

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EDUARDO SILVEIRA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL E TEATRO DO OPRIMIDO:
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS COMUNS**

**CURITIBA
2009**

EDUARDO SILVEIRA

**EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL E TEATRO DO OPRIMIDO:
FUNDAMENTOS E PRÁTICAS COMUNS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr. Andreia Aparecida Marin

**CURITIBA
2009**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silveira, Eduardo

Educação estética ambiental e teatro do oprimido: fundamentos e práticas comuns / Eduardo Silveira. – Curitiba, 2009. 185 f.

Orientadora: Profª Drª Andréia Aparecida Marin
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Educação ambiental. 2. Boal, Augusto, 1931- . Teatro do oprimido. 3. Arte – educação ambiental. 4. Educação ambiental - arte. 5. Teatro – educação ambiental. I. Título.

CDD 372.357
CDU 372.32



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **EDUARDO SILVEIRA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR^a ANDRÉIA APARECIDA MARIN, DR. JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR, DR. PAULO HENRIQUE CARNEIRO MARQUES e DR^a KÁTIA MARIA KASPER argüíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL E TEATRO DO OPRIMIDO: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS COMUNS”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ANDRÉIA APARECIDA MARIN		Aprovado
DR. JOÃO FRANCISCO DUARTE JÚNIOR		Aprovado
DR. PAULO HENRIQUE CARNEIRO MARQUES		Aprovado.
DR ^a KÁTIA MARIA KASPER		aprovado

Curitiba, 02 de março de 2009.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

“A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida” disse o grande poeta Vinícius de Moraes. Existem encontros que despertam a arte e descortinam mundos. Dedico este trabalho a uma pessoa que, pela arte do encontro e pelos encontros da arte se fez presente em minha vida ensinando, instigando e vivenciando. Mostrando meu mundo, cada vez mais, vivido.

**À minha orientadora e amiga
profa. Andreia, que sabe driblar os
desencontros e encontrar a arte
da vida.**

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus, força suprema que me permitiu percorrer este caminho sempre me brindando com boas energias e intuições pertinentes;

***Aos** meus pais, muitas vezes incompreendidos e vítimas de minha impaciência e angústia que sempre presentes, me compreendem, apóiam e amam de seu jeito. Por mais loucos e malucos que sejam meus planos;*

***Às** minhas irmãs, Raquel e Vitória, uma grande e outra pequenina, mas iguais em valor, amor e importância em minha vida. Que sejamos sempre e cada vez mais juntos, justos e presentes;*

***À** minha companheira amada Fran que tanto me ajudou aserenando meus dias, iluminando meus momentos com palavras essenciais, carinhos reconfortantes e colorindo minha vida com muito amor e sorrisos hipnóticos;*

***À** Professora Andreia que aceitou entrar nessa comigo e tanto me ensina e ensinou. Sempre com muita competência, idéias essenciais e carinho especial;*

***À** professora Cristina que também esteve presente nesta caminhada me trazendo importantes ensinamentos e aportes com muito estímulo e atenção;*

***Aos** meus queridos colegas de mestrado (com seus respectivos cônjuges), Marcelo, Michelle e Solange que dividiram momentos de sofrimento e trabalho árduo, diversão com sorrisos e momentos reconfortantes e muitas energias essenciais nesta caminhada;*

***Aos** meus amigos da Biologia que continuam e continuarão presentes em minha vida, cada um por seu caminho mas sempre fortalecendo laços, vivenciando fatos e lembrando momentos: Hugo, parceiro irmão, Cláudia, querida amiga, Lú, força mesmo distante, Rafa, parceiro dos esportes, Thiago, desde a 5ª série, Jana, a jaca ambulante, Lê, eterna globeleza, Mitsuo, japonês falsificado, Thiago, Marília, , Paty e muitos outros;*

