

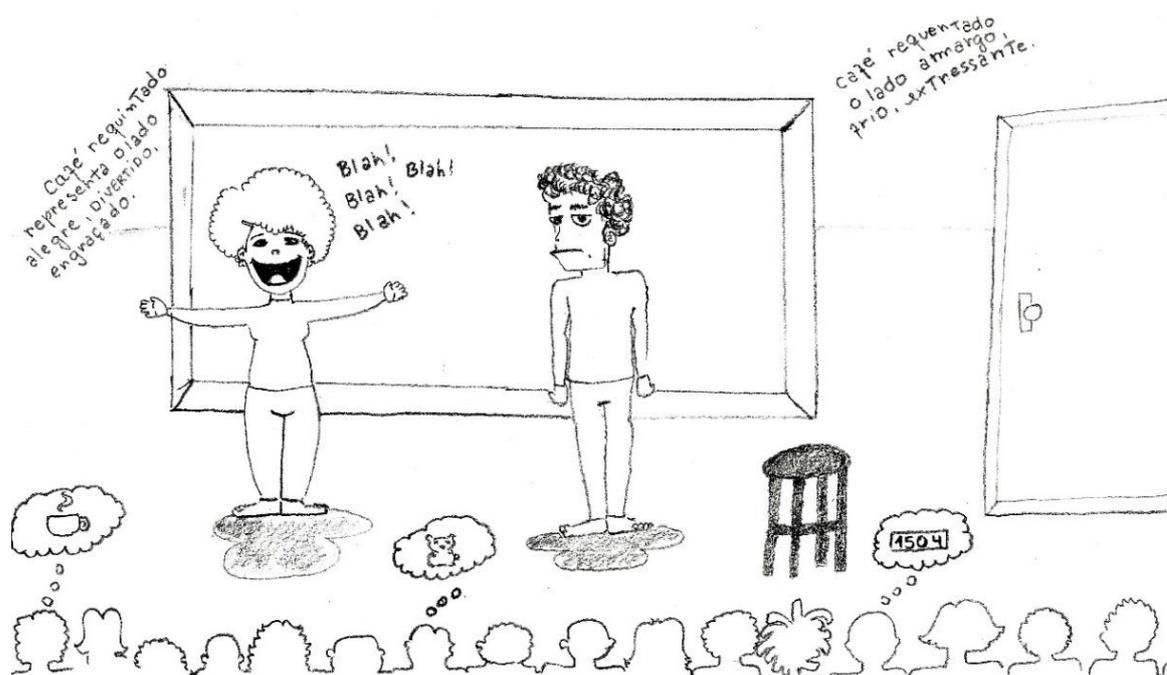


Figura 17 – Desenho de C.S.S. Sexo masculino. Colégio B.

O espectador-desenhador deixa claro que se distancia da cena para analisar criticamente a experiência teatral, compreendendo a multiplicidade de significados e imagens que a cena evoca nele e em seus colegas de plateia. Ele adiciona ainda no desenho sua descrição escrita sobre as cenas (apesar de ter trocado as referências das cenas): uma representando o lado “alegre, divertido, engraçado” e a outra, “o lado amargo, frio, estressante”.

O estudante demonstra que mantém sua consciência de que está, a todo tempo, diante de uma encenação, uma representação, uma ficção. Pergunto-me, no entanto, se o educando não teria deixado também sua imaginação correr na cena. Teria ele centrado sua atenção apenas nos mecanismos do teatro? Estaria ele abdicando do envolvimento com as ações e personagens e enxergando apenas atores interpretando personagens numa ação desenhada? Apesar das especulações que possa provocar, seu desenho traz indícios muito evidentes de um distanciamento crítico.

A espectadora-desenhadora P.W.R.S., opta por um outro caminho. Ela desvia sua atenção dos mecanismos da encenação para inundar seu desenho com uma série de símbolos e ações (FIG. 18). Para expressar sua leitura da cena a estudante traz diversas imagens carregadas de simbolismo: cruz, balança, caveira, as palavras “justiça” e “injustiça”, setas, triângulo, sol, coração e os símbolos da paz e de “proibido”. Uma cruz com uma balança em cima e setas em direções opostas, colocada no centro do desenho, separa ações diferentes. No lado esquerdo, expressões de auxílio, divisão, gentileza, benevolência. Do outro lado, indiferença, grosseria, brutalidade, crueldade. O sol, fonte de luz, calor e vida, símbolo da consciência, da inteligência cósmica, da clareza, do brilho, da beleza, da justiça (CHEVALIER, 2012), ilumina o lado esquerdo. No lado direito do desenho, um outro sol, este quebrado, despedaçado. Seus raios são zigzagueados e parecem ser fonte de destruição e não de nutrição. As imagens trazidas pelo desenho (FIG. 18), carregadas de emoção e magia, revelam um envolvimento da espectadora-desenhadora, bem diferente do olhar distanciado do desenho anterior (FIG. 17).

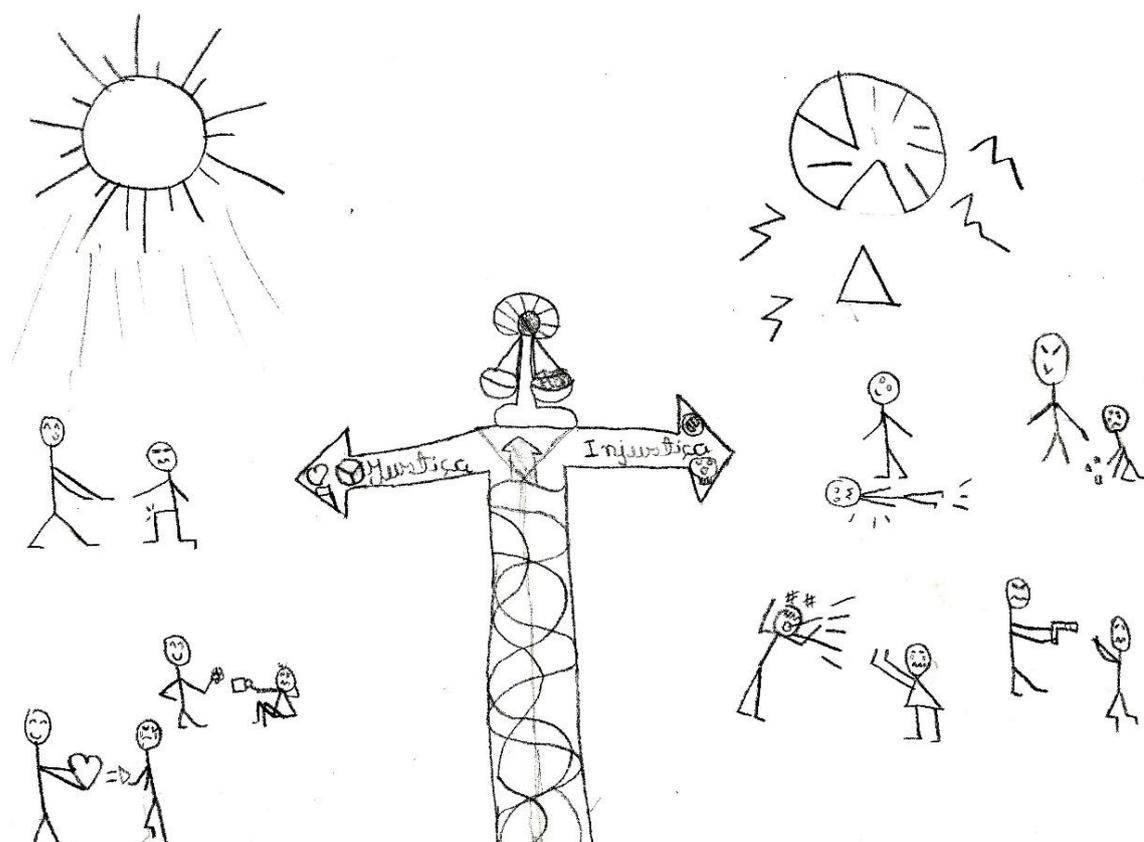


Figura 18 – Desenho de P.W.R.S. Sexo feminino. Colégio A.

O estudante F.C. também consente em revelar, através dos elementos trazidos em seu desenho (FIG. 19), um envolvimento emocional com a cena. Ele considera apenas a cena *Café*

Requentado e imagina um cenário diferente para ela. As personagens estão envolvidas numa expressão de serenidade, numa posição aconchegante e acolhedora. O chapéu, figurino e feição do “Véio Dedé” (personagem masculina da cena), lembra um sertanejo nordestino. Eles estão dentro de uma casa (não na rua, embaixo do viaduto ou num barraco, como imaginou a maior parte dos espectadores-desenhadores pesquisados) e sentados no chão, o que parece reforçar a ideia de estarem à vontade, aconchegados e não limitados pela falta de opção de um lugar para sentar (como sugere a proposta da cena), já que existem outros móveis na casa. Na parede um retrato de família com o casal e o filho (referido no texto da peça). Apesar da cena revelar a crueza da miséria causada pela desigualdade e egoísmo humano, o estudante optou por uma associação com a ternura e o aconchego familiar.

Muitos outros desenhos expressam também essa perspectiva, trazida pela atmosfera intencionalmente criada pela encenação, que mostra a cena do *Café Requentado* com as personagens, dispostas no chão, mas próximas, confortando uma à outra, num clima de carinho e cuidado. De forma avessa, as personagens do *Café Requentado* ficam afastadas, em posições opostas, nos extremos de uma longa mesa. Elas se tratam com indiferença e desamor. O desenho de F.C. (FIG. 19) acena uma forte identificação com essa atmosfera de carinho, de suporte, de família, criada para as personagens pobres. A cena parece evocar nele sentimentos, memórias, vivências pessoais que ele deixa escapar entre os traços que interpretam a cena.

