

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA



PARA UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM CONTEXTO

EDUCATIVO

TÍTULO DO OBJECTO CONFERENTE DE GRAU

TRABALHO DE PROJECTO

MESTRADO EM TEATRO - ESPECIALIZAÇÃO EM TEATRO

E COMUNIDADE

Clara das Neves Aires Cabrita Ploux

Para uma experiência estética em contexto educativo

Lisboa, Maio 2013
INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA

PARA UMA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA EM CONTEXTO
EDUCATIVO

TRABALHO DE PROJECTO

Clara das Neves Aires Cabrita Ploux

Trabalho de Projecto submetido à Escola Superior de Teatro e Cinema para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Teatro - especialização em Teatro e Comunidade, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Armando Nascimento Rosa e coorientação do Professor João Mota.

Lisboa, Maio de 2013

Resumo

O presente trabalho de projeto completa o percurso criativo levado a cabo com alunos de teatro no Liceu Francês Charles Lepierre, durante o ano lectivo 2011/12, que conduziu à apresentação de três objetos artísticos. A abordagem teórica aqui desenrolada centra-se na necessidade de pesquisar e analisar em que termos se pode levar o teatro à sala de aula, a partir da sua especificidade artística. Para tal, a análise proposta inicia-se no conceito de estética, ao interrogar as suas categorias, para abordar em seguida as diferentes dimensões da experiência estética e as suas aplicações práticas. Estas observações são então aplicadas ao percurso criativo em contexto escolar, através de uma dialéctica desenvolvida entre este e as diversas fases da experiência estética, permitindo aos alunos de explorarem a sua própria criatividade e os processos sinérgicos envolvidos neste percurso.

Palavras-chave: artes; teatro; educação, experiência estética; percurso criativo; sinergia.

Abstract

This project work completes a creative journey undertaken with drama students at the Lycée Français Charles Lepierre, during the 2011/12 academic year, that led to the presentation of three artistic objects. The theoretical approach peeled here focuses on the need to investigate on what terms theater may be bring to the classroom, in regards to its artistic specificity. Consequently, the proposed study begins in aesthetic concepts, questioning their categories and progressing to an analysis of the different dimensions of the aesthetic experience and its practical applications. Then, these observations are applied to the creative path, from the dialectic developed between the former and the various phases of the aesthetic experience. This therefore allows students to explore their own creativity and synergistic processes involved in the creative path.

Key-words: arts; theatre; education; aesthetics experience; creative path; synergy.

Agradecimentos

aos orientadores

o professor Armando Nascimento Rosa
e o professor João Mota,

a Maria João Rocha pelo apoio, partilha e revisão,

aos meus colegas Maila Dimas, Joana Mealha dos Santos, Vera Soares, Rita Frazão, Catarina Inácio, Cristina Figueiredo, Rita Tormenta, Salmo Faria, Joana Estrela, Carlos Bernardo, David Silva, Fernando Villasboas, José Neto com quem partilhei e discuti ideias durante o mestrado e a construção do meu projecto,

aos meus professores David Antunes, Eugénia Vasques, Maria João Vicente, José Pedro Caiado,

ao júri,

a toda a equipa do Liceu Francês de Lisboa e especialmente a Serge Montout e Jean-Jacques Elbisser,

a todos os meus alunos,

ao Nuno Fidalgo pela cooperação e assistência,

ao Dominique Le Gué pelo apoio técnico,

e muito especialmente ao Eduardo Carvalhosa pelo amor, energia e força.

ÍNDICE

Índice	5
Introdução	8
1. A ideia de estética	11
1.1. O belo	12
1.2. O sublime	19
1.3. O trágico	24
2. A ideia de arte: teorias estéticas	28
2.1. Teoria da arte como imitação	28
2.2. Teoria da arte como expressão	29
2.3. Teoria da arte como significante	30
2.4. Da estética analítica ao pós-modernismo	31
3. A experiência estética	37
3.1. A classificação das artes	38
3.2. O objecto estético	39
3.3. Três dimensões estéticas na experiência teatral	41
3.4. A experiência estética da recepção em contexto escolar	43
4. O processo criativo	46
4.1. Início do processo	46
4.2. A criação do espaço teatral: desenvolvimento de um laboratório de pesquisa	47
4.3. A coesão de grupo	51
4.4. Sobre a importância da improvisação	52
4.5. Sinergia	53
5. Do laboratório à cena	55
5.1. A escolha de textos	55
5.2. A diversidade das obras abordadas	56

6. <i>Lianor no País sem Pilhas - Lianor au Pays des Hautes Sphères</i>	58
6.1. A estrutura narrativa	58
6.2. Imaginário gnóstico e universo cibernético	59
6.3. A tradução	62
6.4. Bilinguismo e musicalidade no processo criativo	63
6.5. A partir da dramaturgia	64
6.6. Cinestesia e articulação da marioneta	66
7. <i>Jeu de masques</i>	68
7.1. A adaptação do texto	69
7.2. A dimensão dramática	69
7.3. Tensão e transformação	70
7.4. Elementos cénicos	72
8. «Art»	73
8.1. A problemática da arte	73
8.2. Do visível ao invisível versus do invisível ao visível	75
8.3. Contexto e representação	77
8.4. A transposição em personagens femininas	78
8.5. A apropriação do objecto artístico	80
Conclusão	82
Referências	83
Anexo 1	93
Anexo 2	94
Anexo 3	95
Anexo 4	108

CONTEÚDO DOS ANEXOS

ANEXO 1

Constituição dos grupos

ANEXO 2

Sessões realizadas

ANEXO 3

Guião das sessões

ANEXO 4

Fichas técnicas e artísticas - cartazes

ANEXO 5

CD [Fotos das representações]

Introdução

O teatro precisa ser levado à sala de aula como arte, assumindo o seu papel como obra de arte. Através dele, a criança vai se deparar com uma das mais antigas manifestações culturais, e diante dessa manifestação cultural, aprenderá e verá que o teatro discute sempre as questões existenciais do homem no mundo. É dentro dessa perspectiva que o teatro tem a sua função estética, catártica, questionadora, transformadora, política e social – uma obra de arte enquanto atividade artística que expressa o homem e os seus sentimentos.” (Moraes, n.d., p.608)

Ao falar-nos da necessidade do teatro ser levado à sala de aula como arte, Moraes lembra-nos que, infelizmente, nem sempre é nesta perspectiva que a educação teatral é considerada, o que nos leva a interrogar as bases teóricas e práticas desta educação, à luz de uma contemporaneidade que reflete a evolução e a modificação da relação do homem com a arte. Nesta perspectiva, a pergunta chave do que é a arte ou de como e quando há arte, ressurgiu perante a necessidade de distinguir um objecto puramente escolar de um objecto artístico.

A educação artística teatral ou abordagem dramática em meio escolar valoriza a importância do conhecimento artístico para a formação da criança e pode ser analisada sob duas vertentes : a função pedagógica que visa o desenvolvimento da criança através da realização de atividades de teatro, e a de caráter puramente estético que promove objectivos que não se podem limitar exclusivamente à primeira função, e/ou à prática de um teatro pedagógico que se sirva das técnicas teatrais para a transmissão e comunicação de conhecimentos. Não tendo o ensino, ou a prática teatral, em meio escolar objectivos de

Para uma experiência estética em contexto educativo

ordem profissionalizante – apesar de nalguns países fazer parte do curriculum académico e preparar à entrada das escolas superiores de artes performativas – e ademais carecendo muitas vezes de professores qualificados a nível artístico, é legítimo perguntar como conjugar estas duas vertentes, a fim de proporcionar aos alunos abordagens qualitativas que não instrumentalizem exclusivamente o teatro como simples ferramenta didática, negando-lhe a sua dimensão de obra de arte.

Na obra as «Cartas sobre a Educação Estética do Homem», Schiller (1943) demonstra o papel civilizador que as artes exercem, assim como o impacto preponderante que o artista pode ter na sociedade ao criar o « belo » como condição necessária ao ser-se humano. Esta ideia de « belo », que na contemporaneidade saiu totalmente dos parâmetros de uma definição ou corrente estética, pode no entanto ser ligada ao que Peter Brook chama de revelação do que há de melhor – e por analogia de mais belo – no ator, durante o processo de encarnação e transfiguração. Ao revelar o que há de melhor no indivíduo, o teatro torna-se num « instrumento fantástico de educação » (Carasso, 1993:59)¹ pois não só desenvolve a percepção que o jovem tem de si próprio, fazendo-o pesquisar e experimentar o seu potencial, como assume também a função pedagógica de desenvolvimento e crescimento deste, sem no entanto o condicionar necessariamente de forma ideológica ou moral.

Se uma tal formatação negaria a liberdade essencial da própria arte, parece lógico que a função pedagógica do teatro esteja naturalmente subjacente à sua função estética. Nesta óptica, ensinar e desenvolver uma atividade teatral com alunos tem

¹ Depoimento de Peter Brook recolhido por Jean-Gabriel Carasso organizador das jornadas de encontro com uma centena de professores no Atelier du Chaudron (9 e 10 de Março de 1991).

Para uma experiência estética em contexto educativo

necessariamente de partir da sua especificidade artística. No entanto, esta especificidade artística embate numa problemática sensível que é a da sua própria definição.

O objectivo deste ensaio e relatório crítico é o de analisar, primeiramente, as tentativas que têm sido feitas para encontrar esta definição e, em seguida, quais as premissas que podem conduzir a efetivar a ideia de que o teatro como obra de arte é, antes de mais, uma ideia essencialmente estética, não evidentemente num sentido de procura do ideal estético do belo mas, ao invés, numa perspectiva qualitativa do ensino artístico e da implementação do processo criativo em meio escolar.

Para tal, serão retraçados e analisados os vários elementos e conceitos estéticos envolvidos na problemática da definição da arte, para em seguida, e à luz destes, entrarmos no percurso criativo que foi desenvolvido com três grupos de alunos do Liceu Francês de Lisboa Charles Lepierre, a partir das conclusões tiradas na primeira parte.

A ideia de estética

Todas as tentativas de definir a palavra « estética » deparam-se com uma série de conceitos que nos remetem para diferentes gamas de sentidos, quer seja no âmbito da filosofia, quer no das artes, e mais especificamente no ramo de filosofia da arte ou ainda no da psicologia. Etimologicamente a palavra estética, deriva do grego *aisthêtiké* [*aisthesis*], forma do adjetivo *aisthêtikos*, que significa “que tem a faculdade de sentir ou de compreender” (Machado, 1987: 265; Picoche, 1994: 213), remetendo às significações reunidas no termo sensibilidade.

No século XVIII, o pensamento Iluminista influencia a noção de belo que entra no campo da racionalidade. A Estética como disciplina filosófica surge em 1750, na obra de Alexander Baumgarten, *Aesthetica*, que ele define como “ciência do conhecimento sensível”, e que se torna uma disciplina filosófica que estuda a “perfeição sensorial”. Com o passar do tempo, as diferentes abordagens a questões relacionadas com a natureza do belo, o fundamento das artes e as suas diferentes formas e percepções são analisadas neste âmbito. Francisco Romero designa como estética o « estudo das questões filosóficas suscitadas pelas artes, tanto do ponto de vista da criação como do da contemplação e gozo.» (Afonso, n.d.: 1). Por outro lado, este termo aparece também como sinónimo de “teoria da criação”, ao analisar as condições individuais, sociais e históricas desta, na perspectiva de uma filosofia do conhecimento. Num contexto psicológico, a estética trata das experiências e comportamentos emocionais que as coisas

Para uma experiência estética em contexto educativo

belas provocam no indivíduo, ou seja, a produção das emoções pelos fenômenos estéticos e num sentido inverso o da privação de beleza, do que pode ser julgado como feio, desagradável e inferior. Ao analisar os problemas que são levantados na criação e contemplação de objetos estéticos (tanto naturais como artificiais) que oferecem ao indivíduo a dimensão de uma experiência estética, podem-se ligar duas esferas de reflexão diferentes: a esfera racional e abstrata do pensamento e a esfera concreta da criação artística, que põe em obra os sentidos e os sentimentos. Antes de irmos mais adiante na análise destas diferentes perspectivas, é importante salientar três categorias fundamentais da estética, ligadas diretamente aos objetos artísticos, que são o belo, o sublime e o trágico.

1.1. O belo

Uma flor acaso tem beleza?

Tem beleza acaso um fruto?

Não: têm cor e forma

E existência apenas.

A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe

Que eu dou às coisas em troca do agrado que me dão.

Não significa nada.

Então por que digo eu das coisas: são belas?

Alberto Caeiro, *O Guardador de Rebanhos*

A noção de belo tem sido longamente debatida desde a antiguidade com numerosas tentativas para lhe encontrar um conceito de definição. Estando

intrinsecamente ligada às emoções estéticas, esta noção aparece muitíssimo complexa pela sua conotação altamente subjetiva e os critérios de juízo de gosto que implica.

Na Grécia antiga, a ideia de belo surge na obra *Hípias Maior* de Platão, quando Sócrates pergunta a Hípias “O que é o belo?” (Platão, 1975: 236), tentando em seguida encontrar, através de uma lógica do conhecimento, a característica essencial que permitiria defini-lo. Esta investigação, que é a princípio justificada por uma analogia com os fundamentos de outros fenómenos, como por exemplo, a de que “os justos o são mediante a justiça”, demonstra por sua vez que uma definição de belo não pode ser encontrada através de um objecto belo em si, dada a qualidade relativa de beleza deste, quando comparada com a de outro. Também a beleza como aparência, atributo ou conveniência é refutada, pois aparece como sendo de ordem exterior e não própria ao objecto em si. A ideia de que o belo possa ser o útil, é em seguida sugerida mas logo anulada perante a evidência de que as coisas úteis não são necessariamente belas e as coisas belas não são necessariamente úteis. O útil estaria assim dependente de uma situação relativa a um propósito e o belo independente de qualquer condição ou propósito, ou seja, que “agrada sem conceito” como dirá mais tarde Kant.

A questão volta a ser debatida nas obras *Simpósio* e *Fedro*, onde se liga ao amor, “Eros é o amor do belo?” (Platão, 1986: 204d), sendo o amor considerado no *Fedro* como um delírio que abre a visão do belo sensível. Mas para Platão, a verdadeira beleza está no mundo inteligível, o que leva Sócrates a perguntar a Agatão: “Não achas que o belo é simultaneamente bom?” (Platão, 1981: 201c), ou seja, a beleza existe em si (cf. Platão, 1922: 211c), separada do mundo sensível onde uma coisa só pode ser considerada bela se participar na ideia suprema de beleza que é posta em termos morais e participa do Bem.

Para uma experiência estética em contexto educativo

O belo, pertencendo ao plano do ideal para Platão, ganha a dimensão de absoluto e eterno, totalmente independente da materialidade dos objetos dentro do mundo sensível, onde apenas é possível aspirar a uma imitação da beleza perfeita. Esta postura leva-o a criticar uma imitação da natureza e das emoções pela arte, preconizando ao invés a busca do artista por tipos ideais, encontrados no mundo das ideias onde residirá a verdadeira beleza.

Por sua vez, Aristóteles, concebe o belo a partir da realidade sensível onde passa do plano abstracto das ideias para o plano concreto do material e encontra uma diferença essencial entre o belo e o bem na sua *Metafísica*: o belo pode existir nas coisas imóveis, mas o bem implica sempre uma ação (Aristóteles, 1984: 1078a1). Esta observação, faz a beleza sair da esfera do imutável e do eterno, deixando de estar separada do homem, e tornando-a passível de evoluir através da criação artística. Para Aristóteles, existem três formas ou categorias de belo: a proporção, a ordem e a simetria, definidas matematicamente, e que designam a ideia de uma medida justa, ou seja, um conceito de harmonia:

O belo consiste na grandeza e na ordem, e portanto, um organismo vivente pequeníssimo não poderia ser belo (...); e também não seria belo, grandíssimo. (Aristóteles, 1990: 1450b).

Por sua vez, Platino permanece fiel a Platão, ao abordar este assunto nas suas *Enéadas*, onde critica estas categorias como possíveis medidas do belo, pois estes critérios não poderiam englobar a beleza moral tal como pensada por Platão mas apenas a beleza física. Para o autor:

Le beau est la simplicité intelligible qui fait signe vers l'un. (Platino, 2010-2012: I,6,[1]).

Durante a Idade Media, a poderosa influência do Cristianismo propaga a ideia de que a beleza é essencialmente uma criação divina, que ao manifestar-se no mundo

Para uma experiência estética em contexto educativo

sensível, tem por objectivo incentivar a fé, pois é um reflexo da suprema beleza de Deus. Nesta concepção, o mundo humano não vai para além da promessa de uma beleza de dimensão superior, pertencente à esfera espiritual. Santo Agostinho pensa que a beleza é um todo harmonioso com unidade, numero, igualdade, proporção e ordem. A concepção de beleza adquire durante esta época um sentido simbólico, distinguido entre a esfera física (passageira e enganadora) e a esfera espiritual (virtuosa e eterna).

Com o Renascimento, os valores clássicos e Aristotélicos regressam, sob a forma de uma concepção objectiva da beleza, enquanto que propriedade do objecto, nomeadamente nas suas formas de equilíbrio e harmonia que satisfazem os sentidos. Esta concepção naturalista dá primazia à natureza como modelo do artista.

O processo de subjectivização da beleza só se inicia a partir do século XVIII, altura em que as correntes empirista e iluminista vão demonstrar que o belo depende menos das características de um objecto em si que da forma como é percebido e sentido pelo sujeito. Nesta perspectiva, Edmund Burke define o belo como:

That quality or those qualities in bodies by which they cause love, or some passion similar to it. I confine this definition to the merely sensible qualities of things. (Burke, 2004:128).

Esta definição implica que o sujeito seja passivo, dentro de uma esfera material bem diferenciada do mundo das ideias de Platão, onde através da percepção acolhe uma emoção que lhe é agradável provocando um sentimento de paixão. A ideia de proporção defendida desde a Antiguidade é analisada independente por Burke pois implica um elemento de racionalidade que é a ordem, própria à matemática, mas à qual o autor não reconhece afinidade com a esfera da emoção e da sensação. Burke associa a ideia de que o parâmetro de proporção provém da oposição entre belo e deformidade, no entanto para ele esta última não se opõe a beleza:

Para uma experiência estética em contexto educativo

On this principle it was concluded, that where the causes of deformity were removed, beauty must naturally and necessarily be introduced. This I believe is a mistake. For *deformity* is opposed, not to beauty, but to the *complete, common form*. (Burke, 2004: 137-138).

Se a proporção não tem para Burke sentido como medida, pois trata-se de uma medida ideal e abstracta face ao real, o autor aceita no entanto a oposição Belo/Feio. Burke refere-se ao real como à natureza exterior que são as qualidades dos objetos, e à natureza interior como às emoções que estes suscitam no indivíduo:

Beauty is, for the greater part, some quality in bodies, acting mechanically upon the human mind by the intervention of the senses. (Burke, 2004:146).

Também a noção de útil é aqui totalmente separada do Belo, tal como na Antiguidade por Platão:

Many things are very beautiful, in which it is impossible to discern any idea of use. (Burke, 2004:141).

Mas Burke vai mais longe, ao identificar e distinguir vários tipos de beleza. O primeiro tipo é denominado como natural, ao qual se opõe um segundo tipo, o da beleza artificial, e em seguida um terceiro, o da beleza racional que provém de uma estrutura coerente e não faz apelo às emoções, o que o torna unicamente possível de ter como qualidades a proporção e a utilidade. O último tipo de beleza distinguida pelo autor, é a beleza de cariz emocional, que se identifica com o belo artístico ao provir de uma aparência que provoca a paixão, sem possuir qualquer sentido de utilidade e tendo proporções variáveis. Helena Barbas expõe e analisa algumas das grandes preocupações exprimidas por Burke: a ausência de um verdadeiro padrão para as artes, a possibilidade para o indivíduo de aceder a um determinado tipo de padrão pelo gosto (o que se justificaria através da constituição física deste, a qual pressupõe uma certa identidade comum entre todos os indivíduos ao nível da percepção dos objetos levando a um

Para uma experiência estética em contexto educativo

principio básico do gosto) e a formação deste último “a partir de uma educação que é observação.” (Cf. Barbas, 2002: 11). Nesta ordem de ideias, as diferenças de gosto são provenientes de experiências variadas ou graus de conhecimento, pois sendo o gosto considerado com um princípio básico (padrão natural) é comum a todos os indivíduos. Na sua tentativa de encontrar uma regra empírica que permita avaliar as artes, Burke contribui largamente para a afirmação da corrente hedonística, através de uma argumentação que será revista por Kant e que invalida a ideia de uma possível objectividade do juízo de gosto do belo, ao considerar que:

Não pode haver nenhuma regra de gosto objectiva, que determine por meio de conceitos o que seja belo. Pois todo o juízo proveniente desta fonte é estético; isto é, o sentimento do sujeito e não o conceito de um objecto é o seu fundamento determinante. Procurar um princípio de gosto, que fornecesse o critério universal do belo através de conceitos determinados, é um esforço infrutífero, porque o que é procurado é impossível e em si mesmo contraditório. (Kant, 1997: I, 17).