***Aos** meus companheiros e amigos do grupo de teatro do oprimido. Pelos nossos cafés filosóficos, ensaios produtivos e discussões intermináveis de ânimos alterados: Camila: colorida, Cassi: revolucionária, Cris: olhinhos ligeiros, Cilene: e sua moda, Dani: dedinho torto, Hique: perdido, Jú: jurubeba chique, Luísa, que amo, Pedro: tudo é bom! Robson: finesse careca;*

***Aos** professores que fizeram – e que continuam fazendo – parte da minha vida neste projeto, com muitas visões e perspectivas completamente novas que também me auxiliaram a formar e construir este trabalho;*

***Aos** funcionários da secretaria do PPGE: Darci, Irene e Francisca que sempre me auxiliaram nas necessidades acadêmicas e também nas conversas informais e divertidas;*

***À** Capes pelo auxílio concedido que tanto foi fundamental.*

“O que tento lhe traduzir é mais misterioso, se enreda nas raízes mesmas do ser, na fonte impalpável das sensações.”

Paul Cézanne

RESUMO

Este trabalho trata das possíveis conexões entre os princípios da educação estética ambiental, campo conceituado e fundamentado durante as reflexões teóricas propostas, e os do teatro do oprimido. A educação ambiental carrega as dificuldades e reducionismos impostos por um modelo de educação engessado que limita os modos de viver e dificulta a criação e a ampliação dos espaços de subjetividade. Na tentativa de superar esta condição propomos a educação estética ambiental, fundamentando-a na teoria estética de base fenomenológica, como uma nova maneira de o ser humano relacionar-se com o mundo que habita. O desafio desta educação é provocar o reencontro do ser humano com as dimensões sensível, afetiva, poética e imagética que o compõem, em detrimento de uma exclusiva exacerbação da dimensão racional, perspectiva ocorrente no modelo que combatemos. Nesta busca, a arte se configura como um campo essencial, possibilitando as vivências que despertem estas outras dimensões do ser humano. No campo da arte, nos voltamos ao teatro e, especificamente, ao teatro do oprimido, metodologia teatral criada por Augusto Boal que tem como principal objetivo a democratização do teatro, ou seja, a destruição do muro divisório entre atores e espectadores pela consideração do teatro como atividade biológica e orgânica dos seres humanos. A eleição do teatro do oprimido deu-se pela identificação de características em suas atividades que indicam aproximações com os princípios e objetivos buscados pela educação estética ambiental. Neste sentido, a proposta do presente trabalho é fundamental, a partir de uma pesquisa teórica, o campo da educação estética ambiental, estabelecendo seus princípios para, então, analisar suas possíveis conexões com os princípios do teatro do oprimido. Buscou-se também, partindo desta relação já evidenciada, analisar como vêm sendo desenvolvidos os trabalhos de educação ambiental que utilizam a estética e a arte como referencial, na tentativa de indicar caminhos a partir da perspectiva da educação estética ambiental que propomos.

Palavras-chave: educação estética ambiental, experiência estética, sensibilização, teatro do oprimido.

ABSTRACT

This work treats about the possible connections between the principles of the environmental aesthetic education, camp worthy and reasoned during the theoretical discussions proposals, and that about theater of the oppressed. Environmental education carries the difficulties and reductionisms imposed by a model of education archaic that limits the ways of life and hinders the creation and expansion of the spaces of subjectivity. In an attempt to overcome this condition we propose the environmental aesthetic education and substantiate it in the theory of basic phenomenological aesthetics, as a new way of human beings relate to the world we inhabit. The challenge of this education is provoke the rediscover of human beings with the dimensions sensitive, emotional, imagery and poetic, rather than an exclusive exacerbation of the rational dimension, occurrent perspective in the model that we face. In this search, the art is configured as an essential field, allowing the experience to wake these other dimensions of human beings. In the field of art, we chose the theater and, specifically, the theater of the oppressed, methodology theater created by Augusto Boal which has as its main objective the democratization of the theater, ie, the destruction of the wall parting between actors and spectators for the consideration of the theater as organic and biological activity of human beings. The election of the theater of oppressed was made because we found features in its activities that indicate approximations to the principles and objectives sought by the environmental aesthetic education. Thus, the propose of this work, is substantiate, from a theoretical research, the field of environmental aesthetic education by establishing its principles and then examine their possible connections with the principles of the theater of the oppressed. We seek also, from this relationship already evident, analyze how have been developed the works of environmental education using the aesthetics and art as reference in an attempt to indicate paths from the perspective of environmental aesthetics education we propose.