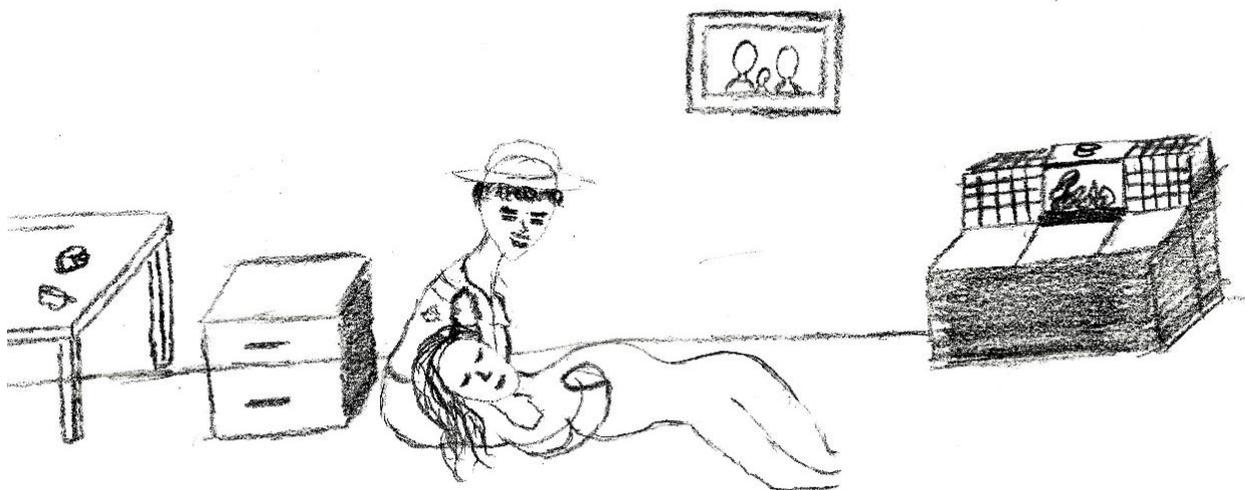


Figura 19 – Desenho de F.C. Sexo masculino. Colégio A.

Fica evidente, pelos elementos trazidos em todos os desenhos da pesquisa, que há espectadores-desenhadores que têm uma recepção mais distante e crítica enquanto outros, mais envolvida com as ações, circunstâncias e temas das cenas apresentadas. Essa recepção mais emotiva, representa a maioria entre os desenhos.

Não é possível afirmar, no entanto, que aqueles que estão mais identificados com a experiência artística, esteja abdicando da criticidade ou, ao contrário, que aqueles que percebem os mecanismos da construção artística estejam isentos de envolvimento com a experiência. Entretanto, a observação dos desenhos produzidos pelos espectadores-desenhadores, deixa claro que é possível, a partir de práticas artístico-pedagógicas, despertar uma recepção mais dinâmica e crítica sem abdicar do prazer estético.

Um espectador mobilizado, ativo, consciente, crítico, participativo, com um repertório ampliado, mais familiarizados com os signos apresentados, capaz de estabelecer relações entre os elementos artísticos e com a realidade exterior, se conquista com o trabalho (DESGRANGES, 2010b). O espaço educativo pode ser um espaço para esse trabalho. O espectador instrumentalizado, com o olhar apurado e sensível é uma conquista e não talento inato. Desgranges (2010b), combinando as ideias de Brecht, pontua que a leitura crítica e a compreensão mais vasta e profunda de uma obra, assim como uma postura mais ativa e participativa do espectador (importantes tanto na experiência artística como na realidade externa) podem – e precisam – ser despertadas e trabalhadas.

4.3.5 Tópico V - Proximidade das representações ao contexto da cena

Os desenhos variam nas articulações simbólicas com os elementos e imagens presentes no contexto da cena. Uma quantidade expressiva dos desenhos retrata um cenário muito próximo ao contexto apresentado nas cenas: uma farta mesa de café da manhã na sala de jantar de uma casa ou apartamento, na cena *Café Requentado*; uma casa pobre ou um barraco ou ainda a rua, muitas vezes embaixo de um viaduto, no *Café Requentado*. Alguns desenhos evocam a Vizinha do 1504 ou a empregada Benedita, da cena *Café Requentado* ou Teiú, filho do casal de *Café Requentado*, personagens que são apenas referidos no texto, mas não aparecem na cena.

Entretanto, há desenhos que remetem a um outro contexto. Para revelar sua interpretação, sua visão das cenas, alguns espectadores-desenhadores colocam as personagens e ações em outros cenários ou imaginam outras ações, que saem completamente do contexto das cenas apresentadas. O desenho de K.Q. (FIG. 20), por exemplo, é um dos que opta por imaginar um cenário diferente. Ele concebeu um contexto medieval para expressar sua visão da cena teatral. Esse anacronismo parece reforçar a ideia de que a desigualdade, trazida à discussão nas cenas, é histórica.

O desenho mostra as personagens do *Café Requentado*, na torre de um alto castelo, passando uma sensação não apenas de ascensão, mas de estarem totalmente protegidas. A figura do castelo lembra a face de um monstro com uma grande boca dentada. Já as personagens do *Café Requentado*, são colocadas no chão, no canto direito do desenho, numa espécie de aldeia medieval com pequenos casebres e uma fogueira. Há soldados (ao que parece) na aldeia, segurando lanças que apontam para cima, que se situam ao lado de uma pequena torre em forma de seta, também apontando para cima. No desenho não está claro se esses homens armados estão oprimindo ou defendendo as pessoas na aldeia. Creio na hipótese da opressão, entretanto, as setas apontando para cima sugerem também um desejo ou uma intenção de ascensão, de atividade, de ação, de luta e não de passividade.



Figura 20 – Desenho de K.Q.P.O. Sexo masculino. Colégio A.

O fogo da fogueira reforça essa ideia de ação, simbolizando mudança, destruição e regeneração. O fogo que queima e destrói é também símbolo da regeneração e purificação (CHEVALIER, 2012). As lanças são símbolos fálicos e como o fogo, segundo Chevalier (2012), são símbolos solares que remetem à polaridade yang, a força masculina, ativa, a consciência, a ação. O contexto medieval, junto a esses aspectos simbólicos trazidos nos elementos e imagens do desenho, me sugere um movimento de revolta, um desejo de revolução, de mudança, pelo seu autor. As cenas parecem provocá-lo, indigná-lo. Ao evocar imagens arquetípicas, o desenho revela a mobilização do educando com a recepção das cenas.

Para ressaltar as ideias, sentidos e sentimentos percebidos na cena ou no tema que ela levanta, outros desenhos rumam para uma mudança completa do contexto da ação e não apenas de seu cenário. Esse foi o caminho escolhido pelas jovens E.W.R.S. e J.F., por exemplo. A primeira (FIG. 21), expressa a desigualdade social mostrando uma criança com uma mangueira em uma mão enquanto a outra mão é estendida para um adulto que está com os braços cruzados, segurando uma chave com a mão direita. Com uma expressão nebulosa, o adulto parece tirar a chave do bolso para entregar ao garoto que provavelmente irá lavar seu carro. A chave carrega um forte simbolismo, ela abre e fecha portas. Nessa perspectiva, quem tem a chave, tem o poder nas mãos. Já o garoto com a manga da camisa caída (ou rasgada), estende as mãos numa atitude de passividade, de dependência.

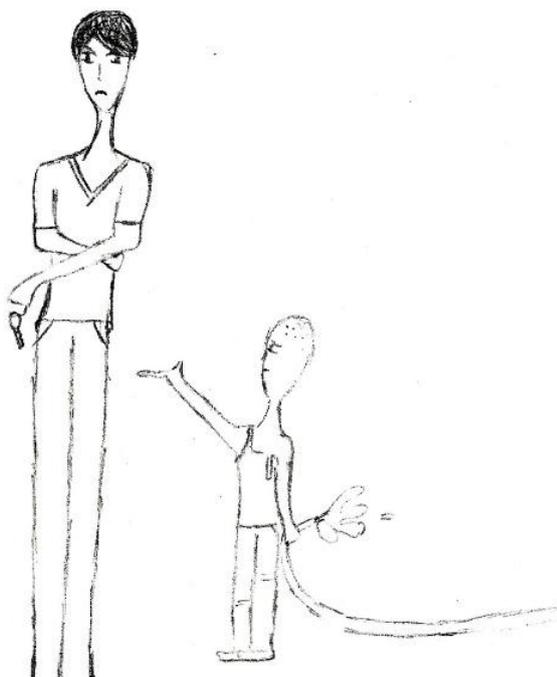


Figura 21 – Desenho de E.W.R.S. Sexo feminino. Colégio A.

No desenho está bem claro o jogo de poder da sociedade que as cenas teatrais se propõem a discutir. O garoto pode estar representando a personagem Teiú (de *Café Requentado*), enquanto o adulto pode ser a personagem Orlando (de *Café Requentado*), que a imaginação da autora levou a juntá-los em uma só cena e contexto. Ou, simplesmente, as personagens presentes no desenho podem ter sido criadas pela espectadora-desenhadora para expressar uma releitura da cena. Mas o que importa é que ela não se limita à compreensão clara do tema das cenas, propõe uma imagem diferente, exercendo destacadamente seu potencial de desenhadora, de criadora, saindo da passividade de simples espectadora.

Assim também o faz a estudante J.F., cujo desenho (FIG. 22) reformula a bandeira do Brasil, apresentando uma face preta e outra branca e no centro uma faixa que separa pequenas casas amontoadas (que lembra uma favela) de um ostentoso castelo. A espectadora-desenhadora separa imagens antagônicas, para expressar sua imagem sociopolítica da desigualdade.

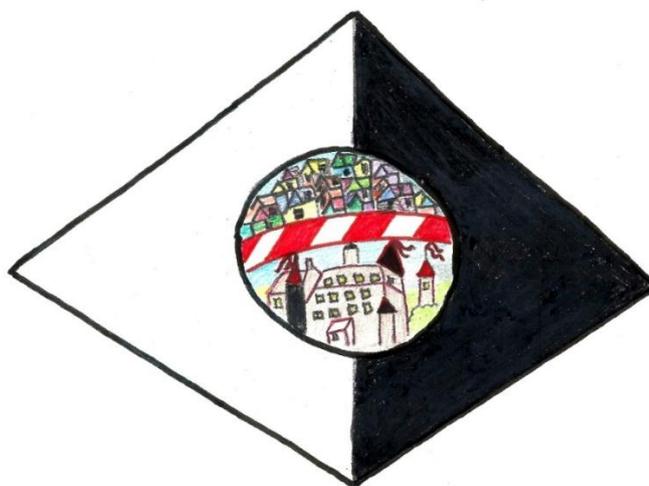


Figura 22 – Desenho de J.F. Sexo feminino. Colégio A.