Não sendo possível aplicar um critério de aplicação imediata a este conceito, Kant separa a parte estética do belo, tratando a primeira, ligada ao julgamento cognitivo, na *Crítica da Razão Pura*, e a segunda na *Crítica da Faculdade do Juízo*. Nesta obra, é afirmada a subjetividade do julgamento humano que determina a beleza de uma coisa sem que este ponha em causa a sua existência por si própria ou sob a sua natureza, por exemplo, uma árvore pode ser considerada bela sem que haja necessidade de emitir um conceito sobre a sua realidade como árvore, a não ser que se queira determinar se esta é boa (conceito do que agrada por meio da razão).

O juízo do belo é portanto puramente contemplativo e com alcance crítico muito limitado quando se trata mais especificamente de apreciar uma obra de arte. Sendo assim, como avaliar a beleza de uma obra de arte em termos estéticos? Se nos limitarmos a dizer de uma obra que esta é bela estaremos, sem dúvida, a ser particularmente redutores de um ponto de vista crítico, emitindo apenas um juízo de valor subjetivo, que não é um juízo de

Para uma experiência estética em contexto educativo

conhecimento pois não tem em conta a natureza e o perfil da obra, ou seja, na definição kantiana “O belo é o que é representado sem conceitos como objecto de um comprazimento universal.” (Kant, 1997: I, 6).

Não sendo um juízo de conhecimento ou lógico, o juízo de gosto, que também podemos chamar de certa forma juízo estético (quando educado) expressa apenas a maneira como o sujeito sente que é afectado pela representação. Assim, ao tentar definir se algo é belo, o individuo não relaciona a representação com o objecto, para conhecer este ultimo através da razão mas antes com os seus próprios sentimentos que manifestam prazer ou descontentamento, fazendo com que o Belo seja apreendido pelos sentidos e não pela razão. Kant defende que este juízo de gosto é desinteressado pois não se encontra ligado à existência do objecto ou às necessidades e desejos do ser humano, mas depende unicamente de condições subjetivas ou *a priori*, ou seja, o estado interior puramente contemplativo do sujeito. No entanto, para Kant, mesmo se não é possível encontrar um critério de belo universal, o juízo de gosto ou estético possui uma validade universal. Esta validade não reside como é óbvio, num juízo científico, mas antes na ideia de que o Belo é um prazer do qual podem participar todos os seres humanos sem distinção. Esta participação colectiva abre por sua vez a possibilidade à existência de uma comunicabilidade universal do sentimento de prazer que o belo oferece.

Por sua vez, para Hegel, a Estética deve ter apenas como preocupação o belo artístico e não o belo natural através de uma concepção objectiva da arte, pois considera que:

O belo artístico é superior ao belo natural por ser um produto do espírito que, superior à natureza, comunica esta superioridade aos seus produtos, e, por conseguinte, à arte. (HEGEL, 1993: 2).

Para uma experiência estética em contexto educativo

Esta superioridade do espírito enquanto “consciência-de-si” exclui o belo natural.

Túlio de Medeiros enumera as justificações dadas por Hegel, para em seguida as analisar:

Em primeiro lugar, Hegel afirma que esta exclusão não possui o signo da arbitrariedade. Em segundo lugar declara que, mediante um hábito quotidiano em avaliar os fenómenos naturais como belos, não é uma arbitrariedade da filosofia, tal como ele a pensa, o querer excluir o belo natural da esfera de suas investigações, embora não haja elementos suficientes para, racionalmente, considerar ou qualificar os objetos da natureza como belos. Em terceiro lugar, Hegel argumenta que a razão maior para a exclusão supracitada reside no facto de que o belo artístico é superior ao belo natural, contrariamente à compreensão tradicional segundo o qual julga que a arte é ou deveria ser uma reprodução mais perfeita possível da natureza. Deste modo, considerados estes aspectos, a concepção estética de Hegel visa contrapor-se às elaborações da estética Kantiana, afinal “para Kant, o belo é aquilo que se pode representar fora de todo o conceito, de toda a categoria do intelecto, como um objecto de prazer geral” (Hegel, 1993: 39), um juízo de gosto, ou, dito de outro modo, atende a um critério subjetivo. (Medeiros, 2010: 109).

A partir das diferentes ideias e análises vistas neste capítulo, podem-se distinguir algumas ideias chave sobre o belo:

- O belo não pode ser reduzido a um conceito, pela ausência de critérios objectivos no julgamento estético, sendo este ultimo portanto subjetivo e, segundo Kant, universal.
- “O belo não é a representação (ou a expressão) de uma bela coisa mas a bela representação (ou expressão) de uma coisa”² (Guyon, n.d.: 2).
- A universalidade do belo reside no seu poder comunicativo

1.2. O sublime

Utilizado primeiramente na retórica e na poesia, esta noção ganha uma nova importância como categoria estética, com a tradução francesa feita por Nicolas Boileau,

² O termo “expressão” entre parênteses foi aqui acrescentado.

Para uma experiência estética em contexto educativo

em 1674, do *Tratado sobre o Sublime*, atribuído a Longino (século III d.C.) e que “descreve as coisas do mundo natural em termos de imensidão e violência.”³

No dicionário da língua portuguesa⁴, o termo sublime (Do latim *sublīme*-, «alto») é definido nos seguintes termos:

adjetivo de dois géneros

1. elevado do ponto de vista espiritual ou moral, transcendente
2. muito grande, grandioso
3. magnífico, esplendido, admirável
4. (estilo) que se caracteriza pela elevação de pensamento e beleza de expressão

nome masculino

1. aquilo que é grandioso ou transcendente
2. o mais alto grau de perfeição

Estas definições fazem sobressair a ideia de que o sublime transcende a categoria do belo, elevado ao seu mais alto grau, ou seja, não é apenas um superlativo deste último, tal como utilizado na linguagem comum. Como nos lembra Barbas (2002: 2), etimologicamente, o latim *sublimis* significa «o que está suspenso na arquitrave da porta» (lat. *limes*), termo diretamente relacionado à arquitetura com sentido de elevado em altura, ou seja, acima da cabeça do homem. Na Antiguidade, a tradução latina do termo *To Hupsos*, o elevado (utilizado na retórica e na poesia) aparece oposta a *Tapelinotes* (*humilia oratio*) (Sausoni, 1967: 252, apud Barbas 2002: 2) como um dos géneros do discurso. Neste, o Sublime tem a função de comover e de impulsionar a ação, é o *genus grande*, *grave* ou... *sublime*, sob a égide do *pathos*, descrito por Aristóteles:

O que está violentamente agitado excita nos outros a mesma agitação, e o irado a mesma ira (eis porque poetar é conforme a seres bem dotados ou a temperamentos exaltados...). (Aristóteles, 1964: 1455, XVII-27 apud Barbas, 2002: 2).

Cícero enquadra-o na divisão de estilos para a grande oratória romana, sendo o termo aplicado tanto à retórica quanto à literatura enquanto estilo da epopeia e da

³ Cf. Enciclopédia Itaú Cultural, Artes visuais, 2010. Disponível em: http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/

⁴ Dicionário Porto Editora. Disponível em: <http://www.infopedia.pt/pesquisa.jsp?qsFiltro=0&qsExpr=sublime>

tragédia. Estes géneros, considerados nobres enfatizam as características emocionais da paixão e a qualidade de persuasão, que se opõe ao *genus médium* e ao *genus húmile*. Por volta de 50 A.C., surge o tratado *Peri Hupsos* escrito por Cecílio de Calate, no qual o autor se insurge “contra o estilo enfático (o sublime inautêntico) próprio à retórica asiática, preferindo-lhe uma mediocridade refinada e perfeita em detrimento de uma grandeza defeituosa”. (Sausoni, 1967: 252 apud Barbas 2002: 2).

No *Tratado sobre o Sublime*, Longino separa a retórica da literatura, ao definir sobre novas bases o estilo grandioso presente nos dois, através da ideia de que o sublime (a sublimidade) não tem intento persuasivo e está presente no génio. Após a tradução de Nicolas Boileau, e ao longo do século XVIII, o termo sublime começa a ser empregue, referindo-se a uma nova categoria estética que, distinta do Belo, exalta as emoções face aos aspectos mais extraordinários e grandiosos da natureza. Neste contexto, Joseph Addison estabelece uma divisão entre o Sublime e o Belo, ao considerar que três qualidades específicas dos objetos, o belo, o grande e o incomum impressionam favoravelmente o olhar e conduzem à existência dos prazeres da imaginação. Assim, nesta visão, o Belo associa-se ao “decorum” e estimula o prazer, o Grande ou Sublime está ligado ao excesso e ao ilimitado e tanto é magnífico como passível de produzir terror, e por último, o Incomum tem o atributo de surpreender e é visto como a nova ideia de pitoresco. Ao aplicar a ideia de sublime à descrição da natureza, Addison faz sair esta ideia do campo exclusivo da retórica: “The Alps fill the mind with an agreeable kind of horror.” (Addison, 1837: 374).

Por sua vez Edward Young aproxima-se mais da visão de Longino, definindo-a como uma característica específica do génio e portanto interior ao ser. (cf. Young, 1966:

Para uma experiência estética em contexto educativo

68). Também John Baillie, no seu *Essay on the Sublime*, analisa o assunto, ao postular que os objetos provocam uma experiência dos sentidos. Quando Edmund Burke publica *A Critical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and the Beautiful*, em 1757, as várias questões postas e abordagens feitas até aí, tinham, como vimos, provocado uma evolução do termo Sublime. Para Burke, é a relação dor/prazer que está na base de todas as sensações experimentadas pelo homem, e o sublime é uma modalidade da experiência estética relacionada ao infinito e ao sentimento do terror:

Whatever is fitted in any sort to excite the ideas of pain, and danger, that is to say, whatever is in any sort terrible, or is conversant about terrible objects, or operates in a manner analogous to terror, is a source of the *sublime*, that is, it is productive of the strongest emotion which the mind is capable of feeling. (Burke, 1998-2004: 86).

Esta “forte emoção que a mente é capaz de sentir”, põe em relevo um elemento fundamental para a imaginação que até aqui não tinha sido devidamente notado, o poder de sugestão:

As imagens escuras, confusas e incertas, mais do que aquelas obras claras e determinadas, têm sobre a fantasia um poder maior de formar as grandes paixões. (Burke, 1998-2004: 166).

Para o autor, a grande diferença entre o belo e o sublime reside na impossibilidade da sua presença num mesmo objecto, pois considera que a beleza tem como base a incitação ao prazer e ao amor, sem qualquer utilidade social, enquanto que o Sublime, que provoca espanto, admiração e terror, tem uma função útil e corretora da sociedade. A este propósito Barbas, esquematiza perfeitamente a oposição Belo/Sublime encontrada na obra de Burke, e que é aqui abaixo reproduzida (2002: 15):

SUBLIME		BELO
Deleite (terror e prazer por	↑ Sensação ↑	Prazer simples

Para uma experiência estética em contexto educativo

perigo a distancia)		
Tensão dos nervos e dos músculos, alternando com contrações e descontrações convulsivas	↯ Manifestação ↲ física	Descontração muscular e nervosa Languidez
Espanto/terror (admiração, reverência e respeito)	↯ Emoção ↲	Amor (sem luxúria), desinteressado
Grandeza (ou pequenez com a impossibilidade de infligir dor ou morte), vastidão, ilimitado Rugosidade, negligencia Linhas rectas com desvios angulares Obscuridade Magnificência Potencia e solidez	↯ Qualidades ↲ nos objetos	Pequenez Maciez e polidez Linhas suaves, ondulatórias Clareza Delicadeza Fragilidade
Perfeição Dignas (Justiça, sabedoria, etc.) Corretoras Úteis a sociedade	↯ Virtudes ↲ no homem	Imperfeição, fraqueza Menos dignas (compaixão, bondade, liberalidade, etc.) Gratificantes Úteis ao individuo, “inúteis” a sociedade
Odioso, medíocre, belo	↯ Oposições ↲	Feio, medíocre, sublime

Estas noções sistematizadas por Burke como condições básicas para o aparecimento da emoção estética, tinham conhecido desenvolvimento na literatura de Shakespeare, Edmund Spencer e John Milton. Nesta, o sublime ultrapassa o homem e provoca nele espanto e terror. Como corrente estética, o seu apogeu surge com o movimento literário alemão do *sturm und drang* [tempestade e ímpeto], nos anos

1770/1790. Nessa altura, Kant, define o sublime como absolutamente grande, uma mistura de prazer e dor, sentidos em face de algo muito poderoso ou de grande magnitude. Na definição kantiana, os objetos sublimes ultrapassam as capacidades sensoriais, pois a infinidade destes só pode ser alcançada com o pensamento, mas sendo um estado e fenómeno subjetivo determinado por um objecto, refere-se ao sentimento do individuo e implica um juízo de reflexão, ou seja, um juízo estético. Este sentimento de sublime encontra-se no espírito, nas ideias e na razão e decorre da relação entre a imaginação (sensível) e a razão (suprassensível). A intuição, sensível a uma totalidade e inacessibilidade que a ultrapassa, leva a imaginação ao seu limite mostrando a inadequação existente entre a natureza sensível e as ideias da razão, facultando assim ao individuo a consciência do suprassensível, ou seja, do poder ilimitado da razão:

O sublime consiste simplesmente na relação em que o sensível na representação da natureza é ajuizado como apto a um possível uso suprassensível do mesmo.” (Kant, 1997:113).

Esta relação que é desarmónica e feita de conflitos, dada a natureza oposta da razão e da imaginação, está na base do pensamento trágico, enquanto reflexão sobre a condição humana, que teve lugar na Alemanha do final do século XVIII.

1.3. O trágico

É portanto a partir do sublime Kantiano, do “sentir a infinidade não sensível do espírito e a impossibilidade de lhe dar uma apresentação adequada” como refere Célia Benvenho (2008: 23), que surge a “filosofia do trágico” como visão trágica do mundo e análise filosófica da tragédia que terá forte impacto a nível da reflexão estética. Na Alemanha dos fins do século XVIII, assiste-se a um movimento de valorização da arte grega antiga em termos de ideal de beleza que se inicia com Winkckelmann, influencia Herder, Schelling, Schiller, Hegel, Holderlin entre outros, atinge o apogeu com Goethe e

Para uma experiência estética em contexto educativo

será profundamente inspirador para Nietzsche (*O nascimento da tragédia*). Este movimento traz uma nova forma de pensar o teatro e mais especificamente a tragédia como expoente e superioridade do génio grego, a partir do estudo da Poética de Aristóteles que na sua obra conclui:

Mas a tragédia é superior porque contem todos os elementos da epopeia (chega até a servir-se do metro épico), e demais, o que não é pouco, a melopeia e o espetáculo cénico, que acrescentam a intensidade dos prazeres que lhe são próprios. Possui, ainda, grande evidencia representativa, quer na leitura, que na cena; (...)

Por consequência, se a tragédia é superior por todas estas vantagens é porque melhor consegue o efeito específico da arte (...) e claro que supera a epopeia e, melhor que esta, atinge sua finalidade.” (Aristóteles, 1990: 183-184).

Nesta nova forma de pensar e analisar a tragédia, várias características desenharam o esboço da “filosofia do trágico”, tal como referenciadas por Machado (in Benvenho, 2008: 22, apud Machado, 2006: 22).

- é uma interpretação ontológica da tragédia
- é uma análise baseada numa oposição de princípios ou seja num conflito
- é uma análise baseada na resolução desse conflito

A visão idealista de um retorno à Antiguidade como busca do original, de um génio que não imita mas antes cria, libertando-se assim do jugo da *mimesis* através de um acordo harmónico consigo próprio e com a natureza é predominante:

O homem... só atinge o que é único e excepcional se todas as suas qualidades entrarem em acordo harmonioso. Este era o destino feliz dos antigos e particularmente dos gregos em sua mais bela época.”⁵ (Goethe *apud* Machado, 2006: 22).

Este acordo harmonioso, nostalgicamente visto no século XVIII, faz Nietzsche questionar qual o papel da arte, da experiência onírica e estética no mundo grego, para chegar à conclusão de que algo de terrível reside escondido por detrás desta serenidade aparente. É a dor da existência que o povo grego vai transfigurando através da arte e da

5

Para uma experiência estética em contexto educativo

criação dos Deuses do Olimpo. Para atingir este acordo harmonioso parece ser necessário uma resolução do conflito entre “impulsos artísticos” apolíneos e dionisíacos. Nietzsche propõe uma visão do mundo onde estas forças servem a organização de um caos, através de um processo contínuo de criação de formas e imagens (movimento apolíneo) e sua destruição (movimento dionisíaco). Como explica Célia Benvenho:

Este mundo, denominado por Nietzsche de Uno-Primordial (Ur-Eine), é o “verdadeiramente existente” (Wahrhaft-Seiende), marcado por dor e contradição, um sofrimento originário que busca ser aliviado através do devir, um processo contínuo de criação e destruição de formas. (Benvenho, 2008: 26).

Esta criação e destruição de formas é o plano da representação que domina o mundo humano, ou seja, a aparência de que o ser necessita para poder aliviar o seu tormento original, a sua dor, o seu conflito, o seu drama. É esta maneira de resolver o conflito de base da tragédia, que distingue Nietzsche dos filósofos da sua época, pois o autor discorda da maneira como esta fora até então interpretada, através de um ponto de vista moral que lhe dera a finalidade de purificar as paixões e ações “socialmente” incorretas, apontando ao espectador sobretudo o papel de “ser moral” sem que lhe fosse admitida a sua condição de ser esteticamente fruidor. É esta a grande inovação de Nietzsche, a ideia de que desde a Antiguidade ninguém se preocupou em explicar o efeito trágico como actividade estética do espectador.

Ao desconstruir a interpretação moral da tragédia para lhe sobrepôr uma “metafísica do artista” (cf. Benvenho, 2008: op.cit.), em que este cria formas para depois as destruir, sentido nestas duas ações prazeres análogos, (ou até um prazer superior na destruição do herói trágico pois a destruição do indivíduo não significa a destruição do mundo ou da vontade), o mito trágico cria prazer, através da esfera apolínea que traz a aparência da visão e, ao mesmo tempo, nega e destrói esse prazer, ao substituir-lhe um outro, de dimensão mais poderosa, pelo impulso dionisíaco, que faz desmoronar essa aparência

visível. Esta finitude das formas aparece assim como fonte do verdadeiro conhecimento que seria o “saber-se finito num contínuo devir” (Benvenho, 2008: 31), onde construção e destruição são formas de efetivação deste, o que traz a eterna possibilidade de criar como fonte indestrutível da alegria humana. Este factor totalmente amoral e livre justifica a existência e o mundo como fenómenos estéticos onde tudo é jogo, tal como no teatro. Permite afirmar a vida mesmo perante as suas piores problemáticas que se tornam desta forma necessárias, não para expiar culpas mas antes como elementos da ação que é o próprio princípio de vida.

A tragédia aparece assim, neste contexto, como uma obra de arte suprema, o teatro do mundo que representa a sua essência e onde o artista é ele próprio autor e interprete do jogo teatral, que nada mais é que um espelho da vida. Por outro lado, se esta visão favorece a ideia de uma justificação estética da existência, pode ser argumentado que ela concorre também de forma determinante para uma fundamentação estética do teatro como obra de arte, ou seja, jogo puro das formas que dão voz “às questões existenciais do homem e do mundo”.

A ideia de arte: teorias estéticas

Uma das preocupações estéticas mais relevantes ao longo dos últimos séculos tem sido a de tentar definir o que é a arte através das diferentes evoluções que têm vindo a alterar a relação do homem com esta. No âmbito deste estudo, vejam-se algumas das teorias mais importantes que concorrem para uma possível definição da arte na sua problemática de saber o que distingue os objetos artísticos dos objetos não artísticos:

2.1. Teoria da arte como imitação

Com berço na Antiguidade, foi debatida por vários filósofos gregos e acabou por se tornar um padrão vigente durante muitos séculos, ao postular que uma obra só é arte se imitar algo. Analisada por Platão e Aristóteles, é descredibilizada pelo primeiro como imperfeita, por ser apenas uma cópia do original, e é defendida por Aristóteles que lhe revela também um sentido de criação. Ao centrar-se nos objetos imitados, esta teoria parece facilitar o aparecimento de um critério de classificação que permite fazer a distinção entre o objecto que é obra de arte e o objecto que não é obra de arte, assim como obter um critério de valoração em que a obra de arte será tão ou mais valorizada, na medida em que se aproxime do objecto imitado.

No entanto, um dos grandes problemas que esta teoria encontra, reside na viabilidade das suas premissas, ou seja, saber até que ponto algo é passível de ser imitado. Um

exemplo relevante é o da música (excepto na música programática ou descritiva)⁶ onde evocação ou ilustração através dos sons não significam propriamente imitação. A substituição do conceito de imitação pelo de representação, mais vigente atualmente, traz uma nova perspectiva a este conceito, mas como pergunta Aires Almeida (2000: 3): “Será que é possível dizer realmente o que representam a pintura *Composição* (1946) de Jackson Pollock ou as *Suites para Violoncelo Solo* de Bach?”