Key-words: environmental aesthetics education, aesthetic experience, awareness, theater of the oppressed.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	PAISAGEM AZUL.....	8
FIGURA 2 -	CORPOS DE LUZ #28.....	66
QUADRO 1 -	DIFERENCIAÇÃO DA POÉTICA IDEALISTA E MARXISTA.....	82
FIGURA 3 -	OS BANHISTAS DESCANSANDO.....	104
QUADRO 2 -	COMPARAÇÃO ENTRE OS PRINCÍPIOS DO TEATRO DO OPRIMIDO E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL.....	109
FIGURA 4 -	DANÇA DA LUA.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
OBJETIVO GERAL	15
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	15
CAPÍTULO I. Educação, educação ambiental, teoria estética e teatro do oprimido: conexões pressupostas	16
Introdução do capítulo I.....	17
1.1 Educação: significados, elementos históricos e problematização.....	19
1.2 Os fundamentos da educação estética.....	31
1.2.1 A inserção no mundo da vida: a ressignificação da concretude.....	32
1.2.2 Breve histórico da teoria estética e a gênese da educação estética.....	42
1.2.3 Educação estética.....	47
1.2.4 Vivência estética e criticidade.....	54
1.3 Educação estética ambiental: uma nova abordagem para a relação ser humano-ambiente.....	67
CAPÍTULO II. Fundamentos e princípios do teatro do oprimido	74
Introdução do capítulo II.....	75
2.1 O teatro.....	77
2.1.1 Aspectos antropológicos do fenômeno teatral.....	77
2.1.2 Aspectos sócio-histórico-culturais do fenômeno teatral.....	80
2.1.2.1 Multiplicidade dos fenômenos teatrais.....	82
2.1.2.2 O teatro grego e a poética aristotélica.....	85
2.1.2.3 O teatro dialético de Bertold Brecht.....	91
2.1.2.4 A poética do oprimido de Augusto Boal.....	95
2.1.2.5 O teatro do oprimido: princípios e formas de aplicação.....	106
CAPÍTULO III. Análise comparativa dos fundamentos e princípios do teatro do oprimido e da educação estética ambiental	114
3.1 Possíveis conexões da formação estético-crítica com as ações do teatro do oprimido.....	116
3.2 Aproximações.....	120
3.3 Distanciamentos.....	156
3.4 Experiências e proposições no campo da educação ambiental.....	160
Síntese do capítulo III.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	180

INTRODUÇÃO

A educação apresenta uma série de definições e princípios que variam de acordo com o contexto histórico, social e político no qual ela está inserida. No momento atual, no entanto, parece-nos que a educação se apegue a princípios cristalizados no seio do pensamento moderno, o que representa uma certa estagnação, uma vez que as transformações nos contextos onde se aplica são inquestionáveis. Estes princípios, que norteiam todo campo educacional ainda são pautados na verticalidade, em práticas distantes das realidades social, cultural e econômica, nas quais estão inseridos os sujeitos, resultando um distanciamento entre o que se aprende e o que se vive, e um conseqüente enrijecimento das subjetividades, limitação dos modos de viver, entre várias outras problemáticas. A educação ainda apresenta o caráter meramente instrumental, de formação dos sujeitos para atuarem na sociedade como meros reprodutores de valores e conhecimentos, privilegiando assim a natureza científica e técnica dos conteúdos.