Outros exemplos nesse caminho são apresentados pelos espectadores-desenhadores D.R.M.N. (FIG. 23), L.L.B. (FIG. 24), R.C.C. (FIG. 25) e G.R.P., (FIG. 26). O estudante D.R.M.N. coloca um homem (cujos braços e pernas parecem portar músculos ou elementos grudados ao corpo, que conotam força) segurando o mundo com as mãos, enquanto outro homem vai sendo esmagado pelo mundo (FIG. 23).

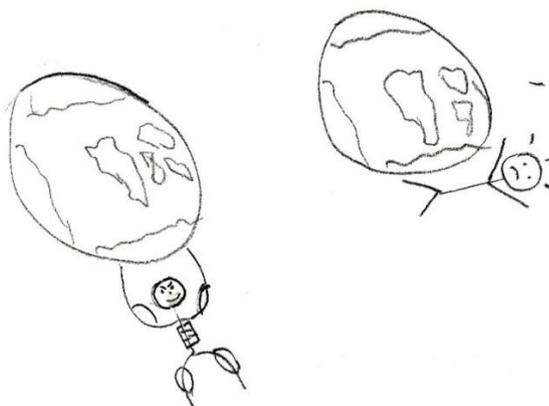


Figura 23 – Desenho de D.R.M.N. Sexo masculino. Colégio A.

Desenhando uma cidade, L.L.B. (FIG. 24) situa muito bem o lugar de cada um: debaixo de um viaduto (as personagens de *Café Requentado*) ou no conforto do prédio “Bela Vista” (as personagens de *Café Requentado*). Em seu cenário urbano, os pobres permanecem no solo, a céu aberto, e os ricos ficam elevados no quarto andar do edifício de nome sugestivo. No apartamento podemos enxergar um quadro com a bandeira do Brasil, o único elemento colorido no desenho. No contexto, a bandeira aparece para sugerir que a realidade apresentada no desenho é, sobretudo, uma realidade da nossa nação. A cor na bandeira pode ainda estar afirmando que a condição de “cidadão” é dada apenas àqueles que detém o poder econômico.

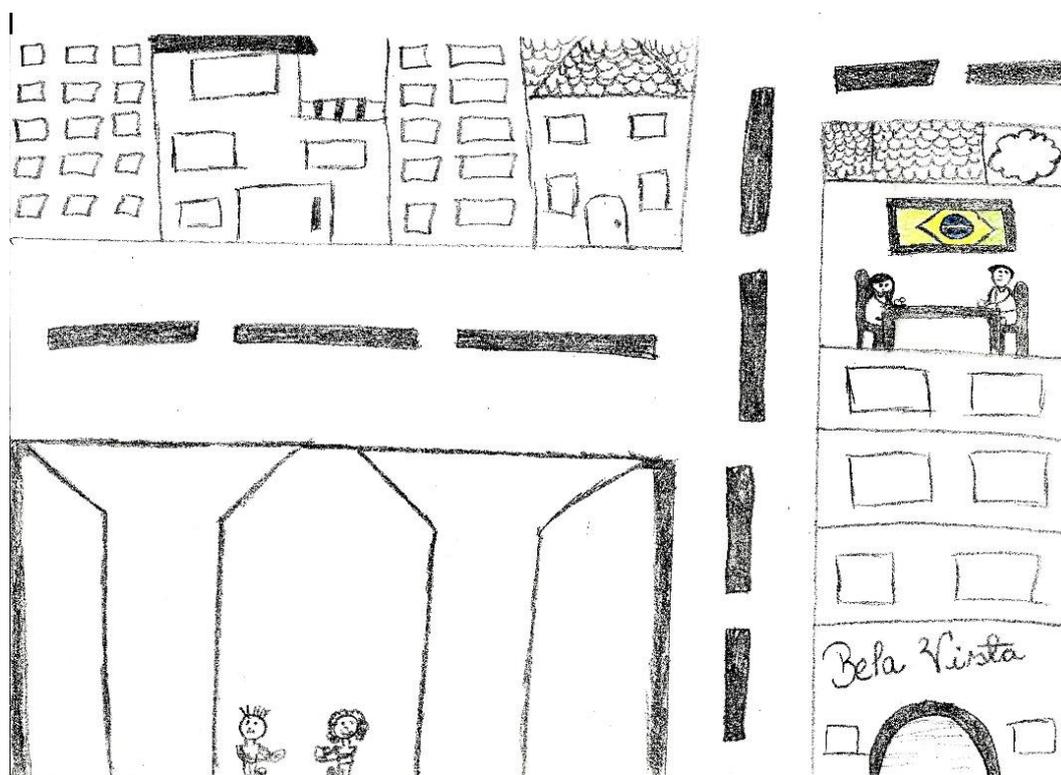


Figura 24 – Desenho de L.L.B. Sexo feminino. Colégio A

Estudantes de colégios diferentes, R.C.C. (FIG. 25), faz uma leitura muito semelhante à de L.L.B. (FIG. 24). Uma estrada separa os dois contextos: os pobres, mais uma vez aparecem debaixo do viaduto e os ricos, mais uma vez aparecem elevados, dessa vez no cume de altos morros. O desenho também traz a presença das personagens em seus contextos apresentados nas cenas, mas estão diminutos dentro da imensidão de um cenário cheio de edifícios, morros e árvores. Na divisão do desenho pela estrada que corta os dois ambientes, a parte localizada abaixo contém muitas árvores. Símbolo da vida e da renovação perpétua (CHEVALIER, 2012), a árvore insinua mais vivacidade e fragilidade ao lar dos pobres, enquanto que os morros que fazem a fundação da casa dos ricos imprimem mais solidez e imobilidade. Além disso, é lá, na parte de baixo, que aparece uma única casa numerada, em meio a tantos edifícios idênticos. Há um carro que passa pela estrada bem acima das personagens de *Café Requentado*, que fazem seu desjejum sentados no chão conversando por balões que estampam um sorriso irônico (Véio Dedé) e choro ou tristeza (Tonha). No alto do morro, na enorme casa (de dimensão maior ou igual aos prédios), conseguimos avistar pela janela os sinais de hostilidade e tensão vindas de Orlando e Dalva durante seu café da manhã.

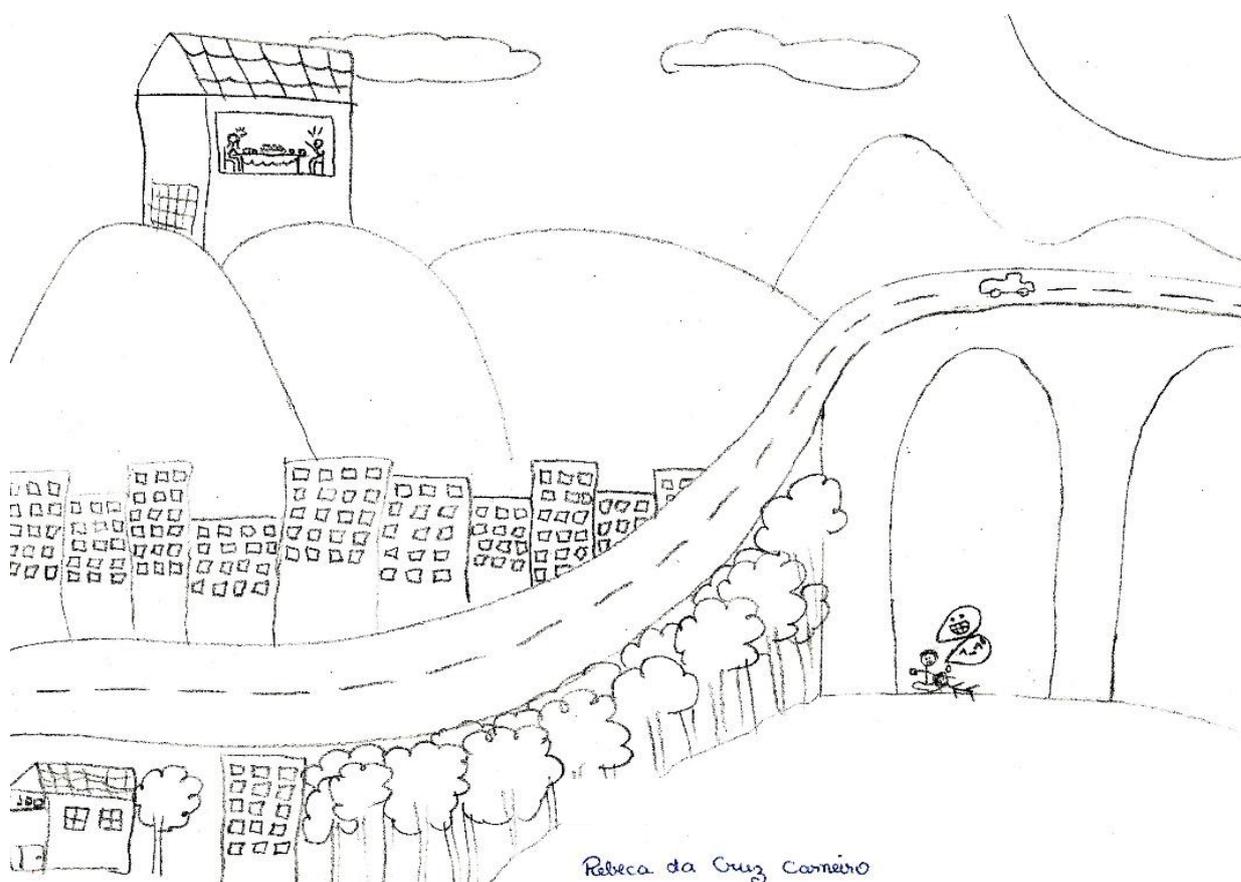


Figura 25 – Desenho de R.C.C. Sexo feminino. Colégio B.