As dificuldades que surgem ao tentarmos responder a esta pergunta acentuam ainda mais o facto de que estas obras, tal como numerosas outras, são especificamente reconhecidas como obras de arte sem que necessitem minimamente de se conformarem a este critério, o que por sua vez implica que para o fazerem, as obras de arte teriam de conformar-se a uma predefinição da arte e não o contrario. Por outro lado, existem numerosos objetos que imitam de forma muito fiel e concreta a natureza sem que possam ser considerados obras de arte. Aires Almeida chama também a atenção para um outro ponto muito importante nesta tentativa de encontrar uma definição valorativa suficientemente valida em termos de arte, que é o facto de muitas das obras reconhecidas como imitação da natureza não poderem ser avaliadas concretamente por não sermos contemporâneos do tempo em que foram criadas.

2.2. Teoria da arte como expressão

Ao deslocar para o artista o critério que permite avaliar a obra de arte, esta teoria nascida no século XIX procura dar resposta ao que a teoria da arte como imitação deixa em branco. Nestes termos, uma obra para ser arte tem de exprimir sentimentos e emoções

⁶ Com efeito, a música programática tenta evocar sentimentos ou situações específicas o que se observa particularmente na música descritiva englobada por esta e que tem como objectivo o de imitar diretamente fenómenos naturais ou materiais, como por exemplo, a trovoadas (Beethoven, Berlioz, Strauss, Wagner, Verdi) ou o canto dos pássaros (Rameau, Couperin, Vivaldi, Bach, Beethoven, Schumann, Wagner, Respighi, etc.).

do artista. Apesar de este conceito oferecer a ideia de um critério rigoroso de classificação e ser muitíssimo mais abrangente que a teoria anterior, pois passível de incluir, por exemplo, obras abstractas – através de um critério valorativo em que a qualidade de expressão dos sentimentos do artista serve de barómetro à obra - uma das grandes dificuldades com que se depara, é o facto de não se poder sistematicamente afirmar ou até medir os sentimentos do criador ou uma perfeita correspondência entre estes e os que o espectador encontra na obra. Ainda um outro problema da mesma importância é o do reconhecimento como arte de obras que não expressam emoções ou sentimentos.

2.3. Teoria da arte como significante

A incapacidade de encontrar critérios válidos e capazes dar uma definição rigorosa do que é a arte, leva ao aparecimento das teorias formalistas que desviam as tentativas de definição da obra ou objecto representado e do que é expressado pelo seu criador, para um reconhecimento formal do espectador. Assim, a característica que seria comum a todas as obras de arte é passível de ser lida e identificada não na obra ou no seu criador, mas antes no espectador. É a chamada emoção estética presente neste último quando se encontra em face de uma obra de arte.

Clive Bell, fundador da teoria estética da arte como significante, substitui à emoção sentimental a emoção estética que faz o espectador viver uma experiência estética em face de uma obra, o que seria uma característica da estrutura da obra decorrendo da relação estabelecida entre as partes que a constituem e presente em toda a obra de arte. Para o autor, o que provoca esta emoção são as formas e as relações que são estabelecidas entre elas, incluindo cores, traços e/ou linhas. Estas propriedades são explicadas em

Para uma experiência estética em contexto educativo

detalhe no livro *Art*, publicado em 1914, e a propósito do qual James Beechey sintetiza esta teoria:

Here he put forward his famous theory of significant form, the proposition that the quality common to all works of art, from the Byzantines to the cubists, consists of “relations and combinations of lines and colours. (Beechey, 2004).⁷

Estas relações ou formas significantes que seriam segundo Bell a característica presente em todas as obras de arte encontram, no entanto, algumas dificuldades em serem especificadas, sobretudo fora das artes plásticas, quando se entra noutros campos onde cores e linhas já não podem exemplificar totalmente a forma significativa, como por exemplo, nas obras conceptuais que não contem elementos plásticos e são portanto imateriais. Por outro lado, certos elementos são dificilmente isoláveis da percepção, como por exemplo, a alegria ou a violência de uma composição musical.

2.4. Da estética analítica ao pós-modernismo

Ao apresentarem problemáticas significativas na tentativa de encontrar e explicitar uma característica passível de definir a arte, estas teorias permitem o surgimento da ideia de que o verdadeiro problema impeditivo de uma definição possa residir na própria questão. Assim, Morris Weitz propõe que se substitua a pergunta “O que é a arte?” (Weitz, 1956: 27) por uma outra que abre novas perspectivas de abordagem, e que é “Que tipo de conceito é a arte?” (1956: 30). Weitz critica as diferentes teorias sobre a arte por as considerar inadequadas, ao tentarem enumerar e

⁷ Ver referências.

descrever as suas características deixando de lado aspectos julgados centrais por outras e defende a visão de Wittgenstein⁸:

Na sua nova obra, *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein coloca como questão ilustrativa a de saber o que é um jogo. A resposta filosófica tradicional seria dada em termos de um conjunto exaustivo de propriedades comuns a todos os jogos. A isto responde Wittgenstein que devemos considerar aquilo a que chamamos *jogos*. (...) *Não respondas: Tem de haver qualquer coisa em comum, senão não se chamariam jogos – mas olha, para ver se tem alguma coisa em comum – porque quando olhares para eles não verás de facto o que todos tem em comum, mas verás parecenças, parentescos e em grande quantidade.* (...) Saber o que é um jogo não é saber uma definição real ou uma teoria, mas ser capaz de reconhecer e explicar os jogos e ser capaz de decidir de entre exemplos novos e imaginários a quais lhe chamaríamos jogos. O problema da natureza da arte é como o da natureza dos jogos, pelo menos neste aspecto: se olharmos e vermos a que é que chamamos *arte* também não iremos encontrar nenhuma propriedade comum – apenas cadeias de similaridades. Saber o que é a arte não é aprender uma essência manifesta ou latente mas ser capaz de reconhecer, descrever e explicar aquelas coisas a que chamamos *arte* em virtude de certas similaridades. A semelhança básica entre estes conceitos é a sua estrutura aberta. (Weitz, 1956 : 30-31).⁹

Neste contexto, uma das questões mais relevantes que surge, é a de saber “Quando há arte?”¹⁰, questão posta por Nelson Goodman (1978: IV, 87-105) dentro de uma perspectiva cognitiva que se opõe à teorização da procura do belo como ideia ou norma estética. O trabalho artístico é analisado a partir da elaboração de símbolos imanentes à obra e que podem ser interpretados com procedimentos descritivos. Nesta lógica, “um objecto pode funcionar como uma obra de arte (ou seja, como um símbolo) em certos momentos e noutros não” (Goodman, 1978: 100), o que releva da sua apresentação em contexto artístico, e da atitude implícita do espectador sugerida por este contexto. No entanto, se colocarmos um quadro de Paula Rego a tapar um buraco no chão, mesmo não estando nessa altura a funcionar como obra de arte, será que o deixou de ser?

⁸ Nota de tradução: L. Wittgenstein, *Investigações Filosóficas*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995), trad. de M. S. Lourenço. Veja-se especialmente, Parte I, Sec. 65-75. Todas as citações foram retiradas desta secção.

⁹ Foi aqui utilizada a tradução de Célia Teixeira de 2004, ver referências.

¹⁰ É com esta pergunta que Nelson Goodman intitula a quarta parte da sua obra *Ways of Worldmaking*.

A ideia de contexto artístico ganha a denominação de “mundo da arte” com Arthur Danto que pensa que a diferença entre arte e não arte, não pode ser encontrada nas propriedades aparentes das coisas. Esta diferença seria antes trazida por uma teoria artística que faz um objecto “entrar no mundo da arte, e o impede de ser reduzido à sua condição de objecto real.” (Danto, 1964, in Lories, 1988 : 195). Danto parte da análise, que faz da exposição de Andy Warhol com fac-símiles de cartões da marca *Brillo*, que são imitações de um objecto industrial (feitos em contraplacado enquanto que os originais são em cartão) e não um *ready-made* como Marcel Duchamp havia anteriormente exposto¹¹. Danto defende a ideia de que estas “diferenças materiais não são significativas, pois mesmo se ocorresse o caso inverso só as de Warhol seriam arte”¹², para ilustrar que “nenhuma diferença material deveria necessariamente distinguir uma obra de arte de uma coisa real.” (Danto, 1989: 23). No entanto, como observa Cecile Angelini, a inovação que Danto vê na obra de Warhol, já estava presente na de Duchamp, “ao mostrar que as qualidades intrínsecas do objecto exposto não definem a sua qualidade de objecto artístico”, e Warhol não está “a tentar repetir o que fora feito cinquenta anos mais cedo, mas antes a sugerir que a arte se tornou um produto de consumo.” (Angelini, 2012: I-5). E mesmo se Duchamp e Warhol concorrem de maneiras diferentes para provar que nestes casos não é a materialidade do objecto que lhe dá o estatuto de arte, mas antes o “poder

¹¹ Por exemplo, a obra *Porte-bouteilles*, 1914-1964 (original perdido), Musée National d'Art moderne de la Ville de Paris, Centre Pompidou.

¹² Cecile Angelini comenta a este propósito em nota [105]: “Ces différences matérielles ne sont en effet pas significatives dans l'identification de l'objet comme œuvre d'art (Duchamp l'a montré), elles le sont cependant dans l'analyse de l'œuvre en question, à savoir celle de Warhol : en écartant ces caractéristiques de son raisonnement, Danto néglige donc l'*intention* de l'artiste. Warhol a *choisi* de ne pas faire un ready-made : analyser son œuvre en ces termes relève donc de la méprise. Il y a une différence nette entre présenter un objet usuel *tel quel* en contexte artistique (Duchamp), et présenter une *imitation* de cet objet, créée par l'artiste (Warhol). Or c'est précisément cette différence – entre l'acte de Duchamp et celui de Warhol – qui est écartée par Danto, et l'empêche de voir la véritable originalité des *Brillo Box*. Danto ne se pose cependant pas plus de question sur l'intention de Warhol qui, au fond, ne l'intéresse pas : son but est plutôt de réfléchir à la différence entre deux objets identiques visuellement, dont l'un est « art » et l'autre non – quitte à choisir un mauvais exemple pour illustrer son propos, et à redire ce qu'a déjà (mieux) dit Duchamp”. (Angelini, 2012).

de artista” e o “mundo da arte”, estas asserções só são possíveis dentro de um determinado contexto histórico, o que aliás Danto afirma: as Brillo Box “não poderiam ter sido arte há 50 anos atrás.” (Danto, 1964, in Lories, 1988: 195).

Por outro lado, o contexto histórico ou teórico não pode só por si delinear ou definir a criação artística, pois exclui a implicação individual e o ato de criação, em termos de inovação, e pela ruptura com algo que o precede (noções muito presentes na arte contemporânea). Como lembra Angelini:

Une oeuvre d'art n'est pas seulement le produit d'une théorie mais aussi *ce qui rompt* avec la théorie: un acte innovant. On peut situer une oeuvre dans l'histoire, mais en aucun cas l'expliquer par cette histoire *seulement*. Car l'histoire seule ne fait pas l'oeuvre – il faut l'artiste. [...] La théorie – fut-elle historique - vient toujours *après*: ce sont les artistes qui créent, et les théoriciens qui, ensuite, cherchent des *précurseurs* ou décrivent les critères artistiques d'une époque. Par ailleurs, l'idée qu'une certaine théorie de l'art est ce qui rend l'art possible¹³ semble passer outre le fait que l'art est *d'abord* ce qui rend la théorie possible. (Angelini, 2012: I-5).

George Dickie aporta uma visão mais larga não só ao conceito de “contexto” - que se especificou com Danto através da noção de “mundo da arte” - ao dar-lhe o estatuto de instituição apta a validar um objecto como sendo arte, como ainda, à ideia de que existem propriedades comuns às obras de arte que permitiriam encontrar uma definição para a arte. Neste último sentido, apoia-se no trabalho de Mandelbaun (1965: 219-228), que critica Wittgenstein e Weitz nas suas abordagens a estas propriedades ou características, que por serem apenas vistas pelo ângulo da sua manifestação, o levaram a considera-las como não passíveis de contribuírem para uma possível definição do conceito de arte. Para tal, defende que existem propriedades ocultas e comuns nas obras de arte, como o facto necessário e minimal de serem “objetos fabricados pelo homem”, ou seja, “artefactos” materiais ou imateriais (como no caso da música, por exemplo), (cf.

¹³ Nota da autora: Arthur DANTO, « Le monde de l'art », 1964, in Danielle LORIES, *Philosophie analytique et esthétique, op. cit.*, p. 195.

Dickie: 2009: 213-215). Esta definição é exclusivamente classificatória, sem ter em conta o seu conteúdo ou a sua forma, através de um procedimento que a designa como arte:

Une oeuvre d'art au sens classificatoire est (1) un artefact (2) dont un ensemble d'aspects a reçu le statut de candidat à l'apreciation par quelqu'un ou quelques unes des personnes qui agissent pour le compte d'une certaine institution sociale (le monde de l'art). (Dickie, 1974: 34).¹⁴

Ao tentar definir a obra de arte através de um contexto de relações que a legitimariam dentro da sociedade, desde a intenção do autor do artefacto até ao institucionalismo de quem lhe confere o status artístico, esta concepção foi alvo de críticas pela sua circularidade, ou seja, a impossibilidade de existir fora de um círculo preciso de relações contextuais, que lhe retiram a sua autonomia.

Por sua vez a visão pós-modernista, quer seja com Jean-François Lyotard, Michel Foucault, Gilles Deleuze ou Jacques Derrida, partindo de perspectivas diferentes, partilha em todos estes autores um conceito fundamental, centrado na ideia de diferença como alteridade. Ao distanciarem-se da tentativa de encontrar um sistema de pensamento racional e universal, tal que preconizados por Kant e Hegel, rompem também com a dicotomia ou oposições binárias presentes no pensamento ocidental e que dão lugar a uma perspectiva que pressupõe contrários/oposições de base, como por exemplo, o verdadeiro e o falso, o corpo e o espírito, a liberdade e o determinismo, etc. No lugar destes, surge um pensamento que desconstrói a primazia da razão e dos grandes sistemas filosóficos - que estimam ser possível oferecer uma imagem completa e coerente do real - valorizando a diferença, a subtilidade, a nuance e a alteridade. Como lembra Caroline

¹⁴ George Dickie *La nouvelle théorie institutionnelle de l'art*. Tracés. Revue de Sciences humaines [en ligne], 17| 2009, mis en ligne le 30 novembre 2011, consulté le 3 mars 2013. URL: <http://traces.revues.org/4266> ; DOI 10.4000/traces.4266

Para uma experiência estética em contexto educativo

Guibet- Lafaye no seu estudo sobre as estéticas da pós-modernidade quando cita Marc Jimenez:

La post-modernité n'est pas un mouvement ni un courant artistique. C'est bien plus l'expression momentanée d'une crise de la modernité qui frappe la société occidentale, et en particulier les pays les plus industrialisés de la planète. (Jimenez, 1997: 118 apud Guibet-Lafaye, n.d.: 2).

A experiência estética

Se qualquer tentativa de definição da arte em si própria aparece assim como impossível, exceto se tivermos em consideração a ideia de classificação minimal da arte como um “artefacto”, é legítimo perguntar se esta teorização será inútil. Weitz responde:

Se tomarmos as teorias estéticas literalmente, todas elas falham, mas se as reinterpretarmos em termos das suas funções, como recomendações sérias e defendidas por meio de argumentos para nos concentrarmos num certo critério de excelência na arte, veremos que a teoria estética está longe de ser inútil. De facto torna-se central na estética, para a nossa compreensão da arte, pois ensina-nos o que devemos procurar na arte e como devemos encarar o que encontramos na arte. (Weitz, 1956: 35).¹⁵

Este critério de excelência na arte, ao centralizar a importância dos “debates acerca das razões para esta excelência (...) da profundidade emocional, das verdades profundas, da beleza natural, da exatidão, da verdade de tratamento e assim por diante como critério de avaliação” (Weitz, 1956: 35)¹⁶, tem o mérito de reunir e ultrapassar numa só premissa os argumentos que concorrem para o uso avaliativo ou valorativo de “arte”. Já não são as ideias que tentam legitimar um ou outro uso da arte que contam realmente, pois não são passíveis de estabelecer realmente as suas propriedades, mas antes o que no seio das diferentes teorias concorre para encontrar a sua excelência. Sendo assim, e não se tratando de defender ou refutar especificamente uma teoria no que ela pode ter de verdadeiro ou falso, estas deixam de aparecer como incompatíveis nas leituras opostas que fazem para, ao invés, revelarem a complementaridade das diferentes dimensões da pesquisa artística e da experiência estética.

¹⁵ Tradução de Célia Teixeira. Ver referências.

¹⁶ *Ibid.*

Para uma experiência estética em contexto educativo

A defesa da ideia de que “o teatro deve ser levado à sala de aula como obra de arte”, que serve de ponto de partida para este ensaio crítico e a problemática de saber em que consiste exatamente o teatro como obra de arte, dadas as dificuldades de definição desta última, encontram no critério do debate estético das razões para a excelência a sua validação. A motivação para a excelência está diretamente relacionada com a preocupação de qualidade. No entanto, a noção de qualidade não pode ser definida uniformemente dada a multiplicidade de teorias que a relacionam com uma ou várias propriedades que tentam encontrar na arte para a legitimar, no âmbito de teorias estéticas específicas. Sendo assim, uma abordagem qualitativa terá de ser posta em termos abertos, sem confinamentos no campo restrito de uma estética precisa, mas antes no campo maior da dimensão estética – que comporta hoje em dia noções como as de inspiração, originalidade, ruptura e transgressão - do percurso criativo da obra de arte.

3.1 A classificação das artes

A classificação das artes, que foi sendo feita ao longo do tempo, recorda-nos que nem sempre houve uma clara distinção entre as artes e as ciências, e que algumas das primeiras eram consideradas artes mecânicas (cf. Meirinhos, 2009: 7). Esta classificação, apesar de ultrapassada, remete-nos para a importância da técnica no domínio das artes e a noção de qualidade que vai de par com esta. Se possuir uma excelente técnica nem sempre faz com que o trabalho de um artista seja considerado como “obra de arte”, a sua ausência retira-lhe qualidade. Por exemplo, um ator que não domine as diferentes técnicas de cena, mesmo que interprete com muita acuidade os estados de alma de uma dada personagem, não criará as condições necessárias para que o seu trabalho possa ser

Para uma experiência estética em contexto educativo

devidamente efectivado, não só na sua relação com a obra, como na relação com o público que a recepciona. Esta falta de efetivação ou qualidade pode ser demonstrada em termos de comunicabilidade. Por melhores (ou até mesmo geniais) intenções que existam da parte do artista na criação, composição e representação do seu trabalho, se não houver domínio técnico, o potencial comunicativo do trabalho não é atingido e não permite a efetiva transmissão e recepção deste. Por outro lado, a excelência técnica só por si também não garante a dimensão artística de um trabalho, pois corre o perigo de o reduzir a uma esfera demasiadamente mecânica, que restringe também o seu potencial de comunicação, impedindo a eclosão da experiência estética.

3.2. O objecto estético

Convém portanto perguntar em que termos a arte acontece para o criador e o espectador, ou seja em que medida acontece o objecto estético que dá lugar à experiência estética. Para fazê-lo, é necessário primeiramente diferenciar o “objecto estético” da “obra de arte”. Segundo Mikel Dufrenne:

A obra de arte, na medida em que é uma coisa, pode ser apreendida por uma percepção que abstrai da sua qualidade estética, como acontece quando estou desatento num espetáculo ou quando se procura compreendê-la e justificá-la em vez de a experimentar, como pode acontecer com um crítico de arte. O objecto estético é, pelo contrário, o objecto esteticamente apreendido, isto é, apreendido enquanto estético. É nisto que consiste a diferença: o objecto estético é a obra de arte apreendida como obra de arte, a obra de arte que obtém a percepção que por si mesma solicita e a que tem direito, atingindo a sua plenitude na consciência do fruitor; em resumo, é a obra de arte enquanto apreendida. (Dufrenne, 1976: 54).

O que significa que nem sempre uma obra é apreendida como um objecto estético, no entanto é nesta qualidade que ela existe para o fruitor que experimenta todo o seu potencial expressivo e comunicativo.

Para uma experiência estética em contexto educativo

No que diz respeito à noção de experiência estética, esta acontece a vários níveis. Pode falar-se de experiência estética quando perante um quadro, uma representação teatral, um concerto, uma paisagem, etc., nos sentimos literalmente transportados pelo objecto em questão, ou seja, este acresce e aumenta a nossa compreensão da realidade, marcando a sensação de finitude inerente ao ser e a aspiração ao absoluto que o ultrapassa. Esta experiência também é vivida na esfera da criação artística e pode ser posta em termos de iluminação interior. Vejamos que tipo de vivências são trazidas pela experiência estética nas suas diferentes dimensões:

- Enquanto experiência estética da natureza, que acontece na sua contemplação, proporcionando ao ser humano uma gama complexa de emoções e sentimentos.

- Enquanto experiência estética da criação artística, que acontece durante a fase de criação podendo ser marcada por diferentes sentimentos e vivências.

- Enquanto experiência estética em face da obra de arte ou experiência estética da recepção vivida pelo espectador e onde emoções e/ou sentimentos variados o transportam.