Não obstante, vemos surgir na atualidade novas reflexões sobre fundamentos que propiciem uma prática educacional mais efetiva, que leve em consideração os diferentes contextos educacionais e a proximidade com a realidade dos sujeitos. Entre eles, a prática embasada no princípio da crítica e da dialogicidade. A educação dialógica pode ser efetiva, ao levar em conta aspectos como: consideração das concretudes onde os sujeitos estão inseridos; conteúdos e reflexões adequadas às diferentes realidades vividas; respeito e estímulo das diferentes formas de subjetividade; desenvolvimento de uma postura crítica; entre outros. Outro direcionamento importante, na esteira dessas mesmas preocupações, é o que leva em consideração o caráter estético da educação.

A educação estética, tal qual a educação crítica dialógica, pressupõe um sujeito inserido em seu contexto histórico-cultural, o que significa atentar para a realidade onde ele se insere. O princípio básico da reflexão estética é justamente o retorno do ser humano ao mundo da vida¹, superando um estado de limitação dos

¹ O termo mundo da vida aparecerá em vários momentos deste texto. Ele se justifica pela própria abordagem teórica que está sendo dada ao tema central do trabalho: a teoria estética de base fenomenológica. Em alguns momentos, ele aparece também como mundo vivido. O significado do termo, na fenomenologia, diz respeito ao mundo onde o ser humano está mergulhado, onde faz a experiência de vivências concretas antes de quaisquer construções racionais a seu respeito. É o

seus modos de viver que o distancia de suas concretudes em favor de pseudo-realidades² e necessidades construídas.

Essa proposição da teoria estética, de base notadamente fenomenológica, como movimento de superação de uma educação conteudística e instrumental, é o fundamento para o desenvolvimento deste trabalho, onde são tratados os desafios da educação ambiental e o que eles têm em comum com a educação estética. As reflexões desenvolvidas em tal campo parecem se coadunar estreitamente com os princípios e desafios que marcam o discurso ambientalista veiculado na educação ambiental na atualidade.

A educação ambiental, como área transdisciplinar relativamente nova, ao situar-se no campo da educação, sem ter muito bem delineados seus princípios epistemológicos e metodológicos, reproduz deste campo alguns reducionismos que geralmente a levam a ser trabalhada de maneira superficial e errônea. Porém, o problema em relação à educação ambiental é muito mais complexo, pois não se limita unicamente ao campo educacional. Ela perpassa todos os campos de conhecimento que, na atualidade, reconheceram a necessidade de se repensar a dicotomia ser humano-natureza, a valorização de uma cultura globalizante e homogeneizante alicerçada em um padrão civilizatório que privilegia o consumo desenfreado, e o esvaziamento das dimensões humanas não puramente racionais, por um processo de dessensibilização.

Desses diversos campos de conhecimento, a educação ambiental adotou princípios epistemológicos e metodologias de pesquisa e intervenção. Alguns destes princípios se inserem justamente nas áreas da filosofia e da arte, onde têm se buscado os fundamentos para uma educação ambiental estética. Essa influência no campo é, no entanto, relativamente nova, ainda não tão difundida como outras linhas epistemológicas e metodológicas que já se apresentam mais desenvolvidas, como é o caso da densa discussão sobre a educação ambiental crítica. Nesse sentido, é

mundo da manifestação dos fenômenos. Trata-se de um conceito apresentado por Merleau-Ponty como o mundo que nos é dado na percepção. Esse conceito ficará mais inteligível a partir da construção teórica que faremos no primeiro capítulo. No contexto da educação estética ambiental, utilizaremos o termo mundo vivido para fazer referência às dimensões concretas cotidianas, como sinônimo de ambiente que inclui, portanto, elementos naturais e construídos socialmente.