A espectadora-desenhadora G.R.P., também mostra essa realidade mas com uma imagem diferente, intensificando a ideia de estratificação (FIG. 26). Ela desenha um pódio onde os “miseráveis” (representados pelas personagens da cena *Café Requentado*), têm a última posição. A pobreza, representada pela empregada doméstica, ganha um status um pouco acima dos miseráveis que estão numa espécie de túnel, no subsolo, junto aos ratos. Ao fundo, compondo o cenário da terceira colocada, há um casebre, um ônibus e uma favela. A riqueza, no alto do pódio, é representada pelas personagens da cena *Café Requentado*.



Figura 26 – Desenho de G.R.P. Sexo feminino. Colégio A

No entanto, a espectadora-desenhadora separa os gêneros. O homem fica em primeiro lugar, enquanto a mulher fica em segundo. À separação das classes sociais, a autora acrescenta a dicotomia entre os sexos. Essa desigualdade no jogo de poder entre homem e mulher é retratada, de forma mais velada, na encenação de *Café Requentado*. A autora do desenho percebe bem esse jogo. No diálogo das cenas fica implícita a submissão de Dalva ao autoritarismo de Orlando, assim como na ação de levantar-se frequentemente à mesa para servir ao marido e sempre procurar meios de não contrariá-lo.

A estudante escreve no alto do desenho “A natureza é dos mais fortes” para reforçar a ideia do poderio do rico de sexo masculino na nossa sociedade. No texto, essa é a mesma fala oferecida às duas personagens masculinas para concluir ambas as cenas. Em sua fase de construção, a frase foi cogitada para finalizar as cenas com a intenção de reforçar o impacto da brutalidade do pensamento desumanizante que norteia nosso sistema e que, muitas vezes, alienados ou calejados, já nem nos damos mais conta.

As diferenças entre Orlando, Dalva, Tonha e Véio Dedé expressam, ao mesmo tempo, uma luta pela afirmação de suas identidades (socioeconômica ou de gênero). Para fixar uma identidade (fabricadas no contexto sociocultural) é preciso negar a identidade do outro. Identidade e diferença estão em estreita conexão com as relações de poder (SILVA, 2005). Todos desejam seu lugar ao sol, mas nem todos tem garantido o acesso privilegiado a ele. Há presente nas cenas esse jogo desigual de poder. O desenho capta com precisão essa discussão que é trazida à tona.

Os desenhos desse tópico se destacam pela postura surpreendente dos seus autores, que procuram inovar nas imagens, adicionando novos significados à cena. Eles também sugerem uma mobilização dos espectadores-desenhadores com as cenas apresentadas e com a experiência proporcionada pela atividade, que se evidenciam na vontade demonstrada de criar novas possibilidades e revelar expectativas exteriores e interiores, pessoais e sociais.

I.R.M. representa uma outra parte dos espectadores-desenhadores que procura se manifestar a partir de imagens, personagens, cenários e ações visualizadas nas próprias cenas, mantendo sua imaginação centrada nos elementos sugeridos pela encenação observada. O desenho de I.R.M. (FIG. 27) apresenta as personagens, a mesa, as cadeiras e o jornal.

No entanto, mesmo procurando elementos que representam a realidade exposta na encenação e evitando criar imagens distantes do universo apresentado, essa opção não furta a ousadia criativa e imaginativa dos espectadores-desenhadores. Também não nos furta, como espectadores, de descortinar sentidos que podem estar ou não na intenção consciente do desenhador. Notemos, por exemplo, no desenho do estudante (FIG. 27) a sutileza da mão de Tonha por dentro da camisa, no peito de Véio Dedé, que não ocorre em nenhum momento na encenação, mas que traduz muito bem a ternura da cena. Observemos também a falta de pés

em Véio Dedé (na parte inferior do desenho) ou a dimensão e largura da mesa que separa Dalva de Orlando (na parte superior do desenho).

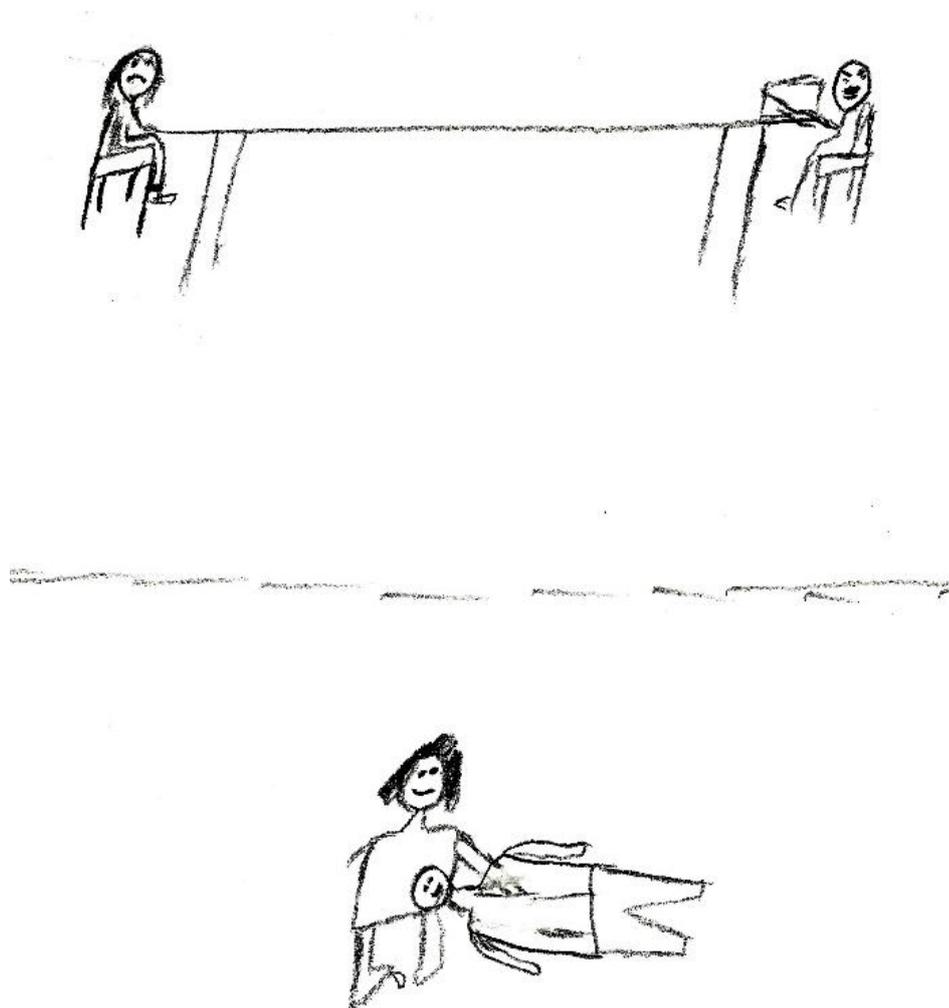


Figura 27 – Desenho de I.R.M. Sexo masculino. Colégio A.

O colorido desenho de V.S.S., (FIG. 28) também imagina um cenário coerente com imagens das cenas apresentadas. Na imaginação da estudante, as personagens estão sentadas numa espécie de *puff* verde e ali não aparece a mesa que, em tese, deveria separá-las. Seu debuxo apresenta Dalva contando a Orlando o momento em que Benedita, a empregada da casa, mata o hamster da vizinha confundindo-o com um rato. Benedita, que é apenas citada mas não aparece fisicamente na encenação, é materializada no desenho dentro do balão que representa o passado. Na cena, Dalva esboça sua reação de desespero abrindo os braços.



Figura 28 – Desenho de V.S.S. Sexo feminino. Colégio B.

Associado a elementos e imagens que divagam a imaginação ou trazendo elementos presentes na própria cena, os desenhos revelaram a criatividade e o potencial de compreensão e comunicação dos educandos.

4.3.6 Tópico VI - Revelando o desenhador

Alguns desenhos traduzem mais seus desenhadores. L.M.S.S. retrata a cena *Café Requentado* em seu momento inicial, quando Tonha cata os piolhos do Vêio Dedé, que está deitado em seu colo (FIG. 29). Nesse momento ele se queixa a Tonha por puxar seus cabelos com força. Ela diz que está apenas separando os fios brancos dos pretos. Ele contesta: “Deixe os cabelos se misturarem. Já não basta os homens separarem branco de preto?!”.

O desenho da educanda não traz vários elementos, nem múltiplos sentidos, é simples e objetivo. Ela expressa de forma clara e econômica um momento significativo da cena para ela. Seus traços tipo “boneco palito” dão o seu recado. Ela usa poucas “palavras” para dizer o que quer. Sua simplicidade, entretanto, não a impede de trazer no olhar e no leve sorriso das

personagens, a expressão de ternura que ela capta da cena. Seu desenho comunica bem com poucos elementos.

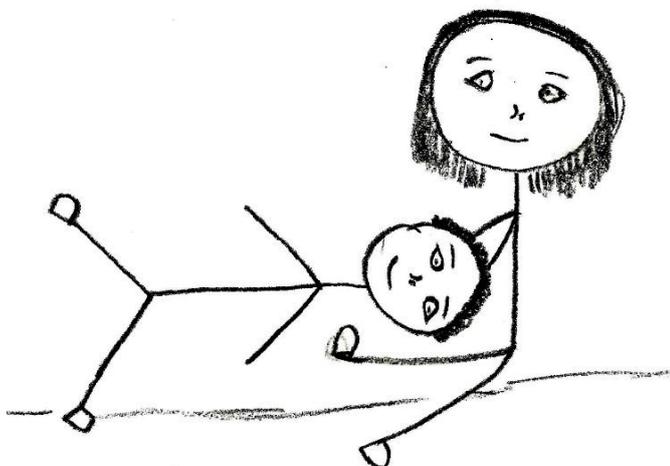


Figura 29 – Desenho de L.M.S.S. Sexo feminino. Colégio A.

A economia, objetividade e clareza do debuxo de L.M.S.S. (FIG. 29), podem estar anunciando traços de sua personalidade. A escolha da cena também pode expressar o que os sujeitos pensam e sentem. Diante de tantas ações contidas numa única cena, diante de tantas questões levantadas, a seleção daquilo que se vai retratar através do desenho, pode identificar, os aspectos que mais tocam, que mais fazem sentido para seu desenhador.