A teorização desta experiência tem partido de perspectivas de análise diversificadas. Assim, relembra-se que as teorias subjetivas sobre a experiência estética partem da ideia de que a percepção é condicionada por um determinado estado de espírito, atenção ou atitude do sujeito, resultando esta experiência da assunção de uma atitude estética - ou seja da identificação que é feita entre a qualidade estética e a vivência ou atitude do sujeito. Por outro lado, como foi visto, as teorias objectivistas focam a sua

Para uma experiência estética em contexto educativo

análise no objecto da experiência estética, enquanto que experiência cognitiva da realidade, não considerando essencial o aspecto vivencial, sensorial ou emocional desta. A esta visão opõem-se a ideia de que a apreensão do objecto enquanto forma e organização de uma matéria, através de uma análise descritiva não seja suficiente para evidenciar as suas qualidades estéticas. Se os elementos contidos numa obra podem ser considerados iguais para todos de um ponto de vista objectivo e formal, a percepção global e estética do espectador ou observador não pode ser idêntica, consoante a educação e nível cultural, sendo forçosamente influenciada pelo sistema de referências patente no individuo.

3.3. Três dimensões estéticas na experiência teatral

Se, como vimos, uma obra pode não ser um objecto estético, desde que não aprendida como obra de arte, será pertinente perguntar quais as condições necessárias para que o teatro como obra de arte se torne primeiramente um objecto estético e seja em seguida vivenciado como uma experiência estética.

Oscar G. Brockett e Robert J. Ball distinguem três elementos básicos no teatro que acompassam perfeitamente as três dimensões da experiência estética:

What is performed (script, scenario, or plan); the performance (including all of the processes involved in the creation and presentation of a production); and the audience (the perceivers). (Brockett; Ball, 2004: 4).

O primeiro elemento mesmo se ficcional poderia ser associado à experiência estética da natureza, ou seja, à matéria prima (que no teatro é essencialmente a natureza humana), a partir da qual, o processo criativo vai ser construído. O segundo, à experiência estética da criação, que ao se incluir também na representação, ganha a

Para uma experiência estética em contexto educativo

comunicabilidade necessária para que possa existir a terceira fase, de encontro com a audiência, ou seja, a experiência estética da recepção.

Não podendo existir uma definição universal do que é a arte, estas três dimensões representam um percurso através do qual o homem tenta compreender e dar sentido ao mundo, ao jogar com uma gama infinita de ideias, emoções e percepções que põe em relação entre si, revelando novos significados sobre si próprio e o que o rodeia. Esta forma de conhecimento é necessariamente ambígua pois não visa a explicação total de uma experiência, mas está ao invés, sempre pronta e aberta para encontrar interpretações alternativas. Na sua especificidade, o teatro não só é experiência da subjetividade humana, tendo o indivíduo como sua matéria prima e meio de comunicação com a audiência, como por outro lado, apresenta características de grande objectividade através da expressividade do seu discurso e ação, que podem ser, no entanto, diversamente interpretadas quando recepcionadas, tal como o são as ações e discursos na realidade da vida humana. Mas será sobretudo na sua efemeridade de imediato, de momento que imediatamente se torna passado, que o teatro recria as condições da experiência humana no mundo.

Ao tentar encontrar uma característica comum dentro da arte teatral, Brook refere que:

The only thing that all forms of theater have in common is the need for an audience. This is more than a truism: In the theatre the audience completes the steps of creation. (Brook, 1977: 154).

Por seu lado, e como foi visto mais acima, Mikel Dufrenne fala da desatenção do espectador. Esta desatenção, quando não é provocada por factores externos à obra de arte e com importância real para o espectador, tais que um acontecimento inesperado, um mal

Para uma experiência estética em contexto educativo

estar físico, etc., não acontecerá muito provavelmente quando todas as condições de recepção estão reunidas, a não ser que a obra em questão não suscite qualquer interesse, não cumprindo os requisitos necessários à vivência de uma experiência estética. Evidentemente que este exemplo é dado dentro de parâmetros culturais com padrões de equivalência possíveis, ou seja, dentro de contextos adaptados, não se tratando, como é óbvio, de analisar, por exemplo, a experiência de recepção estética que poderia fazer uma tribo índia da amazónia a uma ópera encenada por Bob Wilson.

3.4. A experiência estética de recepção em contexto escolar

Se nos debruçarmos sobre a experiência estética da recepção em contexto escolar, verificamos que esta se articula nitidamente em dois níveis, e que estes são relativos a um padrão específico de público. O primeiro nível, de natureza emocional, acontece com o público maioritariamente presente neste tipo de eventos, constituído por pais e familiares dos alunos em cena. Para estes, a possibilidade de viverem uma experiência estética, encontra-se sempre, pelo menos num primeiro tempo, fortemente comprometida pela subjetividade das emoções que sentem ao ver os filhos em cena, importando-lhes menos o objecto em si próprio, que a presença e conotação afectiva do evento. Para que haja verdadeiramente experiência estética, é necessário que o nível de qualidade do objecto apresentado seja elevado, permitindo-lhes abstrair-se do grau de afectividade imediata em que estão imersos, para recepcionarem efetivamente o objecto em si. Quanto ao segundo nível, de natureza mais objectiva e distanciada emocionalmente, é constituído por professores e espectadores vindos de fora, passíveis de viverem mais facilmente uma experiência estética.

Para uma experiência estética em contexto educativo

Infelizmente, não é raro acontecer que a atenção do espectador mais objectivo não consiga ser captada (por um objecto escolar que pouco ou nada tem de artístico), sem um esforço consciente para seguir o que se passa em cena. E se é óbvio que o espectador neste contexto estará sempre mais disposto a uma condescendência natural, numa pré-disposição positiva e encorajadora dos jovens, por outro lado, as expectativas são na maior parte das vezes mais baixas que altas, pois o nível de exigência em todas as etapas do processo é muitas vezes fraco. Esta última situação pouco desejável é frequentemente explicada e aceite pela falta de recursos ligados ao universo escolar para o ensino e prática das artes. No entanto, e apesar de todas as dificuldades materiais e logísticas muitas vezes encontradas no processo, se fizermos uma análise mais minuciosa da situação, apercebemo-nos de que não é simplesmente a falta destes recursos que realmente causa a pouca qualidade do processo, mas antes a falta de uma estrutura, metodologia, disciplina e trabalho adequados a este, que promovam a abertura e a disponibilidade necessárias à criação, ou seja, à procura de excelência. Por esta situação não ser nem fatal nem irreversível, o ensino teatral na escola pode e deve obrigatoriamente pôr em ação uma vontade adequada à busca e atingimento de metas artísticas autênticas. Veja-se o exemplo dado por João Mota sobre esta necessidade que é enfatizada por Brook no seu método de criação:

O Peter Brook fala frequentemente de um erro que cometeu e que o obrigou a repensar totalmente os seus métodos. A certa altura, preparou uma peça de Shakespeare. Fez todas as maquetes, os bonequinhos, tudo no seu lugar. Chega ao ensaio, mostra aos atores e eles começam a ensaiar, com os seus casacos, com os seus sapatos de rua, com o seu feitio e apercebe-se, então, que tudo o que tinha feito era para deitar fora, pois não servia para nada! É aqui que ele considera ter dado o grande salto, quando compreendeu que não se pode explicar “tudo”, porque há o lado da criação, da diferença, ou seja, esse estado de grande concentração, de disponibilidade total para procurar a grande simplicidade, o ponto zero – a que se pode também chamar autenticidade -, sem o que nada vale a pena... A nossa procura tem que ser de qualidade. Mas não de qualidade *morta!* (Vasques, 2006: 36).

Para uma experiência estética em contexto educativo

Pode-se portanto concluir num primeiro tempo, no âmbito deste ensaio crítico e trabalho de projeto, em que o objecto artístico específico se situa em contexto escolar, que levar “o teatro como obra de arte à sala de aula” significa levá-lo numa perspectiva estética e qualitativa, que se evidencie nas diferentes fases do seu percurso, tanto em termos de aprendizagem técnica que de metodologia e criação artística, para que a experiência estética se possa realizar a todos os níveis.

O processo criativo

Nesta capítulo, será abordada a implementação do processo criativo com base na análise das premissas teóricas que foram desenvolvidas precedentemente. Trabalhar com alunos com idades compreendidas entre os dez e os dezoito anos, que na grande maioria dos casos não possuem qualquer experiência teatral, significa, por um lado, criar e desenvolver as condições necessárias à progressão de um processo criativo, a par com o ensino e a prática rigorosa de técnicas e, por outro, canalizar e integrar neste processo as diferentes energias presentes no grupo, numa lógica de crescimento individual e colectivo, dentro de um espírito de trupe. Neste sentido, João Mota lembra-nos:

Tudo o que é feito com alunos tem de conduzir ao crescimento individual e colectivo. Mesmo que estejamos a falar de crianças de dois ou três anos... qualquer jogo, qualquer roda, as canções, o circo, tudo o que se faz com uma criança faz parte do crescimento. Quem trabalha com crianças apercebe-se disso. O próprio vocabulário usado, a maneira de estar, a postura, sem serem impostos, vão permitindo que as coisas aconteçam. Para um crescimento harmonioso. Ainda que às vezes, as coisas das crianças sejam dramáticas... (Vasques, 2006: 36).

4.1. Início do processo

Neste sentido, o primeiro passo foi o da definição das diferentes etapas dentro do calendário do ano lectivo, questão da maior importância quando se intenta começar um processo criativo. Aliar uma metodologia eficaz com uma calendarização realística, surge como essencial no desenvolvimento qualitativo da totalidade das etapas. Esta preocupação será ainda mais óbvia, quando o projeto visa a criação de um objecto artístico final, com datas de apresentação, e contingências logísticas daí provenientes. Por

outro lado, as necessidades de assiduidade e de rigor são cruciais para o desenrolamento do processo, e a sua manifestação estará tão ou mais presente, consoante houver consciencialização da importância de autodisciplina e prazer inerentes, através das dinâmicas próprias ao processo.

4.2. A criação do espaço teatral: desenvolvimento de um laboratório de pesquisa

Sendo as escolas e liceus sobretudo concebidos como um espaço de aprendizagem e estudo, nem sempre estes oferecem materialmente as melhores condições para o desenvolvimento de atividades artísticas. Em certos países, como os Estados Unidos, a grande maioria das escolas públicas e privadas apostam na construção de espaços vocacionados ao desenvolvimento de disciplinas outras que as mais tradicionalmente académicas, concebendo para estes efeitos, por exemplo, anfiteatros de grande qualidade que permitem o desenvolvimento e criação de projetos teatrais. No entanto, em Portugal, poucas escolas beneficiam ainda de tais condições logísticas.

O Liceu Francês de Lisboa Charles Lepierre, instituição privada do ensino primário e secundário tutelada ao Ministério de Educação Francesa, beneficia de um « campus » concebido para o desenvolvimento de práticas artísticas, com uma cinemateca, uma sala de dança, um ginásio, etc. Dada uma certa desatualização do espaço construído nos anos cinquenta, que não foi desde essa data objecto de maiores renovações, a instituição não oferece as melhores condições acústicas e técnicas para a apresentação de projetos que envolvam um design de som e luz, por exemplo. As diferentes calendarizações escolares que tentam disponibilizar de forma equitativa os espaços, para toda uma gama de atividades - como o desporto, as artes plásticas, a dança, a música e o teatro, entre outras - num liceu que acolhe diariamente mais de mil alunos,

Para uma experiência estética em contexto educativo

encontram verdadeiras dificuldades, dada a procura muitíssimo elevada por parte dos professores. Esta contingência, leva assim professores e alunos a terem de utilizar por vezes espaços menos adequados ao desenvolvimento das suas aulas. Por estes motivos, aconteceu pontualmente que as aulas de teatro fossem ministradas em salas menos adequadas ao tipo de exercícios desenvolvidos durante as sessões.

Neste contexto, surge então a necessidade de contornar as contingências materiais sempre que necessário e criar um espaço teatral não limitado por estas. Para tal, a delimitação física de um espaço imaginário, durante as aulas desenvolvidas em salas menos apropriadas, permitiu sair da materialidade da sala de aula ao criar um espaço de cena. Este espaço, que pode ser fisicamente delineado por uma linha real ou imaginária, oferece aos alunos a visualização de uma cena onde a passagem da linha de demarcação significa o sair mentalmente da sala de aula, e do papel de alunos que é aí vivido diariamente, para descobrirem a cena e o seu potencial representativo. Esta passagem implica portanto toda uma modificação na percepção que os alunos tem deles próprios e do professor. Habitados a conhecerem-se entre si enquanto colegas de escola, dentro de um sistema que encoraja necessariamente a competição pelas boas notas, muitos dos alunos não se conhecem realmente a não ser dentro de contextos académicos muito precisos e com noções de valores que se resumem a uma anotação compreendida entre zero e vinte, que os qualifica ou desqualifica aos olhos dos outros.

Dentro do espaço teatral, este sistema de valores é pouco a pouco desconstruído, acarretando uma mudança completa da visão que se habituaram a ter de si mesmos e dos outros. Esta desconstrução inicia-se imediatamente com a primeira entrada em « cena ». O espaço tradicional do aluno, sentado, a tomar notas enquanto ouve o professor

Para uma experiência estética em contexto educativo

desaparece, para dar lugar a uma utilização circular deste, dentro do qual o professor se posiciona em termos igualitários (o que não invalida evidentemente o respeito necessário à sua posição de professor e de adulto). Da mesma forma, cada aluno é levado a exprimir-se, não em relação a uma matéria, mas na sua própria relação com o mundo em tanto que matéria abrangente, onde vai descobrir a sua forma individual de expressão e de representação deste. Ao criar-se o espaço de cena, está-se assim a iniciar um processo criativo colectivo que permite ao mesmo tempo o desenvolvimento da expressão individual de cada um e o surgimento de interações que concorrem para a coesão de grupo.

Se a turma tradicional é composta de um coletivo de identidades diversas que deve interagir dentro de um contexto específico, a forma de ensino tradicional, apesar de estimular uma aprendizagem ativa e o desenvolvimento de trabalhos de grupo dentro da sala de aula, não se encontra vocacionada pelas suas especificidades académicas à permanência e supremacia do tipo de interações que oferece o espaço teatral. Como foi visto precedentemente, a entrada no espaço teatral significa o abandono das posturas a que cada um estava habituado quotidianamente. Esta entrada em matéria, que se inicia e prolonga através de diferentes exercícios - concentração, coordenação, respiração, voz, improvisação, etc., - onde os alunos aprendem a entrar em sintonia consigo próprios e com os colegas, a escutarem-se, a agirem e a reagirem, a posicionarem-se e a autonomizarem-se, apresenta a estrutura de base do grupo, e a sua necessidade absoluta de funcionar de forma aberta e sensível. Longe de qualquer julgamento de tipo moral ou de regras impostas arbitrariamente, ou ao nome de ideologias, a necessidade de abertura, curiosidade, tolerância e sensibilidade impõe-se por si própria, como uma evidência

Para uma experiência estética em contexto educativo

natural, desde as primeiras sessões. Se o professor as formula e as encoraja, é sobretudo o trabalho prático que as revela aos alunos. Muito rapidamente, apercebem-se de que um exercício de improvisação em grupo, por exemplo, não pode funcionar se não houver abertura, sensibilidade, escuta, consenso e coesão, entre outras. Nesta etapa, o professor para além de dispensar o ensino de técnicas teatrais, exerce o papel de facilitador de uma dinâmica que pouco a pouco se instaura naturalmente e ao ritmo do grupo, em vez de exercer o papel de dispensador de um saber estático que ficaria sem eco ou repercussões imediatas.

O espaço de cena, sendo um espaço de criação prática, ação e reação instantâneas dentro de uma proximidade imediata, permite o desenvolvimento de conexões e mecanismos que levariam no melhor dos casos o dobro ou o triplo do tempo a adquirir de forma puramente teórica pois muito dificilmente sairiam de um nível de compreensão abstracta. Neste sentido, é um laboratório experimental de pesquisa pois todos os exercícios aqui desenvolvidos, além de visarem a aquisição de competências de ordem puramente performativa, enfatizam e valorizam a descoberta do potencial criativo de cada elemento, potencial que na maior parte dos casos está encoberto dentro da sala de aula tradicional. Não é raro, por exemplo, observar-se a estupefação e admiração pasmada dos alunos ao verem os colegas serem capazes de criar e representar personagens totalmente opostos às suas personalidades, ou mostrarem facetas deles próprios até ai totalmente desconhecidas.

Esta descoberta mutual de si mesmo e do outro, dentro de um espaço comum, onde cada um interage e concorre para que tal ocorra através da experiência e da

pesquisa, favorece muito intensamente a criação do espírito de « trupe » que, à imagem de um corpo único, começa a desenhar-se no tempo.

4.3. A coesão de grupo

Sendo o sistema de ensino francês, um sistema onde o teatro a nível do ensino secundário visa a preparação da prova específica de teatro do *Baccalauréat*, com forma académica opcional, existem dentro de um mesmo grupo diferenças de nível, com alunos principiantes, intermediários e avançados. Esta diversidade de níveis, que corre à partida o risco de ser complicada e de gestão dificultada, pode e deve ser ao contrário fecunda, não só a nível criativo, como a nível humano. A evidência das diferenças de nível torna-se flagrante desde os primeiros exercícios, e os alunos dão-se imediatamente conta delas. Não sendo em nada construtivo ignorá-las ou negá-las, a solução consiste na criação de alternâncias que permitem aos alunos autoestimularem-se mutuamente a fim de resolver estas disparidades. Assim, incentivar o trabalho conjunto de alunos de nível desigual é muitíssimo produtivo, pois tanto permite aos mais experientes valorizarem-se em tanto que « líderes » de um exercício, como aos menos experientes de aprenderem e ganharem confiança neles próprios ao serem « levados » pelo outro. Este intercâmbio de « forças » contribui muito positivamente para a coesão do grupo, e a compreensão pela parte dos alunos das dinâmicas de partilha absolutamente necessárias à existência deste.

Com o decorrer do tempo, o grupo toma consciência de que o trabalho desenvolvido e o produto final deste, só são possíveis com uma igual participação e investimento de todos, à imagem dos célebres mosqueteiros de Dumas, em que o lema « Um por todos e todos por um » se transforma numa vivência quotidiana. Neste âmbito, a apresentação de um projeto final, favoriza muito a compreensão do alcance desta ideia

Para uma experiência estética em contexto educativo

na prática, enfatizando a assiduidade e investimento pessoais necessários à montagem de um projeto colectivo, assim como todo o dispositivo de atenção, concentração, ação, reação, interagida e capacidade de improvisação requeridos até à sua conclusão.

4.4. Sobre a importância da improvisação

No one knows the outcome of a game until one plays it. (Spolin, 1999: 46).

Estar em cena, é antes de tudo, estar no momento presente e imediato onde acontece a ação. A necessidade de espontaneidade, requerida nesse momento presente acontece como condição *sine qua non* do jogo teatral, num movimento de imaginação e ação conjugadas. A prática da improvisação dá forma à dimensão imaginária, como resposta à constante estimulação que esta exerce sobre o ator.

Ao improvisar, o aluno habitua-se não só a dar uma resposta imediata e pratica à sua imaginação e às estimulações recebidas, como a tomar iniciativas e a coordenar as suas interações com as do grupo através da atenção e escuta necessária deste. O facto de ter de encontrar uma resolução ou “saída” à situação criada, fá-lo aceder à compreensão da cena como espaço global de interações possíveis. Por outro lado, a prática desta ferramenta desenvolve substancialmente a confiança em si próprio, assim como a capacidade em dar resposta a possíveis imprevistos que possam surgir durante a representação. Esta pratica desenvolve no aluno a verdadeira dimensão da atuação, ou seja, a compreensão de que representar não é recitar ou discursar, mas precisa da conjugação da energia do pensamento com o da ação, para que haja um processo de transfiguração, e a personagem possa ser incarnada e revelada, saindo do invisível para se tornar visível.¹⁷

¹⁷ Alusão à frase de Peter Brook “A função do teatro é tornar visível o invisível.”

Para uma experiência estética em contexto educativo

Os jogos de improvisação servem assim todos os momentos do percurso criativo, desde a descoberta e iniciação ao jogo de cena, passando pela aquisição de técnicas expressivas e a construção do personagem em laboratório, até ao desenvolvimento pleno e infinito das suas possibilidades, garantindo uma gestão adequada de recursos humanos e cénicos durante a representação. Neste contexto, podemos ceder a uma analogia com a ideia da premissa estética de Nietzsche, baseada na experimentação e na livre construção e destruição de formas infinitas enquanto jogo. A ação dentro da improvisação, é sempre realizada a partir de um impulso, estímulo ou tensão, que ao tornar-se narrativa, gera ocorrências ou conflitos para os quais se visa encontrar solução dentro de um processo criativo que é fonte de prazer infinito.

4.5. A Sinergia

A student-actor soon learns that there is no such thing as a break on stage, for anything that happens is energy that can be channeled into the mainstream of the playing. (Spolin, 1999: 46).

Sendo a sinergia, por um lado, um conjunto de meios postos em comum que se reforçam mutuamente, para realizar um objectivo preciso, e a representação, por outro, uma revelação do grau de energia e da intensidade postas na ação, é natural que muito rapidamente os alunos descubram o potencial da energia criada durante os jogos teatrais e o alcance das suas manifestações físicas, as quais serão verdadeiras ferramentas de trabalho durante o processo criativo e a representação deste. Ao aprender a concentrar-se, o grupo canaliza as energias individuais que por sua vez se transformam em interações colectivas, criando correntes sinérgicas onde os tempos de escuta e ação permitem a convergência de ritmos dinamizadores da narrativa e da representação. As dinâmicas assim criadas diferenciam o espaço de cena do espaço do auditório, um sendo emissor e o outro receptor, até que o nível vibratório dos dois alcance um sistema de trocas onde ação

Para uma experiência estética em contexto educativo

e reação é passível de atingir níveis elevados, mesmo nas representações mais convencionais, onde o público é suposto assumir um papel passivo. Esta dinâmica, não é sinónimo de uma estética específica, mas antes canal vibratório do jogo teatral, deixando espaço a qualquer corrente estética ou tipo de representação. Para o principiante, torna-se ainda mais importante, no sentido em que lhe abre uma nova dimensão de si próprio e do seu potencial de expressão. A respiração, a voz, o olhar, a postura e o movimento do corpo deixam para este de ser uma matéria quase mecânica e indiferenciada para se tornarem em vectores expressivos ao serviço do jogo teatral.

Como sabemos, existem muitos e variados exercícios que visam desenvolver a matéria e potencial intrínseco do aluno, e que são adequados às diferentes etapas do percurso criativo. O aquecimento antes dos ensaios e das representações, tem uma importância máxima na canalização de energias que serão postas em ação durante o tempo de cena. Como exemplo, o exercício « passar uma bola de energia »¹⁸ ajuda muito os principiantes a visualizarem e compreenderem esta cadeia sinérgica e o papel de « elo » que cada membro tem no interior do grupo. Através dos diferentes exercícios e interações, os alunos vão descobrindo que os níveis de energia estão presentes de muitas e variadas maneiras, e que se manifestam também de variadas formas: na voz, na expressividade corporal, na capacidade de reação e improvisação, etc.... Ao experimentarem as substanciais trocas de energia decorridas durante o jogo teatral, os alunos preparam-se para a dimensão sinérgica da cena e o princípio da sua força inquebrável.

¹⁸ Ver anexos.

Do laboratório à cena

5.1. A escolha de textos

Escolher um ou vários textos quando se trabalha com alunos de idades compreendidas entre os dez e os dezoito anos, levanta variadas considerações em redor do interesse e da pertinência que estes suscitam entre os alunos. É comum em contexto escolar estudarem-se três tipos de textos : os que fazem obrigatoriamente parte do programa escolar, os textos que põem em cena temáticas próprias ou de relevo para a comunidade em questão, ou ainda textos criados especialmente para a faixa etária dos alunos. Uma outra opção, é a de tomar em conta um leque de textos abrangente que não privilegie a temática como ponto de partida, mas enfatize razões para a excelência a diferentes níveis, ou seja pensado em termos puramente teatrais de uma experiência estética, sem se deixar limitar por conformismos. Neste sentido, a única restrição é a decorrente de conteúdos de ordem tão estritamente adulta que sejam considerados obviamente inapropriados para crianças e adolescentes.

Pode ser considerado como uma opção ambiciosa, a de encenar com alunos uma peça na sua integralidade. Por um lado, o factor tempo com calendarizações muitas vezes insuficientes ou cerradas, não permitem a concretização da montagem integral de um texto cénico, por outro, trabalhar alguns extractos, ou ainda realizar ateliers de escritura partindo do trabalho em laboratório constituem opções aliciantes. No entanto, e excepto

limitações muito restritivas de ordem logística (calendarização, meios, etc.), é possível pôr em cena com alunos pré-adolescentes e adolescentes, uma grande quantidade de textos do repertório clássico e contemporâneo, motivadores para os alunos, ao permitirem explorar diferentes ângulos da experiência e prática teatral.

5.2. A diversidade das obras abordadas

Os três textos escolhidos foram *Lianor no País sem Pilhas* de Armando Nascimento Rosa, traduzido e adaptado em francês, *Jeu de Masques* de Georges Naudy e «*Art*» de Yasmina Reza. Diferentes considerações serviram de preâmbulo à escolha destes textos. Primeiramente, a ideia de pôr em cena um texto de um autor português, que permitisse uma expressão bilingue da parte dos alunos, e ao mesmo tempo a partilha e difusão da expressão cultural portuguesa em meio francófono, o que aconteceu efetivamente com a peça *Lianor no País sem Pilhas*. Em segundo lugar, o número de participantes por grupo, as diferentes faixas etárias e as diversas vertentes passíveis de serem abordadas com os alunos. Sendo evidente que um texto como *Art* de Yasmina Reza, não pode suscitar o mesmo nível de interesse em alunos com idades compreendidas entre os dez e os doze anos, que em alunos entre os quinze e os dezoito, dados os níveis elevados de abstração e intelectualidade presentes neste, torna-se também evidente que um texto como *Lianor no País sem Pilhas*, apesar de se dirigir a todas as idades e ter sido escrito para atores adultos, torna-se menos aliciante para alunos entre os quinze e os dezoito anos, pelo facto das personagens principais serem pré-adolescentes, o que de certa forma pode aparecer para os principiantes em teatro como uma « regressão » de faixa etária. E mesmo se é indiscutível que tudo é possível, e pode ser mesmo desejável em matéria de teatro, é importante evidenciar abordagens capazes de motivar de veras os

Para uma experiência estética em contexto educativo

alunos num dado contexto escolar, quando se parte à descoberta de um texto e que o trabalho se desenvolve com uma maioria de principiantes.

6.

Lianor no País sem Pilhas - Lianor au Pays des Hautes Sphères

Escrita por Armando Nascimento Rosa em 2000, e posta em cena pela primeira vez pelo teatro *A Comuna*, com estreia na sala de ensaio do Centro Cultural de Belém, esta peça foi aclamada unanimemente pela crítica, recebendo o Premio Revelação Ribeiro da Fonte. Fica em cena durante sete meses, tornando-se na peça com maior duração em cartaz da *Comuna*. Uma comédia musical destinada a um público com idades compreendidas entre os sete e os setenta e sete anos que nos conta as aventuras cibernéticas de Lianor, uma menina de onze anos no *País sem Pilhas*, país encantado, onde com a ajuda da fada Magra, ela vai tentar encontrar as « pilhas da alegria », único remédio passível de curar o seu amiguinho Toli, que depois de ter sido transformado em marioneta por um bruxo africano, precisa destas pilhas para poder voltar à vida.

6.1. A estrutura narrativa

Esta obra, apresenta a estrutura narrativa própria ao conto de fadas com as suas cinco etapas de desenvolvimento:

1. Situação inicial
2. Irrupção de um acontecimento ou problema que perturba a situação inicial
3. Ação com a partida da heroína em busca de uma solução, decorrentes aventuras e enfrentamento de obstáculos
4. Elemento que permite encontrar a solução, e consequente ação que resolve o problema

5. Situação final com resolução do conflito e retorno à estabilidade

Em 2005, num discurso proferido na Sociedade Portuguesa de Autores, Eugénia

Vasques comentou esta obra da seguinte forma:

Como os atores aqui presentes bem o sabem (...), existem características identificadoras desta poética teatral, duas das quais constituem a marca de estilo que demarca Armando Nascimento Rosa dos outros dramaturgos da sua geração: o uso do fabulário mitológico em enquadramento realista, misturando herética e popularmente tragédia com comédia, e o uso de um imaginário gnóstico, elevado a palco agónico do inconsciente colectivo ou mesmo lugar psicanalítico.¹⁹

Se considerarmos o teatro sob o ângulo de linguagem universal, este imaginário gnóstico torna-se a chave mestra de uma dimensão abrangente desta obra, como narrativa que parece canalizar a experiência individual, ao pôr em cena o seu inconsciente colectivo.

6.2. Imaginário gnóstico e universo cibernético

Jean-Jacques Wunenburger, tenta explicar no seu livro *O imaginário* (2003) as correlações entre o imaginário individual e colectivo, defendendo que este último não pertence às construções da razão, mas antes a uma série de representações imaginárias que podem incluir desde mitos antigos até certas ideias contemporâneas que circulam nas diversas culturas e não necessitam de serem provadas verdadeiras ou reais para que nos adaptemos a elas. Umberto Eco comenta a ideia de um imaginário gnóstico segundo Wunenburger nos seguintes termos:

Em algum lugar em nosso imaginário colectivo estão os personagens Lemuel Gulliver e Emma Bovary. Há o jovem Werther, cujo suicídio fictício teria inspirado muitos leitores jovens a tirar as suas próprias vidas. Mas segundo Wunenburger também há um imaginário coletivo gnóstico, alquímico ou oculto. Há “narrativas” que formam e direcionam o nosso modo de vida apesar de não poderem ser apoiadas racionalmente. (Eco, 2012).²⁰

Este imaginário oculto, põe em cena as grandes interrogações intemporais do homem e faz apelo à sua relação com o mundo ao longo do tempo, relação que através

¹⁹ Ver referências.

²⁰ Artigo de Umberto Eco, *A realidade como conhecemos*, em linha, UOL Notícias. Ver referências.

Para uma experiência estética em contexto educativo

dos seus mitos, rituais e memórias se vai propagando de geração em geração. Como vimos, esta peça foi inicialmente representada por atores adultos. As personagens dividem-se em dois grandes grupos de faixas etárias, onde varias gerações estão representadas. Por um lado, os personagens de crianças, Lianor, Toli, Anacleto (ou Anne na versão francesa)²¹ e o Dragão-de-Bolas, por outro, os adultos, a Cigana, a professora Cristina, a fada Magra, o Guarda-da-Fronteira, o Arquitonto, a Esperança, a Fatalidade, o Senhor do Tempo, etc. Não são só as varias fases da vida aqui estão assim representadas, num leque de personagens que oscila entre o mundo real e o mundo encantado, indo da infância até à velhice, mas também a personificação dos elementos que presidem ao ciclo da natureza na sua dimensão mais metafísica e misteriosa. No seu comentário sobre esta obra, Eugénia Vasques acrescenta:

Do fabulário mitológico são extraídas personagens e situações que servem ao dramaturgo para, a seu modo, fazer falar os temas mais candentes do quotidiano. Assim, *Lianor no País sem Pilhas* recorreu a imagens reconhecíveis dos contos fantásticos, ampliando a mitologia dos contos de fadas e dos filmes de aventura através do recurso à cibernética, o que resultou naquilo que já chamei “uma espécie de gnose (que os filósofos gregos antigos entendiam como aquela “visão” que transformava o ser e o salvava)... *explicitada as criancinhas*. (Vasques, 2012, *op. cit.*).

Este recorrer a imagens que são reconhecíveis dos contos fantásticos, que liga e amplia a mitologia dos contos de fadas e dos filmes de aventura, ao mesmo tempo que se combina com a mais avançada tecnologia, estabelece conexões espaço-temporais que não só participam na construção do imaginário colectivo gnóstico, como se inscrevem na percepção e narrativa de uma realidade quotidiana onde ficção e não ficção se entrecruzam, para criar a realidade da dimensão virtual e audiovisual que faz parte do quotidiano contemporâneo. Quer seja pelos meios da internet ou da televisão, recebemos

²¹ Na tradução e adaptação que realizei desta obra o personagem de Anacleto deu lugar a uma versão feminina com a personagem de Anne.

constantemente imagens reais e fictícias que são processadas e integradas de forma individual e colectiva. A este propósito, Wunenburger escreve que:

Enquanto a função da imagem religiosa consiste em fazer contacto com um deus ausente, a imagem televisiva se estabelece como a manifestação suprema. (Wunenburger, 2003, apud Eco, 2012, *op. cit.*).

Esta asserção autoriza a estabelecer um paralelo com a função que a cibernética desempenha na obra *Lianor*, ao aparecer como manifestação virtual suprema do sagrado dessacralizado, ou seja, segundo Umberto Eco:

A televisão nos fascina com suas imagens (...). Há certa religiosidade nisso: Wunenburger escreve sobre o tipo de representação que experimentamos como uma manifestação dessacralizada do sagrado, na qual *não é mais necessário acreditar na presença do que está além da representação, já que a própria representação passa a ser um simulacro de presença.* (Eco, 2012. *Op. cit.*).

No recito mágico dos contos de fadas, assim como na dimensão religiosa, o encanto reside em grande parte na presença de personagens sobrenaturais e de objetos mágicos que não necessitam nem de ser explicados, nem racionalizados para serem aceites. Na cibernética ou universo virtual, esta presença está duplamente representada, ou seja, o maravilhoso destaca-se em duas vertentes: como presença do imaginário materializado e como imaginário da presença material de conteúdos que tanto podem ser reais como imaginários. O maravilhoso ganha assim um novo suporte que deixa de estar dependente unicamente da imaginação do narrador e do auditor para se materializar virtualmente, o que permite novas formas de identificação. Ao aceder ao universo mágico do *País sem Pilhas*, através de um meio puramente virtual, Lianor legitima de forma contemporânea, o objecto mágico por excelência da nossa época que se tornou o computador, permitindo-lhe ser uma heroína de conto de fadas dos tempos modernos, onde encantamentos de bruxos ou fadas, e varinhas mágicas, se equiparam ao teclado de um computador que abre as portas à dimensão virtual de mundos paralelos.

Para uma experiência estética em contexto educativo

Na sua *Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim salienta a importância do processo de identificação presente no maravilhoso:

Ce n'est pas le triomphe final de la vertu qui assure la moralité du conte, mais le fait que l'enfant séduit par le héros, s'identifie avec lui à travers toutes ses épreuves. (Bettelheim, 1970: 17).

Na obra *Lianor* assistimos à eclosão de uma narrativa que enfatiza não só a identificação com a heroína na sua modernidade, como com a exposição de temáticas extremamente contemporâneas que se inscrevem no campo colectivo e individual, tais que, a diversidade cultural, o racismo e a adoção. São expostas também, em paralelo, temas de ordem filosófica e metafísica que engrenam pontes e correspondências, que vão por sua vez de par com o mito, a noção de sagrado, o tempo, o amor, a morte, a fatalidade, etc. Se as personagens míticas e virtuais (como por exemplo o Dragão-Bolas que não pode deixar de lembrar às crianças os personagens de combate dos mangas nipónicos) se entrecruzam e chocam, combatendo-se no universo maravilhoso do mundo virtual, ao qual Lianor acede via internet, a resolução do conflito surge também sob forma de alegoria tecnológica, já que as pilhas da alegria, não são mais nem menos que uma fonte de energia que explica o amor. Esta analogia quase de ordem científica, entre as trocas de energia presentes e vitais à vida humana, que sob a forma de emoções fazem nascer sentimentos como o amor, aparece na narrativa como o enigma a ser resolvido. É a busca do herói e os obstáculos decorrentes a serem enfrentados, para poder ultrapassar o problema inicial e encontrar a solução que lhe vai permitir restabelecer a ordem, de forma enriquecida pela aprendizagem que fez durante o seu percurso.

6.3. A tradução

La même page française ne se traduirait pas de même en anglais et en bantou. La distance existant entre deux cultures laisse une empreinte inévitable sur la façon de traduire, bien plus que les rapports purement linguistiques. (Cary, 1963 apud Van 2010: 141).

Para uma experiência estética em contexto educativo

Traduzir não é só transpor um conjunto de palavras alinhadas em estruturas semânticas e sintáticas de uma língua para uma outra. Pressupõe um aspecto cultural que ultrapassa a relação de formas puramente linguística. Este aspecto liga, confronta e compara ao mesmo tempo duas culturas, através de uma dimensão de interculturalidade. No caso de *Lianor*, esta dimensão ganhou sobretudo relevo através do tema do racismo muito presente na peça. As sociedades portuguesa e francesa, têm tido sobre esta questão de fundo evoluções paralelas mas ao mesmo tempo subtilmente diferentes, ligadas a factores de colonização/descolonização e imigração que ganharam maior importância nas últimas décadas. As abordagens feitas dentro desta matéria nem sempre foram as mesmas, devido a factores históricos e sociológicos que determinaram políticas especificamente locais, com vista em dar resposta imediata a ocorrências históricas concretas. Sendo assim, certos diálogos de *Lianor* relevam diretamente de um contexto português particular, que ao articular dinâmicas culturais localizadas, se encontra desfasado com as referências e práticas culturais francesas neste mesmo campo. Ao nível da tradução, houve neste sentido uma preocupação em adaptar certos contextos para os transpor na forma que melhor se adequa-se a esta realidade, guardando e transmitindo o sentido profundo da mensagem contida na obra original.

6.4. Bilinguismo e musicalidade no processo criativo

Do texto traduzido em francês, foram conservadas as músicas originais em língua portuguesa. O bilinguismo deste processo foi marcante a vários níveis. A utilização de duas línguas durante os ensaios, permitiu por um lado, criar um encontro entre duas culturas que passaram a estar presentes numa mesma obra que originalmente tinha sido

criada exclusivamente em português, e por outro, aceder a tempos e ritmos diferentes abrindo novas perspectivas dentro desta.

O fado, género musical português por excelência, alia a expressão de uma nostalgia, paixão e fatalidade que estão pouco presentes, ou presentes de forma muito diferente na cultura *racional* francesa, onde apenas o romantismo poderá equivaler à forma mais irracional de expressão patente no fado. Neste contexto, a oposição de estilos, entre a ligeireza sonora obtida pela tradução e o apelo aos meandros mais profundos da nostalgia portuguesa serviu de contra ponto, de revelação, e ao mesmo tempo de interrogação complementar às dinâmicas que podem ser obtidas quando existem interações linguísticas no teatro. Nesta versão de *Lianor*, a dinâmica linguística ilustrou de certa forma uma ideia que se foi evidenciando ao longo da montagem da peça, a de que os contrastes presentes se equilibram à luz de um passado mítico e de um presente-futuro tecnológico.

6.5. A partir da dramaturgia

Em termos puramente teatrais, o trabalho de dramaturgia, permitiu num primeiro tempo a descoberta e encontro com um universo passível de leituras a variados níveis, com personagens extremamente diversificados. Uma primeira leitura deixou os alunos entusiasmados pelo lado fantástico, e ao mesmo tempo moderno da obra, assim como pela aparente acessibilidade da história através da estrutura de conto que esta apresenta. No entanto, e quase imediatamente, os alunos descobriram que a obra apresenta uma complexidade superior à que a leitura simples deixava transparecer.

Variadíssimas questões começaram então a surgir da parte dos alunos, sobretudo de ordem simbólica, como por exemplo, qual o significado da palavra Fatalidade, o

Para uma experiência estética em contexto educativo

porquê desta ser a irmã da Morte, a as duas filhas da Esperança (e o porquê desta estar sempre grávida) e do Tempo. As pistas de reflexão para as perguntas assim levantadas, foram-se fazendo não só a nível teórico, como a nível prático, através da construção das personagens. Num primeiro tempo, foi pedido a cada aluno para improvisar um e/ou vários papéis, para que começasse a surgir de forma expressiva, não só o que cada um tinha retirado da leitura e discussões à volta da obra, como também as possibilidades de interpretação individual destas.

Esta entrada na matéria foi ao longo do tempo criando a textura necessária ao aparecimento das personagens, e ao mesmo tempo à materialização da ideia de interpretação e encarnação que, para os principiantes, era no início do ano totalmente abstracta. A diversidade da faixa etária das personagens abriu por sua vez a possibilidade de abordar as diferenças entre representação de um estereótipo, e representação de uma dimensionalidade complexa. Oferecendo muitos exemplos, serão citados aqui apenas dois, a personagem de Esperança que não sendo uma mulher real, apresenta num entanto uma característica muitíssimo real, que é a de se encontrar grávida. Através da improvisação, os alunos aperceberam-se de que não basta pôr um casaco ou almofada na barriga para que a Esperança começasse a existir, mesmo se a utilização deste adereço facultava à criança de dez anos a imediata visualização de si própria num papel totalmente novo e diferente da sua vida real. Também a personagem articulada do boneco Toli, neste caso transposta para uma versão feminina, foi objecto de pesquisa sobre a expressividade do corpo e a sua articulação mecânica.