Os bosquejos de G.F.S. (FIG. 30), por exemplo, são muito diferentes dos apresentados pela sua colega na Figura 29. Seu desenho traz muitos elementos e tracejos, expressa muitas ideias e não traz a objetividade e clareza do desenho de L.M.S.S. Ele utiliza o lápis de cera com firmeza nas mãos para trazer cores ao seu debuxo. Um sol, no canto superior esquerdo da folha, com um sorriso meio impreciso, sugere mais uma expressão de agressividade que de alegria. O papel é preenchido com três cores: um borrão preto no lado esquerdo, que cobre quase um terço da folha; um vermelho meio tímido no centro, com traços espaçados e mais leves, que passam por cima do desenho das personagens; e um laranja no canto direito com linhas divididas em forma de arco-íris, que não deixa muito claro o que significa.

O estudante escolhe apenas a cena *Café Requentado* para seu desenho. Nele coloca Orlando com uma arma na mão atirando em sua esposa Dalva, que sangra com riscos de vermelho. Há lágrimas de tristeza (ou horror?) na expressão de Dalva e indiferença na expressão de Orlando. Ele permanece sentado enquanto atira na esposa em pé. Embaixo da folha, um rato

(referido nas cenas) e a palavra Brazil escrita com o “z” no formato estrangeiro da linguagem escrita. Mais acima ele escreve: “Queremos um Brasil sem violência e sem preconceito!”.



Figura 30 – Desenho de G.F.S. Sexo masculino. Colégio B

O desenho traz uma fôrma volumosa, sobrecarregada de elementos. Mas revela que seu autor compreende a complexidade do contexto trazido na cena. Na verdade, a ação de Orlando com Dalva não é muito diferente de um tiro no peito. O autor percebe e acentua a violência contida na cena. Aqui também é possível presumir traços da personalidade do desenhador: uma inteligência e percepção profunda e sensível da realidade apresentada. No entanto, há também um pesar preocupante que percebo em seus traços. O desenho traz expressões densas, sombrias e violentas. As palavras escritas junto com o debuxo, mostram um desejo de que as coisas deveriam ser diferentes. Seu desenho me sugere que o estudante pensa muito sobre a realidade e a sente com intensidade. Ele volta-se a ela mostrando-se bastante sensibilizado e incomodado.

L.B.L. também opta pela cena *Café Requintado* e traz o tema da mulher com intensidade em seu desenho (FIG. 31). Orlando, pés no chão e atrás de uma cadeira espessa, aponta o dedo para Dalva. Esta passa a sensação de estar flutuando em cima da mesa. A espectadora-desenhadora não deixa totalmente claro se sua intenção é deixá-la realmente levitando ou se é apenas uma questão de perspectiva, uma tentativa de sugerir a distância física entre as personagens no espaço. De qualquer modo, permanece para mim uma sensação de elevação de Dalva. Esse aspecto da altivez da personagem é reforçado pelo desenho do quadro na parede que traz a imagem de sua face em três ângulos diferentes. Esse quadro com as três imagens de Dalva me sugere a necessidade de afirmação da identidade da personagem feminina. Nichols (1980) afirma que para Pitágoras “o três cria o triângulo, uma superfície plana com começo, meio e fim; uma realidade tangível” (NICHOLS, 1980, p. 100). O três simboliza a concretização. O triângulo representa o número três. Curiosamente, o vestido da personagem está também em forma de triângulo.

Ao lado do quadro, e no mesmo nível de Dalva, uma janela aberta, talvez para dar abertura à entrada da luz. Em cima da mesa, bem aos pés de Dalva “flutuando”, um jarro com flores. O jarro, segundo Chevalier (2012), simboliza a abundância, já a flor, para o mesmo autor, é de modo geral (já que cada flor tem seu próprio simbolismo), símbolo do princípio passivo. Mas as flores do desenho não são vívidas. Parecem estar murchas. A “passividade” parece estar cedendo a “abundância” do jarro. A personagem está de pé, no topo e centro do desenho. E distante da cadeira, que poderia levá-la a “sentar”, ou seja, levá-la a uma imobilidade ou passividade. De fato, a cadeira está apoiando mesmo é a personagem masculina. A jovem estudante parece ter ficado bastante incomodada com a opressão sofrida pela mulher na cena

de teatro. Seu desenho insinua não só um desejo de afirmação ou emancipação da identidade da personagem feminina da cena, mas talvez da sua própria identidade.

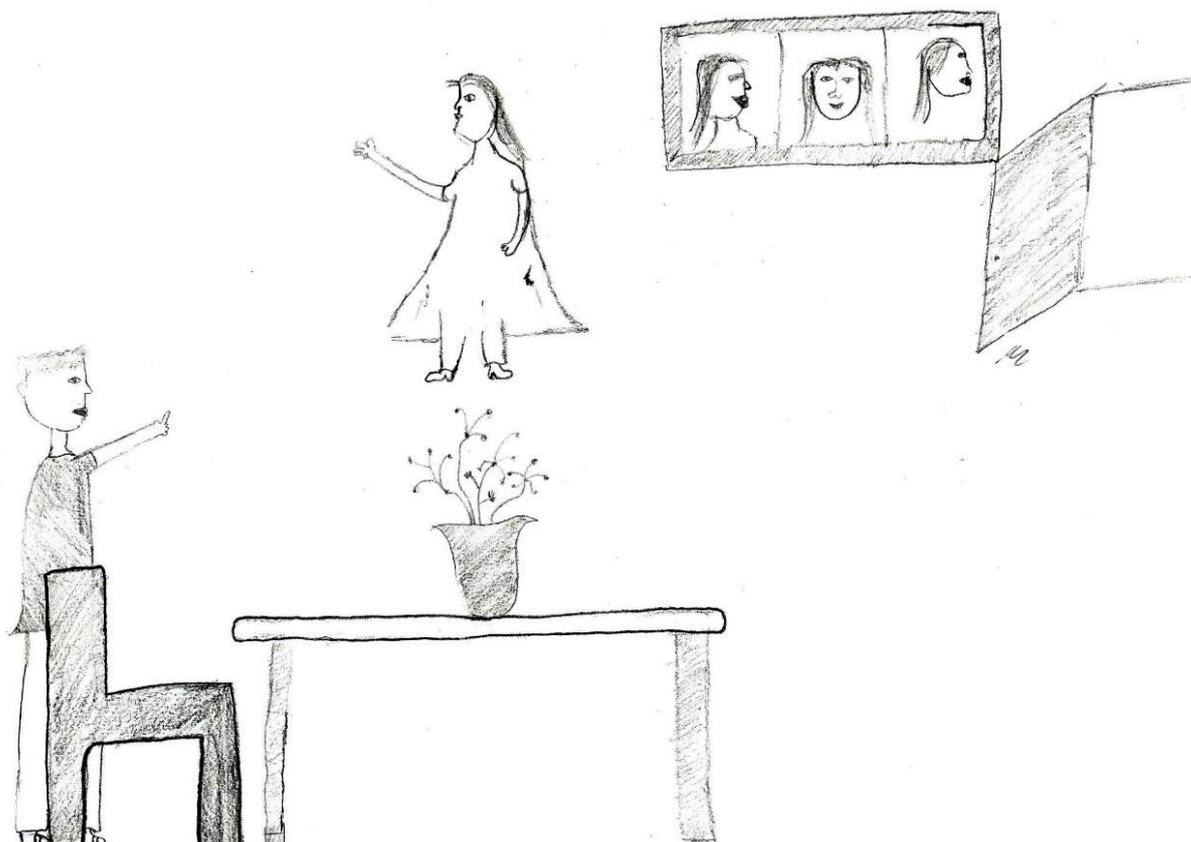


Figura 31– Desenho de L.B.L. Sexo feminino. Colégio A.

“Nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva” (MANGUEL, 2008, p. 28). Obviamente, todas as impressões aqui apresentadas são interpretações e não expressões definitivas dos espectadores-desenhadores e suas produções, cuja complexidade e subjetividade não se circunscrevem a nenhuma percepção exclusiva. “Cada obra de arte se expande mediante incontáveis camadas de leituras, e cada leitor remove essas camadas, a fim de ter acesso à obra nos termos do próprio leitor” (MANGUEL, 2008, p. 32). Entretanto, como frequentemente se afirma, a obra é mesmo reveladora de seu criador(a). Ali está presente suas ideias, ideais, pensamentos, sentimentos, experiências, crenças, escolhas, enfim, seu modo de perceber, pensar e sentir a vida. Recordando Pareyson (1997), sua forma desvela mais do artista que qualquer relato, biografia ou documento. Ela traduz a espiritualidade do artista, transcendendo seu aspecto meramente físico, expressivo ou semântico.

Edwards (2000) também reforça o ponto de vista de que nosso desenho nos identifica, revela nossa individualidade (Capítulo 2). Por isso, o interesse dessa pesquisa não se encerra em mostrar o que o espectador-desenhador quer comunicar, mas mostrar também que o desenho fala muito sobre nós mesmos e sobre nosso contexto sociocultural.

Considerações finais

Como artista, venho procurando pescar os sentimentos de meu tempo e espaço e expressá-los a partir de minhas vivências pessoais. Como educador de Arte, venho buscando incentivar o desenvolvimento dos múltiplos potenciais dos indivíduos. Na perspectiva de artista e educador, sempre procurei investigar teorias e práticas educativas que me habilitem a trabalhar conjuntamente nas dimensões artística e educativa. Este trabalho me proporcionou aliar essas duas dimensões na perspectiva de pesquisador.

A pesquisa atendeu às expectativas do lado *artista* ao tentar investigar o ponto de vista do espectador e procurar compreender como cada indivíduo percebia as cenas propostas. Através da interpretação dos desenhos pude enxergar o olhar do observador em sua dimensão sensível, simbólica, longe dos discursos meramente explicativos e racionalizantes da linguagem verbal. Por outro lado, a pesquisa também atendeu as inquietações do lado *educador*, buscando estudar, fundamentar e desenvolver oportunidades educativas que aliem saberes diversos, considerando o ser humano como um ser complexo que pondera, lembrando Morin (1979), suas dimensões cosmo-psico-bio-antropossocial.

No desenvolvimento da pesquisa me descobri um desenhador. Artista, educador e pesquisador são águas que brotam de uma mesma fonte: a criação, o pensamento, a intenção, o projeto, o Desenho, enfim. Desenho como artista, desenho como espectador, desenho como educador, desenho como pesquisador.

Um grande obstáculo da pesquisa foi estar atento ao seu recorte. Há tantas inquietações, desejos, inquirições que não cabem no espaço-tempo de uma dissertação apenas. Esse obstáculo, entretanto, é inevitável quando se trabalha com campos de conhecimento tão abrangentes, ou quando nos propomos a uma investigação interativa ou, ainda, quando o conhecimento que buscamos nos mobiliza e nos arrebatava.

“Desenho”, “Teatro”, “Arte”, “Educação” são mais que palavras, são conceitos potentes. Conceitos que trazem um conjunto dinâmico e complexo de valores e significados. Infelizmente, a interatividade e a interdisciplinaridade têm pouco espaço no ensino superior. Além disso, a interatividade embaraça o discurso empoderador acadêmico do “eu sei”, cercado de conhecimento fragmentado, que não dialoga. É sempre delicado trilhar esse

caminho dentro da Academia. Por outro lado, pensava: como produzir conhecimento sem diálogo entre pensadores, teorias e experiências de saberes diversos? Isso parecia sem sentido e desestimulante.

A interatividade é também um caminho custoso de percorrer, porque todo conhecimento envolve uma teia gigantesca de relação com outros conhecimentos. É muito fácil se perder. Inúmeras vezes me percebi emaranhado nessa teia. Quando isso ocorria, procurava focar minha atenção no forte desejo que tinha de encontrar as implicações desses saberes tão diversos dentro do projeto. E, desse modo, como ocorre na criação de um desenho ou de uma cena de teatro, a pesquisa foi ganhando forma durante o processo e, pouco a pouco, se alinhando com meu propósito.

O processo de desenvolvimento da pesquisa me evidenciou que a interatividade é academicamente possível. Para mim está cada vez mais evidente que agregar diferentes saberes de diferentes campos potencializa e dinamiza os conteúdos-formas específicos de cada conhecimento, no lugar de enfraquecê-los. Precisamos considerar que a Arte, a Ciência e a Filosofia estão completamente imbricados e que o mundo não é fragmentado, ele é dinâmico e interativo. A experiência de integração parece produzir um conhecimento com mais sentido.

É evidente que a Arte expressa uma relação profunda entre o ser humano e o mundo, do ser humano com o outro e dele consigo mesmo. Educação e Arte são anímicas, tocam a alma. Como é possível educar sem alma? Na perspectiva do desenvolvimento humano de forma integral e em toda sua potencialidade, o Desenho e o Teatro nos proporcionam vivências muito significativas e importantes.

O Desenho enquanto intenção e projeto é, como afirmam alguns teóricos abordados, o “pai de todas as artes”. Por outro lado, o Teatro agrega todas as expressões artísticas, proporcionando uma vivência viva, dinâmica, intensa e coletiva. Poderíamos, então, dar ao Teatro o título de “mãe” de todas as artes? Se for possível chamá-lo assim, estamos unindo, neste projeto, o pai e a mãe das artes em busca de um fruto híbrido.

De que desenho estamos falando? Do Desenho que, sendo projeto, se materializa na mente de cada indivíduo ou no mundo externo coletivo, está presente em todas áreas do conhecimento e experiências humanas, podendo, potencialmente, proporcionar a interação e a integração entre

elas. De que teatro estamos falando? Do Teatro experiência viva e interativa, que possibilita um projeto em grupo, o diálogo entre funções, saberes e indivíduos diversos.

Juntos, Desenho e Teatro são potentes. A consciência dessa potência pode se consolidar no campo da Educação, materializando investigações, ações e atividades que podem trazer grandes saltos qualitativos para o desenvolvimento humano. Se desenhar potencializa a capacidade de planejar, de construir, de criar, de projetar, fazer Teatro não menos. Além disso, o Teatro, por sua natureza, viabiliza no projeto uma experiência grupal.

O objetivo aqui é reconhecer e explorar potenciais transformadores que esses saberes podem proporcionar à Educação. Aprofundar essa perspectiva com certeza fará parte de um outro projeto, posterior à esta pesquisa. Por hora, concentro-me, nas linhas seguintes, no esforço de esboçar os principais pontos que obtive ao aliar a experiência empírica à teoria na realização da pesquisa.

O desenho é revelador

Não apenas o Desenho. Também o Teatro, a Arte, enfim, é reveladora. Nos ensina a ver e ver além. A Arte mobiliza o processo dinâmico da nossa vida interior, projetando-o para a vida exterior. Nessa projeção interage com o processo dinâmico do outro, com o olhar do outro, potencializando ainda mais essa dinâmica.

Voltemos ao exemplo da experiência do desenhar uma cena de teatro – objeto da nossa pesquisa. Através do desenho, os jovens estudantes interpretaram, representaram sua percepção da obra e da realidade, expressaram o que lhes foi mais significativo, o que lhes tocou mais, o que mexeu com seus sentidos, ideias e sentimentos. Através do desenho os jovens comunicaram. Sua identidade estava anunciada no desenho, assim como a expressão de sua cultura. O desenho, enfim, revelou-se como expressão artística, como linguagem, como expressão pessoal e cultural.

Com o exercício de interpretação dos desenhos produzidos pelos sujeitos da pesquisa pude comprovar que desenhar é uma ação potencialmente reveladora. Promove uma revolução da nossa percepção tornando-a mais ampla e profunda, mais integrativa e dialógica. Em sua forma – que agrega de modo inseparável conteúdo-forma, recordando Pareyson (1997) – o

desenho projetado pelo desenhador dialoga com a recepção (da qual o próprio desenhador também faz parte) gerando uma experiência viva e rica de conhecimento.

O espectador é um desenhador

As ideias apresentadas pelos autores escolhidos para nortear o trabalho estiveram em perfeita consonância com os resultados obtidos na interpretação dos desenhos. Os sentidos, sentimentos e ideias presentes no pensamento e imaginação do espectador, materializadas através dos debuxos, revelaram a condição de espectador-desenhador dos sujeitos. O espectador não é um mero descobridor de significados. Ele também produz significados. Os desenhos produzidos pelos educandos-voluntários ilustram bem esse fato. O espectador é um co-criador. E se ele é um formador de imagens, não há passividade na recepção. Há um movimento dinâmico entre perceber e criar, de tal forma imbricados, que até mesmo o termo *espectador-desenhador*, que eu sugeri para designar os sujeitos da pesquisa, perde seu sentido pela redundância, já que percepção-representação, recepção-produção, ver-fazer é desenhar. Ver, perceber e interpretar também é desenhar. O espectador é, enfim, um desenhador.

Na experiência de leitor dos desenhos dos estudantes pesquisados, encontrei detalhes inesperados, inusitados, enriquecedores, que produziram em mim novas intenções e projetos, novos desenhos. Desenhar é realmente um exercício dinâmico.

Interpretar é desenhar

Desenho e Teatro carecem de interpretação. Se pensarmos sob a perspectiva hermenêutica de Gadamer (SCHMIDT, 2013), a compreensão de qualquer coisa implica, necessariamente, numa interpretação. Se a interpretação é realmente condicionada à compreensão, interpretar, como desenhar é inerente a todo ser humano.

Vivemos então na dimensão da interpretação? Do latim *interpretatio* (explicação, sentido), interpretar significa explicar, compreender, traduzir, avaliar, decidir (HOUAISS, 2001). Notemos que os verbos explicar e compreender traduzem uma ação mais voltada de dentro para fora (*explicar*) e outra ação mais voltada de fora para dentro (*compreender*). Mas ambas denotam interpretação. Espectador vem do latim *spectator* (observador, contemplador). Conforme Houaiss (2001), *spec* ou *spect* significa “olhar”. O termo sugere a representação de

uma ação mais voltada de fora para dentro. Dentro da perspectiva do observador como desenhador, a palavra “espectador” parece não abarcar satisfatoriamente seu sentido mais profundo. *Interpretador* parece ser, então, uma designação mais completa para o *espectador*. É assim que enxergo os educandos-voluntários da pesquisa: interpretadores.

Autor e espectador desenharam e interpretaram. Ambas são ações integradas. Aliás, todo o processo da pesquisa contornou um esforço de interação e integração: integrar saberes, intercambiar Desenho e Teatro, interagir autor-espectador-obra, interpretar desenhos. *Inter*, do latim *interpret*, segundo Houaiss (2001), traz o sentido de mensageiro, intermediário. É o mesmo antepositivo para as palavras interpretação, interação, integração.

Desenho e Teatro têm um enorme potencial educativo

A criação, o criador e o espectador fazem parte de um processo dinâmico e interativo. A dinâmica da experiência artística possibilita inúmeras e enriquecedoras oportunidades educativas.

O fazer e o fruir andam juntos. A interação entre o Desenho e o Teatro, proposta na etapa experimental do projeto, proporcionou aos sujeitos da pesquisa – referenciando a experiência integrativa da *proposta triangular* nos processos educativos, sistematizada por Ana Mae Barbosa (1999) – a experiência de *ver* (observar a cena teatral), *fazer* (desenhar como enxergou a cena teatral) e *contextualizar* (criando uma oportunidade de reflexão e discussão posterior sobre o tema, sobre a cena e sobre as interpretações da encenação através dos desenhos).

Criar oportunidades pedagógicas que possibilitem a experiência artística de observar-produzir, semelhante à proposta nesta pesquisa, é um exemplo de ação que pode ser desenvolvida nos processos educativos de qualquer disciplina ou campo do conhecimento. Atividades vinculadas à Arte, que auxiliam no processo de formação e desenvolvimento integral dos indivíduos, ajudando-os em seu aprendizado de ser, conhecer, fazer e se relacionar (DELORS, 1999), precisam ser mais estimuladas, bricoladas e disseminadas no ensino formal e não formal, no ensino básico e superior.