6.6. Cinestesia e a articulação da marioneta

Representação dinâmica de um objecto táctil que pode constituir um sistema diretor na composição artística²², a ideia de cinestesia ligada ao movimento do corpo designa uma funcionalidade que em psicologia se opõe à ideia de rigidez. Françoise Minoskwa refere que numa casa desenhada por uma criança, a porta “tem uma maçaneta, entrando-se e morando-se nesta”, (cf. Bachelard, 1957: 58), o que transforma um simples desenho de uma casa desconhecida numa casa em que se habita. A funcionalidade da casa, significada por esta maçaneta, transforma o objecto hermético ou inacessível num objecto acessível e acolhedor através da ação de abrir, que revela a possibilidade de um movimento dinamizador de novas potencialidades, neste caso entrar na casa. Se transpusermos esta ideia para o percurso criativo, torna-se evidente que o objecto construído durante este percurso tem de comportar nele esta dinâmica, para que possa ser um objecto estético durante qualquer das suas fases (criação, representação e recepção), ou seja, criar a possibilidade de interações e comunicabilidade entre todos os atores envolvidos (autores, interpretes-alunos, público). Da mesma forma, se transpusermos esta ideia para a construção das personagens, esta dinâmica tem de estar presente, transformando os atores em casas habitadas pelas personagens e as personagens em casas habitadas pelos atores. O facto da obra *Lianor* ter uma marioneta como uma das suas personagens principais, deu lugar à experimentação prática desta ideia com os alunos sob varias vertentes: encontrar na articulação mecânica da marioneta a expressão dinâmica do movimento que lhe dá vida, e por outro lado, compreender como dar vida a uma personagem, que tal como uma marioneta começa por ser direccionado até alcançar a

²² Conforme a definição do Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. Disponível em: <http://www.cnrtl.fr>

Para uma experiência estética em contexto educativo

transfiguração de uma vida própria. Sendo este grupo composto por uma grande maioria de principiantes em teatro, optou-se pela ideia de uma interpretação naturalista, sensível e expressiva, que permitisse aos alunos uma primeira abordagem da ideia de interpretação com pontos de referencia assentes no real.

A nível da encenação e da exposição cénica propriamente dita, também a ideia de uma cinestesia como articulação de contrastes serviu de leitmotiv à sua construção, com a utilização de espaços de cena muito diferenciados entre a boca e o fundo de cena, cenários simbólicos e minimais alternando com outros mais realistas nalgumas cenas. Esta articulação apoiou-se num suporte tecnológico através da projeção de imagens de cenário passíveis de sugerir o seu nível simbólico, assim como paisagens sonoras diversas oscilando entre classicismo e modernidade, e por último efeitos de luz centrados na criação de universos opostos (mundo real/mundo encantado).

Jeu de Masques

Criada por Georges Naudy em 2005, é uma comédia policial que põe em cena uma família de industriais prósperos que devem fazer face ao assassinato misterioso do chefe do clã. Como nos romances policiais, um inspetor é designado para proceder ao inquérito e encontrar o culpado. A atmosfera, típica deste tipo de peça, tem sobretudo a vocação de distrair, apresentando personagens muito diversificados que correspondem ao tipo de caracteres encontrados no repertório do teatro cómico e mais especificamente da comédia policial: uma viúva snob e interesseira que esconde a natureza das suas relações amorosas com o advogado de família, homem corrupto e pouco recomendável, uma enteada revoltada, que é a herdeira principal do clã, e por isso considerada como um partido interessante pelos homens que a rodeiam; um cunhado do defunto, casado com uma mulher extremamente superficial e idiota, que arruinado tenta manter a todo o preço as aparências, um secretário e um mordomo enigmáticos que escondem variados segredos, uma governanta honesta e falsamente suspeita, acusada pela maioria dos membros da família, e *last but not least* um inspetor que utiliza métodos muito controversos que o conduzem a emitir deduções extremamente incongruentes mas incrivelmente certas.

A intriga que se desenrola num espaço único – a residência familiar - apresenta um texto longo e totalmente direcionado para o efeito cómico do discurso, que condiciona o comportamento das personagens. A estrutura do texto é composta por uma

Para uma experiência estética em contexto educativo

sucessão de diálogos e pequenos monólogos que apresentam uma gama variada de tons explícitos e implícitos, indo da mais subtil ironia até ao franco absurdo, banhados na ligeireza própria deste tipo de intriga, na qual os elementos dramáticos nunca se impõem de forma verdadeiramente trágica, face à lógica implacável e, por vezes absurda, que dirige e faz convergir todos os elementos para a resolução do mistério.

7.1. Adaptação do texto

Se na obra *Lianor no País sem Pilhas*, o potencial de expressão física (corpo e voz) era valorizado e evidenciado, ao oferecer variadas possibilidades de interpretação, na obra *Jeu de Masques*, a intriga funciona dentro de uma estrutura uniforme, onde o essencial da expressão se concentra no efeito cómico do discurso e na possibilidade de construir um jogo teatral de personagens, passível de dialogar com os seus próprios estereótipos. O texto, inicialmente muito longo, foi revisto e adaptado, sofrendo cortes consideráveis de modo a deixar lugar à experimentação teatral, ou seja, à improvisação de algumas cenas a partir das suas ações principais. O objectivo era o de explorar a improvisação guiada dentro de um contexto pré-determinado e estruturado – o da peça – oferecendo bases para o aparecimento de novas dinâmicas de cena em lugar e tempo real. Esta abordagem demonstrou num primeiro tempo aos alunos a pertinência de uma construção e caracterização de personagens, capaz de revelar a psicologia destes durante o tempo de improvisação.

7.2. A dimensão dramática

Ao ter como ação principal o inquérito policial, a intriga que instala o registo cómico desde a abertura da peça evidencia muito rapidamente tensões subjacentes, quer

Para uma experiência estética em contexto educativo

através do recito que é feito pelos personagens dos acontecimentos anteriores ao crime, quer através do clima de suspeita que pouco a pouco se vai instalando entre as personagens. Todas elas parecem ter algo a esconder à medida que o inquérito vai avançando. A descoberta de certos factos faz surgir acusações e contra acusações que vão esboçando em crescendo a face oculta das personagens, até ao acontecimento de um segundo drama.

Este segundo drama, sob a forma do assassinato do advogado de família, cristaliza nele o efeito de tensão dramática presente na intriga. Ao contrário do primeiro crime, que o espectador descobre através da descrição que as personagens fazem dele, o segundo crime passa-se em cena sob o olhar do espectador. No entanto, este novo elemento trágico é muito rapidamente desviado e transformado. Por um lado, a nova vítima, dada a sua falta de qualidades morais, não incita a simpatia e compaixão do espectador, por outro, os efeitos cómicos do discurso voltam a dominar a obra.

7.3. Tensão e transformação

Creativity is not rearranging; it is transformation. (Spolin, 1999: 42).

Na sua enumeração de pontos essenciais da prática teatral, Spolin lembra-nos que a criatividade não pode ser posta em termos de um simples realinhamento das formas e que ao invés implica sempre um processo profundamente transformador que abala as próprias estruturas dos conteúdos e formas postos em ação. Este mecanismo é forçosamente gerador de tensões motoras contidas no impulso da criação. Mais adiante na sua enumeração, Spolin acrescenta:

Tension should be a natural part of the activity between players without every scene ending in a conflict to make something happen (release can come out of agreement). Spolin, 1999: 43).

Para uma experiência estética em contexto educativo

Quer esteja presente na narrativa, ou no exercício de jogos e improvisações teatrais, o aspecto de tensão ou conflito é essencial à ação, como base potencialmente trágica, ou advogado enquanto premissa estética, como foi visto com Nietzsche, e é passível de concorrer para uma síntese de elementos opostos. A este propósito, Alexandre Hausvater descreve um episódio ocorrido durante uma digressão na Roménia, num teatro aberto onde à volta de quatro mil camponeses assistiam à representação da obra *Ricardo III* de Shakespeare:

On était au cinquième acte au moment où il [l'acteur principal] disait: "Je donne mon empire pour un cheval." Tout à coup, un paysan s'écrie du fond de la salle: "Eh! Un âne n'est pas bon pour toi?" Quand j'y repense, je sais que ce moment-là a été déterminant pour moi. Je me rappelle combien c'était important de voir ce qu'allait faire ce grand acteur. Allait-il écouter la voix de la vie ou continuer l'espèce de jeu shakespearien qui n'existe pas? L'acteur a été incroyable. Il a jeté sa couronne, il est venu à l'avant-scène et a demandé: "Qui a dit ça?" Alors, le paysan a crié: "C'est moi!" – "J'ai besoin de vous, montez sur la scène!" Ce fut une grande explosion de rires et d'applaudissements. Il a repris sa couronne et a continué le jeu. C'est peut-être ce moment qui est à l'origine de ma théorie sur le théâtre, de ma définition du théâtre. Le théâtre c'est une synthèse, et pas une imitation de la vie. C'est la synthèse du jeu et des éléments de la vie. Et, pour moi, le troisième élément, le produit qu'est cette synthèse doit toujours être meilleur et plus enrichissant que les deux éléments contradictoires. (Carmelain, Marois, Massoutre, 1982 :85-86).

Esta ideia do teatro como síntese do jogo e de elementos vivenciais revela a importância crucial do momento único e efêmero da representação teatral, na sua lógica intrínseca de jogo interativo, que muito para além de oferecer uma simples imitação da vida, sintetiza os seus aspectos mais complexos e as suas tensões motoras em experiência estética. Trabalhar especificamente o aspecto de improvisação de cenas com os alunos, a partir do texto, permitiu que estes compreendessem melhor os mecanismos presentes na estrutura da obra teatral, ao testarem as variadas possibilidades que se apresentam, através dos momentos de ação/reação (passíveis de gerarem tensão) que vão em seguida encontrar a sua resolução ou síntese.

Por outro lado, este trabalho facultou também aos alunos a antecipação da representação como objecto efêmero e passível de interações inesperadas com o público.

Para uma experiência estética em contexto educativo

É muito frequente que os alunos sintam temor e timidez em relação ao público, sobretudo quando entram em cena pela primeira vez. Pode acontecer, inclusivamente, que os frutos do trabalho desenvolvido durante o percurso criativo sejam prejudicados pelo aparecimento de uma forte ansiedade, geradora de bloqueios, sentida pela maioria dos alunos no dia da primeira representação. Preparar os alunos para esta situação, ensinando-lhes como contorna-la, torna-se assim uma das prioridades a ter durante o percurso criativo. Neste sentido, as técnicas de improvisação revelam-se essenciais como ferramenta de cena.

7.4. Elementos cénicos

O facto da intriga se passar num espaço único, ocupado por numerosas personagens em cena ao mesmo tempo, concorreu para a ideia de um cenário neutro e minimal, a fim de que a ocupação do espaço pelos personagens se torne central. As diferentes fases do dia foram realçadas pelo desenho de luz, variando entre abertura própria à exposição e ambiente mais intimista nos diálogos com duas ou três personagens.

«Art»

Escrita por Yasmina Reza, foi apresentada pela primeira vez em 1994, no teatro da Comédia dos Campos Elísios, com os atores Fabrice Luchini, Pierre Arditi e Pierre Vaneck, numa encenação de Patrick Kerbrat. Esta obra, que põe em cena um diferendo entre três amigos, sobre a arte contemporânea e as correntes estéticas que a pressupõem, recebeu imediatamente um excelente acolho do publico. Foi em seguida traduzida em mais de trinta línguas e apresentada em numerosos países, tendo obtido vários prémios, entre os quais, dois *Molière* e o *Tony Award* do melhor autor em 1998.

A história desenrola-se em três espaços idênticos, os apartamentos das três personagens e dá ênfase à comparação entre três quadros diferentes: o *Antrios*, uma obra de arte contemporânea, branca e monocromática, um quadro figurativo representando uma paisagem de Carcassonne, vista através de uma janela, e um quadro pintado pelo pai de um dos três amigos e descrito pejorativamente como uma “crosta” pelos outros. A compra do quadro branco a um preço exorbitante forma o ponto de partida da intriga, na qual a longa amizade que unia as três personagens é posta à prova pelas dissensões profundas que provoca, ao interrogar e fazer ressurgir as diferentes visões do mundo e da sociedade contemporânea no espelho que é a arte.

8.1. A problemática da arte

Não será contra produtora dizer-se que esta peça é reveladora da problemática que faz o objecto deste ensaio e relatório crítico, através da importância da questão

Para uma experiência estética em contexto educativo

estética na definição da obra de arte e o que distingue um objecto artístico de um objecto não artístico. Da mesma forma, esta obra demonstra o impacto fortíssimo que a arte pode ter na vida do ser humano através da relação que este último estabelece com ela. Se aqui assistimos a uma controvérsia que opõe três estéticas diferentes, pela ausência de uma ideia válida ou partilhada, que seja capaz de definir os parâmetros do que é a arte ou quando há arte, esta obra pode ser analisada não só como referência ao que divide a sociedade contemporânea a nível da análise artística mas também dos pressupostos em que esta divisão se baseia. Cada personagem ilustra uma camada da sociedade: Serge, o comprador do *Antrios* dá voz ao apreciador da evolução da criação artística e colecionador que, valendo-se de referências intelectuais atualizadas, legitima um investimento financeiro importante nesta área através da defesa de ideias que vão de par com o mercado. Por sua vez, Marc, que faz surgir o conflito ao opor-se com firmeza à aquisição de Serge, insiste sobre o absurdo desta ao pensar desajustada a conexão entre a qualidade estética da obra (que considera inexistente) e o seu preço, dando ele próprio preferência à arte figurativa numa atitude mais conservadora. Surge então Yvan, o amigo com o carácter intelectual mais fraco, que confessa não ter conhecimentos precisos em matéria de arte e que, ao tentar ser mediador de uma situação que se torna explosiva, acaba por evidenciar a sua própria instabilidade em matéria de gostos, sendo o seu juízo estético totalmente influenciado por factores de ordem emocional e afectiva como demonstra a presença da “crosta” exposta na sua sala e ironicamente criticada por Serge.

Este desentendimento, que pode ser interpretado a vários níveis, traduz em cena os problemas de comunicação que surgem entre os três amigos como paradigma da experiência estética e da efetiva comunicabilidade desta. Se parece ser necessário ter uma

certa educação para se apreender as qualidades estéticas de um objecto, quando este por si só não as revela, a sua comunicabilidade depende assim de um compromisso com as premissas que o constroem e que permanece hermético ao espectador que as ignora. Por outro lado, o fruidor da experiência estética, que tem conhecimento destas premissas, acede a esta condicionado pelas ultimas, ou seja a sua visão reflete um conhecimento teórico que influi a percepção direta do objecto em si próprio. Yasmina Reza resolve de forma exemplar este conflito, através do sacrificio da obra (que se torna figurativa quando Marc lhe faz um desenho que representa um boneco a esquiar) e da sua restauração pelos três amigos (que apagam em seguida esta representação). Este sacrificio, que passa pela “violação” de um objecto de dimensão quase sacralizada, é o ato de transgressão que vai assegurar a reconciliação entre os três amigos e simbolizar a comunicabilidade da obra de arte em diferentes dimensões: na esfera aparente da sua representação, que ao ser transcendida a faz sair do espaço inviolável do sagrado para o espaço efêmero da criação, na esfera imediata da sua presença que ao tornar-se vector de transmutação assegura a revelação da sua capacidade de interação, e por ultimo na esfera da imanência que, ao retornar a si própria, restaura o princípio de comunicabilidade como inerente ao objecto estético.

8.2. Do visível ao invisível versus do invisível ao visível

Mon ami Serge a acheté un tableau. C’est une toile d’environ un mètre soixante sur un mètre vingt, peinte en blanc. Le fond est blanc et si on cligne des yeux, on peut apercevoir de fins liserés blancs transverseaux.” (Reza, 2002: 7).

Este quadro branco, o *Antrios* não pode deixar de fazer lembrar ao espectador com algum conhecimento em arte, a obra *Quadrado branco sobre fundo branco* de Malevitch, obra vanguardista considerada como o primeiro monocromático da pintura contemporânea. Descrita por Marc na sua materialidade pura de objecto, à maneira de

Para uma experiência estética em contexto educativo

Richard Wolheim na sua reflexão intitulada *Art et objects* que põe em causa o estatuto da obra de arte: “L’hipothèse selon laquelle les oeuvres d’art sont des objects (...) par exemple, la peinture, la sculpture, où il y a un object physique avec lequel l’oeuvre d’art pourrait d’abord être identifié.” (Wolheim, 1994: 11), este objecto físico dado em dois exemplos, é descrito nos seguintes termos:

Au Palais Pitti, il y a une toile (no 245) de 85cm x 94cm; au Musée national de Florence, il y a une pièce de marbre de 209 centimètres de haut. C’est à ces objets que ceux qui tiennent la *Donna Velata* [1514, Raphael] et le *Saint-Georges* [1416 Donatello] pour des objets physiques identifieraient naturellement ces oeuvres. (...) Nous disons du *Saint-Georges* qu’il est plein de vie [Vasari]. Or ce bloc de marbre est inanimé. Le *Saint-Georges* ne saurait donc être ce bloc de marbre. (...) Nous disons de la *Donna Velata* qu’elle est exaltée et digne [Wölfflin]. Or, on ne peut concevoir qu’un morceau de toile du Palais Pitti possède ses qualités. La *Donna Velata* ne saurait donc être ce morceau de toile. (Wolheim, 1994 : 23).

Wolheim tenta resolver esta contradição através das qualidades expressivas e representacionais destes objetos. Na obra «*Art*» de Yasmina Reza, o *Antrios* aparece como irreduzível a este tipo de resolução dado o seu aspecto conceptual que desconstrói o pensamento de que uma obra necessita de uma experiência perceptiva direta para existir, tornando-se especificamente mediadora de uma ideia, sem fazer qualquer apelo à contemplação estética.²³ Angelino lembra que a arte conceptual é passível de ser vista como “uma mobilização da teoria para fazer arte” (Angelini, 2012: II, 3a), onde o visível se torna invisível contrastando com a ideia teatral de Brook de tornar o “invisível visível.” A materialidade abstracta do *Antrios* codifica a sua visibilidade, ou seja, faz o espectador apreender o objecto físico em primeiro lugar e em seguida a sua representação enquanto os quadros figurativos das outros personagens agem inversamente sobre o espectador que percebe primeiro a sua representação e em seguida o objecto físico.

²³ A este propósito, Douglas Huebler que aplica esta lógica ao seu trabalho, ao defender a ausência de um objecto físico, diz: “Le monde est rempli d’objets plus ou moins intéressants; je ne souhaite pas en ajouter d’autres. Je préfère, simplement, faire état de l’existence des choses en termes de temps ou de lieu. Plus spécifiquement, l’oeuvre se préoccupe des choses dont l’interrelation est au-delà de l’expérience perceptivo directe.” (Huebler, 1969 apud Angelini, *op. cit.*).

Para uma experiência estética em contexto educativo

Por outro lado, esta ausência de representação, este “grau zero das formas”, estabelece relações com a ideia de espaço vazio, de espaço necessário ao pensamento, ao estado de concentração indispensável que precede a criação em tanto que possibilidade e que Jorge Cruz Pinto põe nos seguintes termos:

Os contornos da ausência inserem-se nas obras plásticas de avant-garde mais representativas do século XX. Por exemplo, quadrado branco sobre fundo branco de Malevitch estabeleceu um nível zero do ponto de vista artístico, produzido pela aparente abolição niilista das referências culturais tradicionais. É neste grau zero das formas que se procura revelar o sentido cosmogónico da origem absoluta e sublime do Todo. (Cruz Pinto, 2010: 37).²⁴

8.3. Contexto e representação

Na contemporaneidade pós-moderna que banalizou de certa forma a arte abstracta e conceptual, o *Antrios* já não aparece como obra vanguardista ou de ruptura, mas leva antes ao questionamento do valor da arte e a uma pesquisa sobre as verdadeiras razões que motivam gostos e interesses por esta. Marc é a personagem que representa este questionamento, ao pôr em causa a legitimidade de um objecto que não apresenta a possibilidade de oferecer ao espectador uma experiência estética sensível. Esta impossibilidade fá-lo acusar o proprietário do quadro de ser conivente com uma “impostura” quando este último pretende ter um julgamento estético sobre a obra, ao afirmar que não é a obra em si que é o verdadeiro objecto do desejo deste, mas antes a sociedade elitista que esta representa e que se torna acessível pela aquisição da obra em questão. Esta aquisição faz Serge entrar no mundo dos colecionadores de arte e modifica a sua relação com a obra, ao dar-lhe um status social.

Por outro lado, a presença do quadro em cena, permite ao espectador aceder ao objecto em questão, ao facultar-lhe a possibilidade de um julgamento estético individual sobre este, assim como identificar-se com uma das formas de apreciação dadas pelas

²⁴ Tradução própria.

personagens. No entanto, a experiência estética que o espectador é passível de ter perante este quadro apresenta-se como problemática, pois o espectador sabe que se trata de uma obra fictícia, que não foi criada por um artista e que é apenas uma peça cenográfica da representação teatral. Surge então a questão do contexto, ou seja, o espectador pode legitimamente perguntar-se o que pensaria deste quadro se o visse num museu, onde já teve com certeza ocasião de ver obras muito similares, e de que forma esta descontextualização agiria sobre a sua relação com o objecto.

Aurelian Pigéat fala de “représentation au sein de la représentation qu’est la pièce de théâtre” ao analisar a presença da tela branca em cena. Mas de uma representação que é paradoxalmente abstracta, e ao mesmo tempo extramente viva, através da grande mobilidade que vai tendo ao longo da obra. (cf. Pigéat, 2005: 92-93). Esta mobilidade que é constante e o faz “posar” em diferentes posturas, como se fosse uma personagem real, permite também ao espectador observá-lo sob diferentes ângulos, numa perspectiva consideravelmente diferente da habitualmente dada às obras de arte, cristalizadas na imobilidade estática de uma parede e que tendem a uma certa invisibilidade com o tempo. Mas é sobretudo através do impacto que a sua presença tem nas personagens, nas suas interações e relação destes com a arte, que o *Antrios* acede ao estatuto de personagem como quarto elemento que perturba e desconstrói o universo do trio.