A Arte revela as formas múltiplas de estar no mundo e transgride essas formas. Ela não se contenta em transformar as formas estéticas. Potencializa mudanças ao desafiar os indivíduos para que transformem sua realidade interna e externa. Obviamente não é possível mensurar os efeitos da experiência artística na vida das pessoas e das sociedades, mas podemos observar e sentir seu potencial mobilizador. Nos desenhos realizados durante a pesquisa pude perceber inquietações, desejos, conflitos, angústias, indignação, entre outros aspectos que revelam que seus desenhadores-espectadores não permaneceram indiferentes à experiência estética.

Desenhar é uma das formas de interpretar e explorar o mundo e a nós mesmos. E é uma ação que não se encerra em si mesmo, abre portas para outras tantas metas. Se desejarmos mobilizar o educando para despertar sua capacidade de designar, projetar e projetar-se, de ordenar, ver e rever-se, precisamos de mais Desenho da Educação. Se desejarmos mobilizar o educando para explorar coletivamente os desenhos do mundo e de si próprio, através uma experiência artística integrativa e interativa, precisamos de mais Teatro na Educação. As portas estão abertas.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (org.). **O Ensino das artes: construindo caminhos**. 9 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da arte: coexistência seminal entre arte e educação**. Digitado. 2010.
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno do educar**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-Educação: leitura no subsolo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BIÃO, Armindo. **Etnocologia e a cena baiana: textos reunidos**. Salvador: P&A Gráfica e Editora, 2009.
- CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. 26 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.
- DELORS, Jacques (org.). **Os quatro pilares da educação**. In: Educação um tesouro a descobrir. UNESCO, MEC. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010a.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do teatro: provocações e dialogismo**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2010b.

DEMARCY, Richard. **A leitura transversal**. In: GUINSBURG, J; COELHO NETTO, J. T; CARDOSO, R. C. (org.). *Semiologia do teatro*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DURAND, Gilbert. **A fé no sapateiro**. Brasília: UNB, 1995.

EDWARDS, Betty. **Desenhando com o lado esquerdo do cérebro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

FERREIRA, Edson Dias e SANTOS, Isbela Fernandes dos. **Desenho linguagem e processo de ensino**. In: Anais do III Congresso Internacional de Engenharia Gráfica nas Artes e no Desenho e XIV Simpósio Nacional de Geometria Descritiva e Desenho Técnico. Ouro Preto, MG, 2000, v 1. 136.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GUINSBURG, J. (org.) outros. **Semiologia do teatro**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GOMES, Luiz Vidal Negreiros, STEINER, Ana Amélia. **Debuxo**. Santa Maria: EdUFMSM, 1997.

GOMES, Luiz Vidal N. **Desenhismo**. Santa Maria: EdUFMSM, 1996.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERT, Marie-Claude. **As grandes teorias do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIMA, Mesquitela. **Antropologia do simbólico ou o símbolo na antropologia**. Lisboa: Presença. 1983.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2007.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**: Uma história de amor e ódio. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. 13 ed. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, 2009.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**: para uma nova antropologia. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. São Paulo: Cultrix, 1980.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3 ed. Campinas, SP: Martins Fontes, 1997.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PLATÃO. **Diálogos**. Mênon, Banquete, Fedro. 21 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **O pós-dramático e a pedagogia teatral**. In: GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O Pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 221-232.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução às grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. 6 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **A produção social da identidade e da diferença**. In: _____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**. Por um conceito de cultura no Brasil. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2005.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro**: Práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TIBURI, Marcia, CHUÍ, Fernando. **Diálogo / Desenho**. São Paulo: Senac, 2010.

VERGANI, Teresa. **A criatividade como destino**: transdisciplinaridade, cultura e educação. São Paulo: Livraria da Física, 2009.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Textos *Café Requentado* e *Café Requentado*

Café Requentado

De Tato Tavares

(Embaixo de um viaduto. Veio Dedé se encontra deitado no colo de Tonha, sua esposa.)

Tonha - Fica quieto, que eu tô catano os piolho.

Véio Dedé - Já acabaram os piolho. A véia da casa 58 me deu um sabão de remédio.

Tonha - É o que eu tô veno! Se esse sabão prestô mermo. A véia da casa 58, é aquela que leva aquele cachorro todo penteado de cabeleireiro pá passia na praça, né?

Véio Dedé - É.

Tonha - Vira de lado.

Véio Dedé - Pá quê? Já falei que não tô de piolho. Aí! Não puxe meu cabelo!

Tonha - Não tô puxano, só tô separando os fio branco dos fio preto.

Véio Dedé - Deixe os cabelo se misturá. Já não basta os homem ficar separano branco de preto?!

Tonha - Não tá com fome, não, Véio? Milagre inda não pediu o café.

Véio Dedé - E você já requentô?

Tonha - Ôxe! Cedinho! Quando tu inda tava ferrado no sono duro.

Véio Dedé - Então, manda lá nosso banquete, Véia! (Gargalha. Bebe um gole e cospe) Vixe! Sem açúcar.

Tonha - Açúcar cabô. E é bom amargo mermo qué pá vê se você desperta desse corpo mole.

Véio Dedé - (Olhando para o alto) Ô, Deus, eu não acredito no Senhor não, mas se o Senhor inxiste, arranja um cadinho de açúcar pra botá nesse café, pá ver se melhora um pouco do amargo...

Tonha - (Dando-lhe um tapa) Ôxe, isso é modo de falá com Deus? Já não sabe que não pode de falá o nome de Deus em vão?! Quanto mais pá ficar de brincadeira.

Véio Dedé - Mas se caísse um açuquinha do céu, bem você ia gostar, não ia? (Gargalha)

Tonha (Dando-lhe outro tapa) - Véio doido! Não brinca com essas coisa que é pecado. Depois Deus cartiga....!

Véio Dedé - Se é que já não tá cartigando. (...) Toma um taco de pão e caça uma faca aí pra eu.

Tonha - Faca? Vai querê agora inventá de cortá pão, de faca? Pobre discompreendido!

Véio Dedé - Né pá cortá pão. É pá passá manthêga!

Tonha - Onde arranjà manthêga?

Véio Dedé - Onde arranjei...?! Onde arranjei...?! Eu roubei com meu próprio suor!

Tonha (Dando-lhe mais outro tapa) - Toma jeito! Já acorda de manhã caçoando das coisa. Um jegão dessa idade, brincano o dia todo que nem menino! É por isso que o povo fica te dano manthêga. Por causa das paiaçada que você faz pu povo rí. Por isso que você está assim deste jeito: todo mendigo. Em vez dos pessoal lhe arranjà emprego, fica é lhe acostumano mal, lhe dando manthêga pá botá ne pão. Quero vê se você não fosse paiço e não tinha nem café nem pão, se você ia ficá nesse mole o dia todo.

Véio Dedé - Nós inda tinha nosso filho, Teiu, pra arranjà uns trocado na rua!

Tonha - Ah, tu não tem quem dê jeito, não. (Mudando o assunto) Ô, Véio, cê guardô onde esse pão? Não embrulhô no pano vermeio não, embrulhô? Inda onti tava cheio de rato em cima do pano.

Véio Dedé - Foi no pano, não. E também se fosse não tinha importância. Micróbio maior come os micróbio menor (gargalha).

Tonha - Quéta com essas risadaria. Não respeita os sentimento dos filho de Dadá, não?!

Véio Dedê - Qué que tem os filho de Dadá?

Tonha - Cê não viu o bafafá de onti?

Véio Dedê – Não. Qué que teve onti?

Tonha - Ôxe, Veio. Que sono dos diabo é esse? Pois não viu ambulância e tudo aqui não?

Véio Dedê - Não.

Tonha - Pois, Dadá, coitada... Se foi! (Muito sentida, deita no colo de Dedê) Quando a ambulância chegô só levou o corpo.

Véio Dedê - Mas é assim mermo, Véia... os mais fraco vão se indo e os mais forte vão ficano.

Tonha - Que ideia mais besta é essa, Véio?

Veio Dedê - Ô... e nesse mundo que nós véve, não é assim que acontece?

Café Requitado

De Tato Tavares

(Numa farta e comprida mesa de café da manhã)

Orlando - Não sei por que eles não me quiseram na reunião. Passe o açúcar.

Dalva – (Levanta-se para levar o açúcar) Por que eles não lhe quiseram na reunião... Eles não quiseram porque você é muito nervoso, Orlando.

Orlando - NERVOSO? (Bate na mesa) Nervoso? Quem é nervoso aqui?

Dalva - É, Orlando. Todo mundo já conhece os estouros repentinos que você dá.

Orlando - ESTOURO?! Que estouro que eu dou? Mas é cada uma! Passe o patê.

Dalva - (Levanta-se novamente, agora para levar o patê) Tá bom. Vamos mudar de assunto. O que é que tinha de tão importante nessa reunião?

Orlando - Era para reavaliar o plano de demissão voluntária. Finalmente vão colocar máquinas pra substituir o trabalho da corja de vagabundos da empresa.

Dalva – Orlando... querido... eu não queria tocar nesse assunto agora... mas... é que estamos com problemas.

Orlando – (Estourando) O que é? Quais são os “problemas” no meu único dia de folga?

Dalva - É um problema com a vizinha do 1504.

Orlando - Diga logo. Passe a geleia.

Dalva - (Levanta-se mais uma vez e leva a geleia) É que nossa empregada... viu... entrar um rato... ontem... aqui em casa.

Orlando - Rato? Aqui em casa? Que absurdo!

Dalva - Aí, ela pegou a vassoura e bateu na cabeça do rato.

Orlando - Alguém tinha que matar o rato...! E daí?

Dalva - E daí que o rato morreu esmagado.

Orlando - Desinfetou direito a área? E o que têm o rato morto, com a vizinha do 1504?

Dalva - É que o rato não era rato, era um hamster que tinha fugido da gaiola da vizinha do 1504.

Orlando - Isso não é problema, compra outro hamster, embrulha bem bonitinho e manda dar para o diabo da vizinha do 1504.

Dalva - Só que esse hamster era o animalzinho de estimação da vizinha do 1504 e ela está armando a maior confusão no prédio porque Benedita matou o bicho. Já falou em processo, ligou para o IBAMA, para a Sociedade Protetora dos Animais, e por fim, fez um espetáculo na reunião do condomínio!

Orlando - Diabos, também. Será que uma empregada não sabe diferenciar um rato de um hamster? Um rato é um bicho desagradável, o hamster é todo dócil, fofinho. Ah, deixe a vizinha do 1504 armar o barraco dela por causa desse bicho ignóbil, o que é que tem? E você vai querer que eu faça o quê? A empregada, também... ela que se vire com seu pepino.

Dalva - Mas você é advogado. Podia conversar com a vizinha do 1504... para evitar problemas com a vizinhança do prédio...

Orlando – Ah...! Só faltava essa! Mas é cada uma! Eu tenho mais o que fazer, Dalva. Você vai querer agora que eu represente a empregada? Será que vai ser possível tomar meu café da manhã, na minha folga, sem mais aborrecimentos? (Nervoso:) Já não basta os problemas da empresa, eu tenho que ter problemas dentro de minha própria casa também?

Dalva - Desculpe, Orlando, só falei porque achei que seria mais fácil pedindo a sua ajuda... até mesmo para evitar aborrecimentos futuros.

Orlando - Quer evitar aborrecimentos futuros? Pronto, despede a empregada. Chama ela aqui. (Levanta-se) Espera, eu mesmo faço isso num instante. Como é mesmo o nome dela?

Dalva - Não, Orlando... Não precisa despedir a Benedita.

Orlando - (Chamando-a) Benedita!

Dalva - Emprego neste país não está fácil, como é que a pobre vai se virar? Você que Benedita vá morar debaixo da ponte...?

Orlando - (Chamando-a) Benedita! (Agora para Dalva:) Lá vem você com sua mania de Irmã Dulce. Eu não sou palmatória do mundo. Se a gente for ficar a cada instante pensando na empregada, na vizinha, no desemprego, nos problemas do país, na fome da Etiópia... ah, tenha paciência. (Chamando-a novamente:) Benedita! Dalva, lei é lei. A natureza é dos mais fortes

APÊNDICE B - Questões Norteadoras

Questões norteadoras para o Bloco de Observação A

- Quais são, à primeira vista, os elementos (imagens, ideias, temas, símbolos, etc.) percebidos no desenho?
- Que significados é possível perceber no desenho?
- Desses elementos quais estão (e quais não estão) presentes na cena teatral?
- Quais são os elementos que se mostram mais fortes, imperativos?
- Que elementos são recorrentes?
- Quais são os elementos de percepção mais simples e clara e quais são os que necessitam de um olhar mais aguçado, sutil, para sua identificação?
- Como são retratados os elementos da indumentária e do cenário, não visíveis na cena, mas presentes nos desenhos?
- O que o desenho traz sobre a percepção do espectador do aparente (visível) e do oculto (invisível) na cena?

Questões norteadoras para o Bloco de Observação B

- Que imagens evocadas evidenciam a percepção do contexto sociocultural da cena teatral?
- Que elementos ou associações evidenciam a realidade sociocultural do espectador-desenhador?
- Quais desses elementos identificados nos desenhos são mais particulares da cultura local e quais são mais universais?
- Há elementos que identificam uma recepção mais ou menos crítica da cena?
- Que elementos presentes no desenho identificam condicionamentos culturais, educacionais, ideológicos ou influências midiáticas?
- Existem elementos que identificam ou evidenciam expectativas estéticas, sociais, ideológicas e culturais pelo espectador-desenhador, incentivadas pela observação da cena?
- Há elementos que demonstrem uma provocação ou mobilização do espectador-desenhador com a cena?
- O que podemos observar de aspectos que revelem as forças exteriores (socioculturais) e interiores (inconscientes) atuando sobre o espectador-desenhador?

Questões norteadoras para o Bloco de Observação C

- Há elementos novos adicionados ao desenho (que complementam e adicionam significados) que não estavam presentes na cena?
- Que elementos expressam criatividade, inovação, ousadia na produção do desenho?
- Há elementos no desenho que evidenciam uma postura mais ou menos ativa, criativa, dinâmica, ousada, crítica do espectador-desenhador?
- Mostra-se evidente um estilo? Quais elementos estilísticos particulares se apresentam no desenho?
- Existem elementos presentes no desenho que identificam ou evidenciam associações com experiências perceptivas estéticas, anteriores à cena (espetáculos, leituras, filmes etc.)?
- Existem elementos que identificam ou evidenciam um prazer ou desprazer do espectador-desenhador em ter assistido à cena ou em ter realizado o desenho ou elementos que identifique algum valor (e intensidade de valor) dado à experiência?
- Algum elemento revela uma compreensão mais ou menos apurada dos códigos ou elementos teatrais?
- O desenho revela uma experiência anterior na prática do desenhar?
- O espectador-desenhador demonstra, através do desenho, alguma tendência de maior identificação (poética stanislavskiana) ou de maior distanciamento (poética brechtiana) com a obra teatral apresentada?
- Há uma coerência (ou a falta dela) entre a percepção do espectador da cena e a leitura do autor da cena?

APÊNDICE C - Questionário

Questionário

Nome: _____

Escola: _____

Série / turma: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____

Sexo: Masculino Feminino

Com que frequência desenha?

 Desenho sempre Desenho pouco Nunca desenha

Você gosta de desenhar?

 Adoro desenhar Mais ou menos Não gosto de desenhar

Você sabe desenhar?

 Sim, sei desenhar Acho que sei Não sei desenhar

Sua escola a incentiva a desenhar

 Sempre Às vezes Nunca

Você desenhava quando criança?

 Muito Às vezes Pouco

Você acha o desenho

 Indispensável Importante Desnecessário

Você já fez algum curso de desenho fora da escola?

 Sim Não

Você tem aula de Arte?

- Sim
- Não

Você gosta da aula de Arte?

- Gosto
- Mais ou menos
- Não

Na aula de Arte tem

- Mais teoria
- Mais prática
- Metade teórica, metade prática

Você gosta de teatro?

- Muito
- Mais ou menos
- Pouco

Você vai ao teatro

- Sempre
- Às vezes
- Nunca fui

Você assiste a peças de teatro

- Em teatros e espaços culturais, em Feira de Santana
- Na escola, em Feira de Santana
- Em Salvador
- Em outro estado do Brasil
- Nunca assisti

(Nesse caso, pode preencher mais de uma alternativa se necessário)

Você já fez alguma peça ou cena de teatro na escola?

- Sim, várias
- Sim, uma vez ou outra
- Não, nunca

Você sabe atuar (representar)?

- Sei
- Acho que sei
- Não sei

Já fez uma peça de teatro fora da escola?

- Sim, várias
- Sim, uma vez ou outra
- Não, nunca

Você já fez algum curso de teatro fora da escola?

Sim

Não

Para você, o que é desenho? (Responda abaixo ou no verso da folha)

Pra você, o que é teatro? (Responda abaixo no verso da folha)

APÊNDICE D – Quadro comparativo das respostas

QUADRO COMPARATIVO

	COLÉGIO A	COLÉGIO B
Sexo		
Masculino	48%	21%
Feminino	52%	79%
Faixa etária		
15 anos	38%	03%
16 anos	55%	72%
17 anos	07%	25%
Naturais de		
Feira de Santana	76%	90%
Outras cidades (BA)	11%	03%
Salvador	11%	03%
Outros estados	02%	03%
Presença da primeira ou segunda cena		
As duas cenas num único desenho	70%	67%
Apenas o Café Requentado	19%	18%
Apenas o Café Requentado	06%	06%
Não definido	05%	09%
O desenho retrata ou interpreta?		
Retrata, ilustra a cena	50%	53%
Interpreta a cena	50%	47%
Elementos recorrentes		
Mesa e cadeira	64%	45%
Xícara ou caneca ou copo ou taça	61%	57%
Alimentos	63%	36%
Rato	32%	30%
Quadro	19%	00%
Lustre ou lâmpada	18%	00%
Vaso com flores ou flores	22%	03%
Janela	08%	06%
Cruz ou caixão	06%	00%
Viaduto	14%	03%
Com que frequência que desenha?		
Sempre	11%	06%
Pouco	64%	61%
Nunca	25%	33%
Você gosta de desenhar?		
Adoro	36%	33%
Mais ou menos	55%	55%
Não	09%	12%
Você sabe desenhar?		
Sim	04%	03%
Acho que sei	31%	42%
Não sei	65%	55%
Sua escola pede desenhos		
Sempre	00%	00%
Às vezes	27%	55%
Nunca	73%	45%
Você desenhava quando criança?		

Muito	73%	79%
Às vezes	25%	18%
Pouco	02%	03%
Você acha o desenho		
Indispensável	13%	24%
Necessário	82%	73%
Desnecessário	05%	03%
Você já fez algum curso de desenho fora da escola?		
Sim	05%	03%
Não	95%	97%
Você gosta da aula de Arte?		
Adoro	93%	24%
Mais ou menos	07%	70%
Não	00%	06%
Na aula de Arte tem		
Mais teoria	00%	71%
Mais prática	88%	05%
Metade teórica, metade prática	12%	24%
Você gosta de teatro?		
Muito	53%	51%
Mais ou menos	45%	40%
Pouco	02%	09%
Você vai ao teatro		
Sempre	04%	04%
Às vezes	92%	70%
Nunca fui	04%	36%
Você assiste a peças de teatro		
Na escola, em FSA	41%	24%
Em teatros e esp. Culturais em FSA	72%	70%
Em Salvador	30%	06%
Em outro estado do Brasil	08%	06%
Nunca assisti	04%	27%
Você já fez alguma peça ou cena de teatro na escola?		
Sim, várias	20%	09%
Sim, uma vez ou outra	80%	73%
Não, nunca	00%	18%
Você sabe atuar (representar) como ator?		
Sei	16%	04%
Acho que sei	35%	48%
Não sei	49%	48%
Já fez uma peça de teatro fora da escola?		
Sim, várias	04%	06%
Sim, uma vez ou outra	14%	27%
Não, nunca	82%	67%
Você já fez algum curso de teatro fora da escola?		
Sim	10%	06%
Não	90%	94%