8.4. A transposição em personagens femininas

As três personagens de «*Art*» foram transpostas em personagens femininas. A personagem de Serge transformou-se em Sophie, a de Marc em Margot e a de Yvan em Élise. Se as razões para uma tal mudança foram à partida de ordem estrutural e inerente

Para uma experiência estética em contexto educativo

ao grupo, em razão da faixa etária dos alunos, esta transposição levou de seguida a diferentes questionamentos e considerações.

A ideia de que existe um discurso próprio aos sexos, dadas as diferenças físicas, de sensibilidade, de educação, de posição social, etc., mantem-se apesar da vigência actual de um discurso igualitário entre sexos nas sociedades ocidentais e democráticas, defensoras da noção de “politicamente correcto.”

Se esta norma social não invalida, evidentemente, as diferenças naturais entre os sexos e a sua necessária alteridade, em termos literários e artísticos estas diferenças podem ser associadas a um tipo de discurso caracterizador dos sexos, através da irrupção de certas personagens fortes que conjugam nelas traços pessoais, assim como factores culturais e sociais que tentam traduzir a essência de um ou outro sexo.

Nesta obra de Yasmina Reza, exclusivamente composta por personagens masculinas, estas interagem no microcosmos de uma relação de amizade que o tema central da arte vai pôr à prova. Este facto, levanta uma questão interessante a nível das diferenças de identidade que podem existir na dicotomia de uma relação dos sexos com esta última, ao tentar averiguar se esta relação se desenvolve dentro de parâmetros similares ou não.

Não sendo possível no âmbito deste trabalho desenvolver em profundidade esta questão, será no entanto interessante observar que a transposição destas personagens em papéis femininos, guardando fidelidade ao texto original, não ocasionou quaisquer dificuldades de processo, revelando ao invés, a extraordinária contemporaneidade destas e um nível acrescido de sensibilidade na representação de um discurso centrado em diferendos artísticos de ordem conceptual.

8.5. A apropriação do objecto artístico

A análise da obra e as considerações relativas à sua estrutura fizeram surgir a ideia de quadro enquanto personagem como leitmotiv da encenação e do processo criativo. O quadro branco esteve presente desde os primeiros ensaios, não sob a forma de uma tela, mas enquanto quadrado branco desenhado numa parede. Esta visualização do objecto, estática e realística (da mesma forma que se observa um quadro num museu), permitiu num primeiro tempo às alunas posicionarem-se como espectadoras de uma obra, facilitando o desenvolvimento de mecanismos de observação, e julgamento crítico acerca da arte como experiência estética da recepção, que levaram em seguida a interrogar o sentido da criação artística e o seu processo.

A omnipresença desta representação na sala foi, ao longo do tempo, servindo de contraponto ao *Antrios* que durante todos os ensaios permaneceu desmaterializado a fim de que a sua dimensão de personagem se fosse criando no espaço invisível da imaginação e interiorizando no jogo teatral, para se tornar visível na interpretação, ao opor-se à representação realística do quadro branco presente na sala. Por sua vez, o processo em causa, tornou-o cada vez menos visível à medida que o *Antrios* desmaterializado ganhava espaço e presença como personagem.

Esta ideia pôs também em analogia a noção de enquadramento e desenquadramento nas artes plásticas com o do espaço de cena do auditório Philippe Fridman (IFP) onde teve lugar a representação. O quadro branco de Serge, desdobrou-se na ideia de que cada cena se articulava como um quadro, a nível cénico, com o intuito de significar as diferentes correspondências e níveis da experiência estética. As cenas foram

Para uma experiência estética em contexto educativo

intercaladas por *blackouts*, que a cada vez faziam surgir um novo quadro com limites de movimento muito definidos, apoiados por uma iluminação muito centrada e precisa.

O quadro branco, primeiramente apresentado em projeção vídeo, materializa-se em seguida sob a forma de uma tela, ao tornar-se objecto de conflito que se desmaterializa depois da sua resolução. Dele fica apenas o discurso dos personagens, a poesia das últimas linhas de «*Art*», o espaço vazio de Brook onde à imagem do quadro branco, tudo o que acontece em matéria de arte é dimensionado pelo olhar, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação:

Sous les nuages blancs, la neige tombe.
On ne voit ni les nuages blancs, ni la neige,
ni le froid, ni la blancheur éclatante du sol.
Un homme seul, à skis, glisse.
La neige tombe.
Elle tombe jusqu'à ce que l'homme disparaisse et rencontre son opacité.
Mon ami Serge, mon ami depuis longtemps, a acheté une toile.
C'est une toile d'environ un mètre soixante sur un mètre vingt.
Elle représente un homme qui traverse un espace et disparaît.
(Reza, 2002 : 71).

Conclusão

Se, como foi visto, não existe uma definição universal satisfatória da arte, levar “o teatro como obra de arte à sala de aula”, significa levá-lo, nos termos qualitativos da experiência estética, onde o princípio de energia presente é gerador do processo criativo.

Abranger a dimensão artística em contexto educativo pressupõe uma perspectiva de ensino que seja passível de favorecer a descoberta e compreensão do espaço teatral, ao incentivar metas qualitativas. É neste espaço teatral e na sinergia de grupo aqui desenvolvida que o jovem acede às noções de criatividade, pesquisa, disponibilidade e qualidade que vão surgindo dentro do percurso até ao encontro de um “ponto zero” a partir do qual tudo é possível.

Quer seja através de categorias estéticas como o belo, o sublime, ou o trágico - citando apenas algumas - da sensibilidade do olhar, do poder da imaginação, da mediação de uma ideia, ou ainda da transmissão de um conceito ou pensamento, a arte transforma profundamente o ser humano, numa proposição expressiva e significativa, onde ser, vida e ficção se misturam para o fazer explorar uma dimensão maior que se revela.

É esta dimensão que durante o percurso criativo o jovem vai descobrindo, através de conteúdos, práticas e ferramentas que o iniciam à especificidade artística e favorecem o seu crescimento. Por outro lado, a diversidade das obras teatrais apresentadas concorreu para a exploração, ao longo do trabalho de laboratório, das múltiplas vertentes e aspectos presentes no teatro, abrindo uma nova visão aos alunos, ao fazê-los questionarem-se sobre o que é a arte.

REFERÊNCIAS

- Addison, J. (1837). *Remarques on Several Parts of Italy & c. In the Years 1701, 1702, 1703.* (2nd ed.). Londres. Library of Princeton University: Ebook disponível em <http://books.google.com> (consultado em 28/01/2013).
- Adorno, T. (1982). *Teoria Estética.* Lisboa: Edições 70.
- Allain, P.; Harvie, J. (2006). *Theatre and Performance.* London: Routledge.
- Afonso, J. (n.d.). *Estética (apontamentos).* Disponível em: <http://filosofiajafonsodois.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/es> (consultado em 18/01/2013).
- Almeida, A. (2000). “O que é a arte? Três teorias sobre o problema central da estética.” Trabalho realizado no âmbito da Acção de Formação *O Pensamento Crítico e a Tradição Socrática na Sala de Aula.* Disponível em: http://criticanarede.com/fil_tresteoriasdaarte.html (consultado em 24/01/2013).
- Angelini, C. (n.d.). *L'écho de l'art conceptuel dans l'esthétique analytique.* Disponível em <http://www.cetteadressecomportecinquantesignes.com/MEMCEC.htm> (consultado em 28/02/2013).
- Aristotle. (1984). *The Complete Works,* 2 vols. (ed.) Jonathan Barnes, Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Aristote. (1991). *Rhétorique,* (C. Ruelle, Trad.), Paris: Librairie Générale Française.
- Aristóteles. (1990). *Poética.* (Eudoro de Sousa, Trad., 2ª ed). Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- Bachelard, G. (1957). *Poétique et espace.* Paris: Presses Universitaires de France.

Para uma experiência estética em contexto educativo

- Barbas, H. (2002). *O Sublime e o Belo – de Longino a Edmund Burke*. (Revisto em 2006). Lisboa: CENTRIA e DEP/FCSH: Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: http://hbarbas.tripod.com/Sublime_H_Barbas.pdf (consultado em 28/01/2013).
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Paris: Seuil
- Beechey, J. (2004). “Bell; (Arthur) Clive Heward (1881-1964): In *Oxford Dictionary of National Biography*. (online edn, May 2005) Oxford University Press. Disponível em: <http://www.oxforddnb.com> (consultado em 03/02/2013).
- Bentley, E. (1991). *The Life of the Drama*. New York: First Applause Printing.
- Benvenho, C. M. (2008). “O Trágico como afirmação da vida.” In *Revista Trágica: estudos sobre Nietzsche* (2º semestre de 2008) – Vol.1, nº2, pp.18-36. Disponível em: <http://www.tragica.org> (consultado em 23/01/2013).
- Bettelheim, B. (1970). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Robert Laffont.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Boileau, N. (1764). *Traité du Sublime*. (trad. de N. Boileau). Paris: Denys Thierry. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k103253g/f5.image> (consultado em 27/02/2013).
- Brocket, O. G., Ball, R. J. (2004). *The Essential Theatre*. (8th ed.). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Brook P. (1977). *The Empty Space*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Brook, P. (2008). *O Espaço Vazio*. Lisboa: Orfeu Negro
- Burke, E. (2004). *A Philosophical Enquiry into the Sublime and Beautiful*. (2nd ed.). New York: Penguin Group.

- Camerlain, L.; Marois, T.; Massoutre G. (1982). “Pour un théâtre de la nécessité: entretien avec Alexandre Hausvater.” In *Jeu: revue de théâtre*, nº 23, (2), pp. 84-105.
- Carasso, J.G. (1993). “Peter Brook: O Teatro é um instrumento fantástico para a Educação.” In *Secretaria Regional da Educação e Cultura, Direcção Regional da Educação*. Aveiro: Unave.
- Ceia, C. (n.d.). s.v. “Belo”. In *E-Dicionário de Termos Literários (EDTL)*. Coord. de Carlos Ceia. ISBN: 989-20-0088-9. Disponível em: <http://www.edtl.com.pt> (consultado em 15/02/2013).
- Danto, A. (1989). *La transfiguration du banal. Une philosophie de l'art*. (Trad. de C. Harry-Schaeffer). Paris: Editions du Seuil.
- Danto, A. (2000). *L'art contemporain et la clôture de l'histoire*. Paris: Editions du Seuil.
- Danto, A. (1964). “Le monde de l'art”. In D. Lories (1988). *Philosophie analytique et esthétique*. Paris: Klincksieck.
- Deleuze, G. (1996). *L'abécédaire de Gilles Deleuze*. Paris: Vidéo Editions Montparnasse.
- Deleuze, G. (2000). *A filosofia Crítica de Kant.: O saber da filosofia*. Lisboa: Edições 70.
- Deldime, R., Mignone, P., Ryngaert, J.P., Beauchamp, H., Prudat, A.L., Cabet, J.L., Fragateiro, C., & Simon, D. (1991). *Théâtre et formation des enseignants*. Centre de Sociologie du Théâtre de l'Université Libre de Bruxelles: Editions Lasman.
- Derrida, J. (2002). *Writting and Difference*. (2nd ed.). London: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Milton, Balch.
- Dickie, G. (1969). “Defining Art”, In *American Philosophical Quarterly*, vol. 6, no 3,

- pp. 253-256. Illinois: University of Illinois Press. Posto em linha 11/01/2010.
<http://www.scribd.com/doc/25503216/George-Dickie-Defining-Art> (consultado em 03/03/2013).
- Dickie, G. (1974). *Art and the Aesthetic. An institutional Analysis*. Ithaca-London: Cornell University Press.
- Dickie, G. (2009). “La nouvelle théorie institutionnelle de l’art.” (trad. de B. Turquier e P. Saint-Germier). In *Tracés. Revue de Sciences humaines*. [en ligne]. nº17, pp. 211-227. Publicado em linha a 30 de Novembro de 2011. Texto original publicado pela primeira vez em 1983 in *Proceedings of the 8th Wittgenstein Symposium*, nº 10, pp. 57-64. <http://traces.revues.org/4266> (consultado em 3/03/2013).
- Didi-Huberman, G. (1990). *Devant l’image – Question posée aux fins d’une histoire de l’art*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- D’Orey, C. (2007). *O que é a arte?*. Lisboa: Dinalivro
- Dort, B. (1988). *La représentation émancipée*. Arles: Actes Sud.
- Dufrenne, M. (1976). *Intencionalité et esthétique in Esthétique et Philosophie*, Vol. 1. Paris: Klincksieck
- Duve, T. (1996). *Kant after Duchamp*. An October Book. Cambridge: The MIT Press.
- Eco, U. (2012). “A realidade como nós a conhecemos.”. (Trad. de G. El Khori Andolfato). In UOL Notícias. (27/10/12) Disponível em:
<http://noticias.uol.com.br/blogs-e-colunas/coluna/umberto-eco/2012/10/27/a-realidade-como-nos-a-conhecemos.htm> (consultado em 28/03/2013).
- Ferrier, J-L. (dir.). (1995). *L’aventure de l’art au XXe siècle*. Paris: Chêne, Hachette.

- Fink, E. (1988). *A filosofia de Nietzsche*. (2ª ed.). Lisboa: Presença.
- Foster, H. (1999). *The Return of the Real. The Avant Garde at the End of the Century*.
Cambridge: The Mit Press.
- Foucault, M. (1988). *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Funchs, E. (1996). *The Death of Character: Perspectives on Theater after Modernism*.
Indiana: Indiana University Press.
- Glenn, W. (1985). *The psychology of performing arts*. New York: St. Martin's Press.
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Gordon, M. (1998). *The Stanislavsky Technique*. (4th ed.). New York: Applause.
- Greimas, A. J. (1973). "Les actants, les acteurs et les figures." In *Semiotique narrative et textuelle*. (C. Chabrol, Ed.) Paris: Larrousse.
- Grotowski, J. (1975). *Para um Teatro Pobre*. Lisboa: Forja.
- Guibet-Lafaye, C. (n.d.). *Esthétiques de la postmodernité*. Estudo realizado no âmbito de uma cooperação entre a universidade Masaryc de Brno (República Checa) e a universidade de Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Disponível em http://nosophi.univ-paris1.fr/docs/cgl_art.pdf (consultado em 7/03/2013).
- Guinsburg, J.; Netto J. T. C.; Cardoso, R.C. (2006). *Semiologia do Teatro*. (2ª ed.). São Paulo.
- Guyon, M. (n.d.). *L'art, la création artistique et le beau*. Amiens: Académie d'Amiens.
Disponível em:
<http://etablissements.acamiens.fr/0601863z/matieres/philosophie/guyon/lecons/art.htm> (consultado em 15/03/2013).
- Harvie, J.; Lavender, A. (Eds.). (2010). *Making contemporary theatre*. Manchester:

- Manchester University Press.
- Heidegger, M. (1989). *A origem da obra de arte*. (M. C. Costa, Trad). Lisboa: Edições 70.
- Hegel, G. W. F. (1980). *Estética*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Hegel, G. W. F. (1993). *Estética*. (Trad. de A. Ribeiro e O. Vitorino). Lisboa: Guimarães Editora.
- Huxley M., Witts N. (2002). *The Twentieth-Century Performance*. (2nd ed.). New York: Routledge.
- Jameson, F. (1997). *Postmodernism or The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke University Press.
- Jimenez, M. (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris: Folio Essais, Gallimard.
- Kant, I. (1965). *Critique de la Faculté de Juger*. (A. Philonenko, Trad.). Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- Kant, I. (1997). *Crítica da Faculdade do Juízo*. Porto: Edições Braille.
- Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/50477694/Kant-Critica-da-Faculdade-do-Juizo-TXT-Livro> (consultado em 29/01/2013).
- Kant, I. (1985). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, I. (2004). *Critique of Practical Reason*. (Trad. T. K. Abbott). New York: Barnes & Noble.
- Konijn, E. A. (2000). *Acting Emotions*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 2000.
- Lehmann, H.-T. (2006) *Postdramatic Theatre*. London & New York: Routledge.
- Liotard, J-F. (1998). *La Condition Postmoderne*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Lippard, L. R. (1997). *Six Years: The dematerialization of the art object from 1966 to*

Para uma experiência estética em contexto educativo

1972. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lories, D. (1988). *Philosophie Analytique et Esthétique*. Paris: Klincksieck.
- Machado, J. P. (1987). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. (4ª ed., Vol. II). Lisboa: Livros Horizonte.
- Machado, R. (2006). *O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Mandelbaun, M. (1965). "Family Resemblances and Generalizations Concerning the Art." In *American Philosophical Quarterly*. Illinois: University of Illinois Press.
- Medeiros, T.T.Q. (2010). "Algumas Notas a Respeito da Concepção do Trágico na Estética de Hegel." In *Prometeus Filosofia em Revista*, Ano 3 – No. 6, Julho Dezembro, Viva Vox – Universidade Federal de Sergipe. ISSN: 1807-3042 ISSN Online: 2176-5960. Disponível em:
<http://200.17.141.110/periodicos/prometeus/6/8.pdf> (consultado em 25/01/2013)
- Meirinhos, J. (2009). "O sistema das ciências num esquema do século XII no manuscrito17 de Santa Cruz de Coimbra." (Porto, BPM, Geral 21) In *Medievalista* [Em linha]. N°7, Dezembro, Porto, BPM, Geral 21. Disponível em:
<http://www2.fcsh.unl.pt/iem/medievalista/> ISSN 1646-740X.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris: Gallimard.
- Meyerhold, V. (1980). *O teatro teatral*. Lisboa: Arcádia.
- Moraes, S.L. (n.d.) "A importância do teatro na formação da criança." In *Arcoverde PUCPR*. pp.600-609. Disponível em:
www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf

- Naudy, G. (2005). *Jeu de Masques*. Le Proscenium: *Tesxtes à jouer* [em linha].
Disponível em: <http://www.leproscenium.com/Detail.php?IdPiece=1267>
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama: The Gift of Theatre*. NY: Palgrave Macmillan.
- Nietzsche, F. (1978). *Origem da Tragédia*. (Trad. L. Lourenco.). Lisboa: Lisboa Editora.
- Nietzsche, F. (1989). *La naissance de la tragédie*. (Col. Folio Essais). Paris: Les Editions Galimard.
- Oliveira, C. J. (1984). *Tratado do Sublime – de Dionísio Longino*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Pavis, P. (2009). *Dictionnaire du théâtre*. Paris: Armand Colin.
- Platão. (1922). *Le Banquet*. (E. Chambry, Trad.). Paris: Classiques Garnier.
- Platão. (1975). *Obras Completas*. Vol. II. (Francisco Arroio, Trad.). Buenos Aires: Editorial Parrua.
- Platão. (1981). *Fedro*. (Trad. de J. P. Gomes). Lisboa: Guimarães Editora.
- Platao. (1986). *O Simpósio ou do amor*. (Trad. de J. P. Gomes). Lisboa: Guimarães Editora.
- Platão. (1989). *Hípias Maior*. (2ª ed.). (M. T. S. de Azevedo, Trad.). Coimbra: Minerva.
- Platão. (2005). *A República*. (9ª ed.). (M. H. R. Pereira, Trad.). Paris: Flammarion.
- Plotin. (2010-2012). *Traités*. (Trad. dir. por L. Brisson & J-F. Pradeau). Paris: GF Flammarion.
- Picoche, J. (1994). *Le Robert, Dictionnaire Étymologique du Français*. Paris: Les Usuels du Robert Poche.
- Pigeat, A. (2005). «Art», *Yasmina Reza*. (col. Profil d'une oeuvre). Paris: Hatier.

- Pinto, J. C. (2010). *Éloge du Vide*, in *Le Carré Bleu* feuille Internationale d'architecture, nº 2. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/56229445/CB-ElogeduVide> (acedido 2013/04/28).
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. (J. M. Justo). Lisboa: Orfeu Negro.
- Reza, Y. (2002). «Art». Paris: Editions Magnard.
- Rosa A. N. (2001). *Lianor no País sem Pilhas*. Porto: Campo das Letras.
- Sausoni, G.S. (ed.). (1967). *Enciclopédia Filosófica*. Florença: Centro di Studi Filosofici de Gallarate.
- Schechner, R. (1995). *The Future of Ritual*. London & New York: Routledge.
- Schiller, F. (1943). *Lettres sur l'Education Esthétique de l'Homme. Briefe Uber Die Aesthetische Erziehung Des Menschen*. (Trad. e Pref. de Robert Leroux). Aubier: Editions Montaigne.
- Schiller, F. (1997). *Textos sobre o Belo, o Sublime e o Trágico*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Schopenhauer, A. (2010). *The World as Will and Representation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shepherd, S.; Wallis, M. (2004). *Drama / Theatre / Performance*. London & New York: Routledge.
- Spolin, V. (1999). *Improvisation for the Theater*. (3rd ed.) Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Van, D. H. (2010). “La théorie du sens et la traduction des facteurs culturels” In *Synergies, Pays Riverains du Mékong*, nº 1, pp. 141-171.
- Vasques, E. (2005). “Armando nascimento Rosa, 5 anos de Teatro Representado.”

Para uma experiência estética em contexto educativo

- (Discurso proferido na *Sociedade Portuguesa de Autores*, 23/11/05). Disponível em http://triplov.com/teatro/eugenia_vasques/armando_rosa.htm (consultado em 08/02/2013).
- Vasques, E. (2006). *João Mota, O Pedagogo Teatral, metodologia e criação*. Lisboa: Edições Colibri / Instituto Politécnico de Lisboa.
- Weitz, M. (2004). “O Papel da Teoria na Estética.” (Trad. de Célia Teixeira). Originalmente publicado em *The Journal of Aesthetics and Arts Criticism*, XV (1956), 27-35. Disponível em http://criticanarede.com/fil_teoriaeestetica.html (consultado em 03/04/2013).
- Weitz, M. (1956). “The Role of Theory in Aesthetics.” *In The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. (Vol. 15, No.1). pp 27-35. American Society for Aesthetics: Blackwell Publishing. Disponível em: http://moodle.artun.ee/pluginfile.php/10713/mod_resource/content/1/Weitz.pdf (consultado em 15/02/2013).
- Wittgenstein, L. (1987). *Tratado Lógico-Filosófico – Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Wunenburger, J-J. (2003). *L'imaginaire*. (1ª ed.). Collection “Que sais-je?”. Paris: P.U.F.
- Young, E. (1966). *Conjectures on Original Composition*. Leeds: A Scolar Press facsimile.

ANEXO I

[CONSTITUIÇÃO DOS GRUPOS]

Alunos do Liceu Francês Charles Lepierre do ensino secundário, exceto dois alunos do ensino primário.

Grupo 1 (10-12 anos)

1. Chloé Boutijeu
2. Sofia Poças Gassa
3. Vera Moedas
4. Bertille Motte
5. Gaspar Nascimento
6. Léa Segui
7. Marie-Alice Remy
8. Adela Vidal
9. Mélanie Vogel
10. Sasha Wotiez

Grupo 2 (12-14 anos)

1. Jeanne Berthe
2. Nelly Boutrand
3. Felix Cuvillier
4. Inès Dagot
5. Fanny Dubaton
6. Lara Haoudi
7. Eva Hette
8. Marie Jonvel
9. Julie Palanque
10. Jeanne Rey

Grupo 3 (15-18 anos)

1. Aurélie Dufreney
2. Carlota Loureiro
3. Vérane Pasi

ANEXO 2

[SESSÕES REALIZADAS]*

Espaço de Ensaios: Liceu Francês Charles Lepierre e IFP (Institut Franco-Portugais)

salas B9, B10, HN1, sala de dança e ginásio.

Calendário e horários: De 21 de Setembro de 2012 a 27 de Junho de 2013²⁵.

Terça-feira 17h – 19h

Quarta-feira 13h15 – 18h. Mês de Junho: ensaios extras à segunda-feira, quinta-feira e sexta-feira das 16h às 20h.

*Em algumas sessões foi substituída por Nuno Fidalgo.

Apresentações:

Lianor au Pays des Hautes Sphères de **Armando Nascimento Rosa**

Data: 17 de Junho de 2012 às 11h.

Local: Auditório Philippe Fridman – Institut Franco-Portugais (IFP).

Jeu de Masques de **Georges Naudy**

Data: 17 de Junho de 2012 às 15h30.

Local: Auditório Philippe Fridman – Institut Franco-Portugais (IFP).

«Art» de Yasmina Reza

Data: 17 de Junho de 2012 às 18h.

Local: Auditório Philippe Fridman – Institut Franco-Portugais (IFP).

²⁵ As sessões aqui relatadas vão até as apresentações finais.

ANEXO 3

[GUIÃO DAS SESSÕES]

Sessão I - 21 de Setembro de 2011

Apresentação dos alunos e das motivações pessoais para fazerem teatro. Descoberta do espaço teatral. Implementação de objectivos e metodologias a seguir.

Sessão II - 27 e 28 de Setembro de 2011

Início ao trabalho de laboratório com os alunos. Criação de dinâmicas de grupo através de jogos de integração e exploração cénica. Exercícios de concentração, corpo e voz.

1. Andar no espaço.
2. Olhar e cumprimentar quando cruzar com alguém.
3. Quando ouvir palmas uma vez saltar, quando ouvir duas imobilizar-se em estátua.
4. Andar mais rápido.
5. Imaginar que se está a caminho da escola.
6. Interpretar corporalmente o seu dia e num determinado momento caminha na rua e encontra alguém (de forma neutra, conflituosa).
7. De olhos fechados ir ao encontro do outro, o mais perto possível, sem o tocar (2/3 pessoas próximas): percepção da presença.
8. Criar uma roda, respirar devagar com inspirações e expirações profundas.
9. Dizer as vogais em uníssono o mais alto possível até não ter fôlego.

Para uma experiência estética em contexto educativo

10. Contar uma história, cada um dizendo uma frase. Repetir cada frase o mais alto possível e em uníssono, articulando as palavras claramente.
11. Monstro das 3 cabeças: cada pessoa acrescenta à frase uma única palavra para responder a uma questão colocada. Deve fazer sentido e deve ser rápido.

Sessão III - 4 de Outubro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos. Iniciação à improvisação.

1. Andar no espaço.
2. Quando ouvir palmas uma vez cair, quando ouvir duas saltar o mais alto possível.
3. Jogo do espelho a dois.
4. Criar uma roda, respirar devagar com inspirações e expirações profundas.
5. Dizer as vogais em uníssono o mais alto possível até não ter fôlego.
6. Articular palavras o mais alto possível com um lápis na boca.
7. Exercício de memorização: jogo da mala com descrição dos objetos que cada um vai acrescentando à mala de viagem.
8. Jogo do sapato: pousar um sapato no meio da cena que o outro vai buscar de olhos fechados.
9. Exercício de improvisação colectiva ritmada por cenas a dois num banco de jardim: um personagem instala-se no banco, surge um segundo que comunica com ele (2 minutos máximo) até fazer com que o primeiro saia de cena. Fica então o segundo no banco até que aparece o terceiro que cria uma situação propicia a fazer partir o segundo e assim por diante até todo o grupo ter entrado na improvisação.

Para uma experiência estética em contexto educativo

Sessão IV – 11 e 12 de Outubro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos.

1. Andar no espaço com música instrumental (lento e mais rápido).
2. Improvisação corporal e vocal tendo em conta a música escutada anteriormente.
3. Jogo do espelho colectivo.
4. Máquina humana colectiva com movimento e som.
5. Criar uma roda, respirar devagar com inspirações e expirações profundas.
6. Vogais (com pronúncias diferentes): aguentar o maior tempo possível o som de cada vogal.
7. Articular frases o mais alto possível com um lápis na boca.
8. Exercício de improvisação por pequeno grupo com frase secreta: cada pessoa diz a sua frase algures na improvisação.
9. Exercício de improvisação livre.

Sessão V – 18 e 19 de Outubro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e primeira abordagem aos textos propostos.

1. Andar no espaço com música instrumental (lento e mais rápido).
2. Jogo das cadeiras.
3. Criar uma roda, respirar devagar com inspirações e expirações profundas.
4. Vogais (com pronúncias diferentes): aguentar o maior tempo possível o som de cada vogal.
5. Repetir a mesma frase com emoções variadas e diferentes.
6. Jogo do cego.

Para uma experiência estética em contexto educativo

7. Exercício de improvisação colectiva num lugar determinado (hospital de saúde mental).
8. Proposição de textos: primeira abordagem e descoberta.

Sessão VI – 8 e 9 de Novembro de 2011

Leitura dos textos escolhidos. Sensibilização para os textos e para as ideias dos textos. Discussão grupal sobre os temas suscitados pelos textos.

Sessão VII – 15 e 16 de Novembro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e continuação da exploração do texto.

1. Exercício de aquecimento corporal e improvisação no movimento colectivo e individual
2. Exercício de respiração: respirar profundamente, acrescentar emoção à respiração; acrescentar uma palavra quando pedida;
3. Exercício de concentração: numa roda, com os olhos fechados cada participante contribui para uma contagem numérica. Se duas pessoas disserem o mesmo número ao mesmo tempo, recomeçar do início.
4. Exercício de concentração com movimento: escolher uma ação pequena e falar de outra coisa que não esteja relacionada com a ação escolhida, falar sem olhar para o interlocutor.
5. Ação igual (trabalho coral): respiração livre e falando o que passa pela mente quando pedido.
6. Gruta de sons - aquecimento vocal: vocalizar livremente primeiro somente som, depois frases melódicas e depois palavras até conseguir uma composição grupal.

Para uma experiência estética em contexto educativo

7. Leitura e exploração do texto através de improvisações sobre as suas temáticas.

Sessão VIII – 22 e 23 de Novembro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e exploração dos textos.

1. Andar no espaço com movimentos diferentes: em pé, de joelhos, de cócoras, de gatas, em frente, em diagonal, para trás...
2. Exercício de concentração e coordenação dos movimentos: jogo das marionetas.
3. Exercício de respiração, dois a dois. Roubar a respiração um do outro para criar um estado simbiótico, com o mesmo ritmo respiratório. Em seguida acrescentar som/movimento e movimento/som.
4. Exercício de voz, orquestra das emoções: um maestro faz tocar os seus instrumentos, ou seja, cada participante tem um som com emoção pré-definido.
5. Abordagem ao trabalho de composição de personagens: exercícios de improvisação sobre estes.

Sessão IX – 29 e 30 de Novembro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e exploração dos textos.

1. Exercício de aquecimento corporal e improvisação no movimento colectivo e individual.
2. Exercício de aquecimento vocal e respiração: vogais a e i o u, vocalizar até ao final da amplitude respiratória.
3. Exercício de improvisação com tema (*O conflito*).

Para uma experiência estética em contexto educativo

4. Atribuição de personagens e análise destes.

Sessão X – 6 e 7 de Dezembro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e exploração dos textos.

1. Exercício de aquecimento corporal com cadeiras.
2. Exercício de postura e ocupação do espaço cénico.
3. Exercício de concentração: fechar os olhos e tentar contar os números de 1 a 15, por ordem. Se duas pessoas disserem o mesmo número ao mesmo tempo, recomeçar do início.
4. Exercício de aquecimento vocal e respiração: vocalizar as vogais até ao final da amplitude respiratória.
5. Jogo da bola de energia.
6. Trabalho com os textos, aprender a memorizar e interpretar.

Sessão XI – 13 e 14 de Dezembro de 2011

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento corporal centrado na oposição de ritmos (tensão, relaxar).
2. Exercício de aquecimento vocal e respiração: vogais a e i o u, vocalizar até ao final da amplitude respiratória.
1. Ensaio.

Sessão XII - 20 de Dezembro de 2011

Aquecimento corporal e vocal com os alunos. Ensaio.

Sessão XIII – 10 e 11 de Janeiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

Para uma experiência estética em contexto educativo

1. Exercício de aquecimento: música, criação de tensões e exploração corporal do espaço.
2. Improvisação silenciosa, desenvolvimento de mímicas faciais.
3. Exercício de improvisação centrado sobre o movimento de articulação das marionetas.
4. Trabalho de texto e ensaio de cenas.

Sessão XIV – 17 e 18 de Janeiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Exercícios colectivos de aquecimento corporal e vocal.
2. Exercício de improvisação centrado na transformação de personagens de um sexo a outro.
3. Ensaios de algumas cenas com marcações cénicas definitivas.

Sessão XV – 24 e 25 de Janeiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento com paisagem sonora e improvisação.
2. Aquecimento vocal com jogo de palavras.
3. Trabalho de texto: verbal, não-verbal. Primeiro o texto interpretado, depois sem dizer o texto, fazê-lo corporalmente mas sem contar a história de forma óbvia.
4. Ensaios.

Sessão XVI - 31 de Janeiro e 1 de Fevereiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

Para uma experiência estética em contexto educativo

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Exercício rítmico centrado no movimento de articulação das marionetas.
3. Improvisação com tema livre mas com indicações específicas de zonas cénicas a ocupar.
4. Ensaios.

Sessão XVII – 7 e 8 de Fevereiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento.
2. Exercícios sobre o ritmo, a dicção e a expressividade (monólogos e diálogos: discurso interior, discurso oral, pausas...).
3. Ensaios.

Sessão XVIII – 14 e 15 de Fevereiro de 2012

Ensaios e trabalho de avaliação com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento.
2. Ensaios.
3. Discussão e avaliação com os alunos sobre os progressos efectuados e as metas a atingir.

Sessão XIX - 29 de Fevereiro de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento.
2. Improvisação com exploração específica de emoções.
3. Trabalho de memorização do texto e consciência das deixas dos outros.

Para uma experiência estética em contexto educativo

4. Ensaios.

Sessão XX - 6 de Março de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento.
2. Jogo colectivo das línguas com criação a dois de diálogos em línguas inventadas.
3. Ensaios musicais de *Lianor* a partir da banda sonora gravada com Armando Nascimento Rosa (Voz), José Neto (guitarra) e José Pedro Caiado (som).
4. Ensaios.

Sessão XXI - 13 e 14 de Março de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento.
2. Continuação dos ensaios de texto e musicais.
3. Trabalho específico de improvisação dirigida a partir de algumas cenas de *Jeu de Masques* (este trabalho será repetido sistematicamente em todos os ensaios).

Sessão XXII - 20 e 21 de Março de 2012

Figurinos e ensaios.

1. Definição dos figurinos e acessórios.
2. Aquecimento.
3. Ensaios com trabalho específico sobre as transições de cena.

Para uma experiência estética em contexto educativo

Sessão XXIII - 27 e 28 de Março de 2012

Ensaaios.

1. Aquecimento.
2. Ensaaios e continuação do trabalho específico sobre as transições de cena.

Sessão XXIV - 3 e 4 de Abril de 2012

Ensaaios.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaaios com integração das partes musicais.

Sessão XXV - 10 e 11 de Abril de 2012

Trabalho de laboratório com os alunos e ensaio.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Exercícios de improvisação.
3. Ensaaios.

Sessão XXVI - 17 e 18 de Abril de 2012

Ensaaios.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaaios.

Sessão XXVII - 8 e 9 de Maio de 2012

Ensaio corrido.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaio corrido.

Sessão XXVIII - 15 e 16 de Maio de 2012

Para uma experiência estética em contexto educativo

Ensaio corrido.

1. Finalização dos figurinos e acessórios.
2. Aquecimento corporal e vocal.
3. Ensaio corrido com a participação dos guitarristas Tiago Menaia e Frederico Martinho.

Sessão XXIX - 17 de Maio 2012 (IFP)

Ensaio técnico.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaio técnico do primeiro grupo com design de som e luz.²⁶

Sessão XXX - 22 e 23 de Maio de 2012 (23 - IFP)

Ensaio técnico.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaio técnico com som e luz do segundo grupo.

Sessão XXXI - 29 e 30 de Maio de 2012

Avaliação e trabalho específico de algumas cenas.

1. Avaliação sobre os ensaios corridos e os pontos a melhorar.
2. Aquecimento corporal e vocal.
3. Trabalho detalhado de algumas cenas e transições.

Sessão XXXII - 4 de Junho de 2012 (IFP)

Ensaio geral.

1. Aquecimento corporal e vocal.

²⁶ Design construído em conjunto com Dominique Le Gué.

Para uma experiência estética em contexto educativo

2. Ensaio geral do primeiro grupo.

Sessão XXXIII - 5 e 6 de Junho (dia 6 IFP)

Ensaio técnico e geral.

1. Aquecimento corporal e vocal.
2. Ensaio técnico com som e luz do terceiro grupo.
3. Ensaio geral do segundo grupo.

Sessão XXXIV - 9 de Junho (IFP)

Ensaio geral.

1. Ensaio geral do terceiro grupo.

Apresentações – 17 de Junho (Auditório Philippe Fridman – IFP)

***Lianor au Pays des Hautes Sphères* de Armando Nascimento Rosa**

1. Montagem do cenário e verificações técnicas de luz, som e vídeo, a partir das 9h.
2. Preparação dos alunos (figurinos, maquilhagem e aquecimento) entre as 9h30 e as 11h.
3. Apresentação às 11h.

***Jeu de Masques* de Georges Naudy**

1. Montagem do cenário e verificação técnica de luz e som a partir da 13h30.
2. Preparação dos alunos (figurinos, maquilhagem e aquecimento) entre as 14h e as 15h30.
3. Apresentação às 15h30.

«Art» de Yasmina Reza

1. Montagem do cenário e verificação técnica de luz, som e vídeo a partir das 17h00.
2. Preparação dos alunos (figurinos, maquilhagem e aquecimento) entre as 17h e as 18h.
3. Apresentação às 18h.

ANEXO 4

[FICHAS TÉCNICAS E ARTÍSTICAS] / [CARTAZES]

Ficha Técnica e Artística

Lianor au Pays des Hautes Sphères

Armando Nascimento Rosa

Tradução e encenação: **Clara Ploux**

Assistência da encenação: **Nuno Fidalgo**

Figurinos e cenografia: **Criação colectiva com a assistência de Isabel Cabral e Susana Júdice**

Desenho de Luz: **Dominique Le Gué e Clara Ploux**

Som e vídeo: **Clara Ploux**

Apoio técnico: **Dominique Le Gué, Pascal Ploux**

Elenco

Sofia Poças Gassa (Cigana da Bosnia, Senhor do Tempo, interpretação voz)

Marie-Alice Remy (Lianor)

Chloé Boutijeu (Professora Cristina)

Mélanie Vogel (Tolia)²⁷

Adela Vidal (Anne)²⁸

Léa Segui (Fada Magra)

Bertille Motte (Guarda-fronteiras, Arquitonto do universo)

Gaspar Nascimento (Dragão das Bolas)

Sasha Wotiez (Esperança)

Vera Moedas²⁹ (Fatalidade, interpretação voz)

Guitarra : **Tiago Menaia, Frederico Martinho**

Fotografia: **Pedro Soares**

²⁷ No texto original esta personagem é masculina e chama-se Toli.

²⁸ No texto original esta personagem é masculina e chama-se Anacleto.

²⁹ Vera Moedas interpretou a maioria das peças musicais da obra, sendo acompanhada em duas delas por Sofia Poças Gassa.



LIANOR AU PAYS
DES HAUTES
SPHÈRES

17 de Junho, 11h, Auditoire IFP

Armando Nascimento Rosa

avec Marie-Alice Remy, Mélanie Vogel, Sasha Woitiez, Léa Segui, Bertille Motte,
Chloé Boutjeu, Adela Vidal, Gaspar Nascimento, Sofia Poças Gasse, Vera Moedas

Mise-en scène : Clara Ploux



L'Organisation des
Étudiants du Lycée Français de
Lisbonne

Para uma experiência estética em contexto educativo

Ficha Técnica e artística

Jeu de Masques

Georges Naudy

Adaptação e encenação: **Clara Ploux**

Assistência de encenação: **Nuno Fidalgo**

Figurinos e cenografia: **Criação colectiva com a assistência de Isabel Cabral e Susana**

Júdice

Desenho de luz e som: **Dominique Le Gué e Clara Ploux**

Apoio técnico: **Dominique le Gué**

Elenco

Marie Jonvel (Isis de Richambert)

Fanny Dubaton (Gladys de Richambert)

Jeanne Rey (Lutétia de Richambert)

Lara Haoudi (Sidonie Bouchel)

Julie Palanque (Édouard de Richambert)

Nelly Boutrand (Javier Montana)

Jeanne Berthe (Philippe Kern)

Eva Hette (Alexandre Ambelidieff)

Inès Dagot (Henri Tourvières)

Felix Cuvillier (Markus Magella)

Para uma experiência estética em contexto educativo



Jeu de Masques

Georges Naudy

le 17 juin, 15h30, Auditoire IFP



**avec Marie Jonvel, Julie Palanque, Lara Haoudi,
Fanny Dubaton, Jeanne Rey, Eva Hette, Inès Dagot,
Nelly Boutrand, Jeanne Berthe et Felix Cuvillier**

Mise en scène : Clara Ploux



Para uma experiência estética em contexto educativo

Ficha Técnica e artística

«*Art*»

Yasmina Reza

Adaptação e encenação : **Clara Ploux**

Assistência da encenação: **Nuno Fidalgo**

Figurinos e cenografia: **Criação colectiva com a assistência de Isabel Cabral e Susana**

Júdice

Desenho de Luz: **Dominique le Gué e Clara Ploux**

Som e vídeo: **Clara Ploux**

Apoio técnico: **Dominique Le Gué, Pascal Ploux**

Elenco

Aurélié Dufreney (Margot)³⁰

Carlota Loureiro (Elise)³¹

Vérane Pasi (Sophie)³²

Fotografia

Tutrinh Dufreney

³⁰ No texto original esta personagem é masculina e chama-se Marc.

³¹ No texto original esta personagem é masculina e chama-se Yvan.

³² No texto original esta personagem é masculina e chama-se Serge.

GPE Le Groupement des Parents d'Élèves du Lycée Français de Lisbonne

17 juin 2012

18h00

Auditoire IFP

Mise en scène : Clara Ploux

avec Aurélie Dufreney
Carlota Loureiro
Vêrane Pasi

ART
Yasmina Reza

ANEXO 5

CD [Fotos das representações]