² Duarte Jr. assim define o tema da hiper-realidade, ou do simulacro: “construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real” (DUARTE JR., 2004, p.19). O autor apresenta um processo “quase que de desmaterialização” da realidade, através do qual tal realidade se converte em cenários virtuais, nos quais “se transaciona mais com imagens e signos do que com coisas concretas”.

importante se compreender a forma como tem ocorrido a inserção da teoria estética no campo da educação ambiental - como ela é trabalhada, referenciada em que pressupostos teórico-metodológicos, e com que significados. Tal compreensão é um dos objetivos do estudo aqui proposto.

Muitas são as possibilidades ao se trabalhar a educação ambiental aliada à educação estética, já que esta permeia toda vida humana, preenchendo-a de significados através da junção das dimensões sentidas (vividas) e simbolizadas (refletidas). Uma dessas possibilidades é trabalhar o teatro juntamente com a educação ambiental. O teatro, a interpretação e a atuação sempre ocuparam um papel fundamental no desenvolvimento da arte, por conseguinte no desenvolvimento histórico das sociedades e, por consequência, do ser humano como ser cultural.

O teatro, assim como qualquer modalidade artística, tem por princípio a atenção à dimensão sensível do humano, esta que já se revela no momento da percepção, anterior a qualquer racionalização. Nesse sentido, ele pode colocar numa linguagem essencialmente humana, as significações recriadas da leitura vivencial do mundo. É nesse sentido que ele pode ser tomado como um agir educativo e que, consequentemente, pode ser ligado intrinsecamente à educação ambiental. Porém, o teatro como uma construção humana, portanto histórica, partilha de uma evolução contínua, tendo, com isso, uma multiplicidade de modalidades, metodologias e possibilidades. Importa-nos encontrar nessa diversidade, princípios e práticas fundamentados na formação sensível e crítica do ser humano, norteadores que compõem também os discursos da educação ambiental. Nesse sentido, a modalidade teatral à qual nos deteremos neste trabalho é o Teatro do Oprimido. Esta metodologia teatral foi criada na década de 1970, no Brasil, pelo ator, dramaturgo e diretor, Augusto Boal. Ela pode ser definida como um método formado pelo conjunto de vários sistemas teatrais que, de maneira geral, buscam através da experiência estética e da desmecanização do corpo levar os sujeitos (atores, espectadores) ao reconhecimento e enfrentamento das situações de opressão a que estão submetidos. Isto se torna possível pelo despertar da atitude crítica com base em um posicionamento ético e solidário.

O teatro do oprimido é composto por vários elementos teatrais com características próprias que podem ser usados em diferentes circunstâncias como o teatro fórum, o teatro imagem, o teatro invisível e o teatro legislativo, entre outros.

Com base nesta caracterização do teatro do oprimido, podemos vislumbrá-lo como uma metodologia interessante para se trabalhar a educação ambiental da perspectiva a qual nos propomos. Para termos clareza sobre essa possibilidade, no entanto, precisamos elucidar sistematicamente quais os princípios e práticas expostos nos trabalhos do campo e quais as concepções com que se apresenta a defesa da formação sensível e crítica nas ações de educação ambiental pela arte, para então efetuarmos uma busca de compreensão sobre as possíveis contribuições da teoria estética aliada ao teatro do oprimido para ações de educação ambiental. Parece-nos, de antemão, que há no campo uma busca inicial da ressensibilização do ser humano, seguida da superação de sua submissão a um modo de viver definido pelos princípios da razão tecno-científica e pelo modelo de máximo consumo das sociedades atuais. Há trabalhos de pesquisa e intervenção no campo da educação ambiental que sugerem a fenomenologia e a estética como fundamento de ações de sensibilização, especialmente o teatro como modo de intervenção. No entanto, os trabalhos que apresentam essa proposição parecem não adentrar profundamente nos referenciais teóricos da teoria estética, o que pode tornar tal discurso mais um dos modismos típicos da busca de conhecimento no campo educacional. Com base neste problema, enunciam-se as seguintes questões de estudo:

- Como está sendo inserido o conceito de educação estética ou arte-educação no campo da educação ambiental? Há fundamentos epistemológicos e metodológicos claramente apresentados?
- Quais as principais reflexões da Teoria Estética que podem significar contribuições na construção dos princípios e práticas da Educação Ambiental?
- Quais os princípios, fundamentados na teoria estética, expressos no teatro do oprimido e de que forma se aproximam ou distanciam dos objetivos e desafios da educação ambiental? Quais as possíveis contribuições das experiências com o teatro do oprimido para a educação ambiental?

Destas questões centrais, desdobram-se os enunciados dos seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Avaliar a inserção da dimensão sensível-crítica nas ações de educação ambiental pela arte e compreender as possíveis contribuições da teoria estética aliada ao teatro do oprimido para ações de educação ambiental.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evidenciar, a partir de uma pesquisa teórica fundamentada na teoria estética, quais as possíveis contribuições das reflexões para os trabalhos de educação ambiental;
- Analisar alguns trabalhos veiculados nos principais periódicos de circulação nacional e de eventos no campo, que sugerem a educação ambiental pela arte, destacando seus fundamentos relativos à teoria estética;
- Levantar os princípios que fundamentam a teoria do teatro do oprimido, identificando seus fundamentos em relação às dimensões crítica e sensível e compará-las aos princípios norteadores da educação ambiental pela arte;
- Elucidar quais as possíveis contribuições do teatro do oprimido para a educação ambiental.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TEORIA ESTÉTICA E TEATRO DO OPRIMIDO: CONEXÕES PRESSUPOSTAS.

- 1.1 Educação: significados, elementos históricos e problematização**
- 1.2 Os fundamentos da educação estética**
 - 1.2.1 A inserção no mundo da vida: a ressignificação da concretude**
 - 1.2.2 Breve histórico da teoria estética e a gênese da educação estética**
 - 1.2.3 Educação estética**
 - 1.2.4 Vivência estética e criticidade**
- 1.3 Educação estética ambiental: uma nova abordagem para a relação ser humano-ambiente**

INTRODUÇÃO DO CAPÍTULO I

Neste primeiro capítulo será desenvolvida uma argumentação baseada na apresentação dos principais referenciais utilizados no trabalho assim como as conexões que podem ser estabelecidas entre eles. As categorias relacionadas que permearão o desenvolvimento das reflexões dizem respeito à educação, educação ambiental, teoria estética, teoria crítica e teatro do oprimido.

A partir desta apresentação será possível evidenciar como estas reflexões do conjunto analisado podem ser incorporadas ao campo da educação ambiental. No desenvolvimento da fundamentação, será apresentada a formulação do conceito de educação estética ambiental.

Pretende-se com a construção deste capítulo tornar claras as possíveis conexões entre educação estética ambiental e a arte, abrindo espaço para o que será sistematizado nos capítulos subseqüentes: a análise detalhada dos princípios e fundamentos do teatro do oprimido; a forma como a teoria estética e o teatro têm sido inseridos na educação ambiental; a identificação de semelhanças e possíveis compartilhamentos de princípios entre teatro do oprimido e educação estética ambiental.

Com base nestas considerações, serão tratadas as seguintes construções teóricas: a base fenomenológica da experiência estética, com as reflexões de Mikel Dufrenne e Merleau-Ponty; os fundamentos da educação estética e as reflexões sobre a relação entre educação estética e ambiental, com João Francisco Duarte Júnior e Andreia Aparecida Marin; a forma como a estética se relaciona com a crítica, a partir de Newton Ramos-de-Oliveira, Habermas e Walter Benjamin; as bases do teatro do oprimido, pela obra de Augusto Boal.

**CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TEORIA ESTÉTICA E
TEATRO DO OPRIMIDO: CONEXÕES PRESSUPOSTAS**

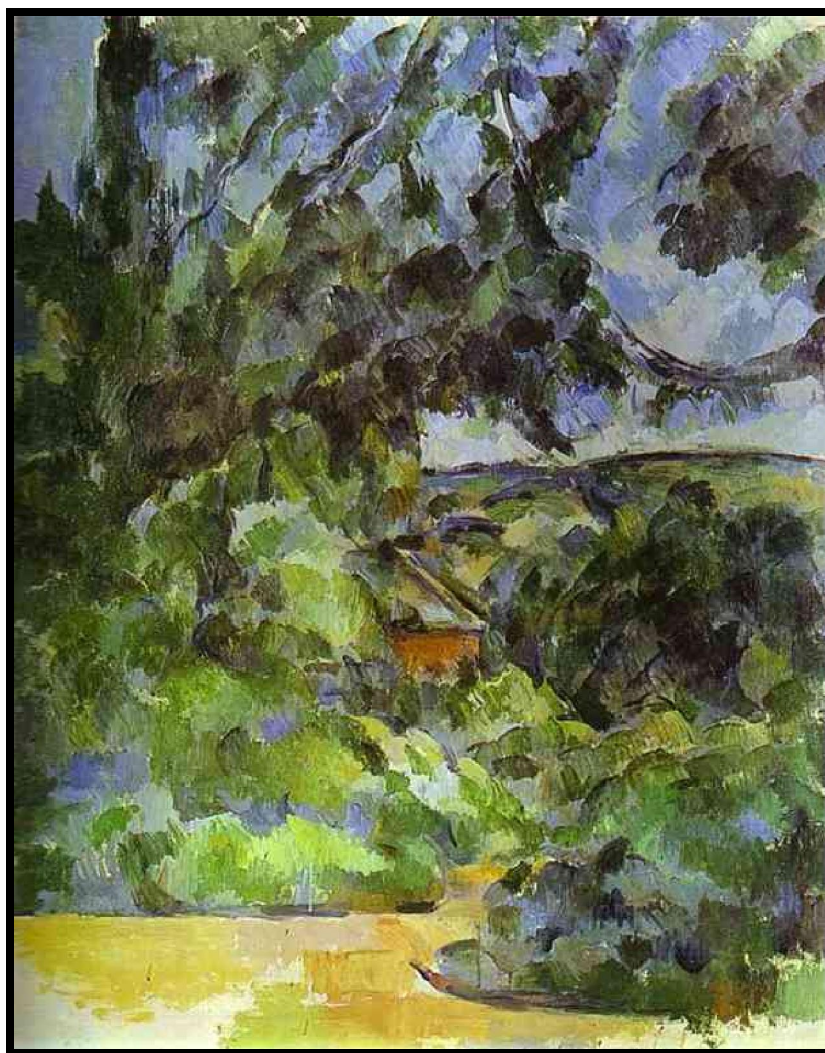


Figura 1: Paul Cézanne – Paisagem Azul. 1904-6

1.1 Educação e educação ambiental: significados, elementos históricos e problematização

A educação ambiental tem uma identidade revelada na própria denominação que, por muitas vezes, foi desconsiderada na sua definição. Tal identidade diz respeito ao fato de ser proposta como educação, e não uma mera estratégia de correção técnica e imediatista de problemas ambientais, como se pensava no início dos discursos ambientalistas. Concepções de educação ambiental, meramente voltadas para a conservação da natureza e para a correção de urgências ambientais, revelando, portanto, um caráter marcadamente instrumental, felizmente têm sido superadas em favor de uma definição mais complexa.

Essa complexidade não é gerada somente no intrincado desafio proposto pelos movimentos ambientalistas, mas especialmente por se tratar, antes de qualquer ação diretiva, de um processo educativo. As demandas atuais apresentadas à educação ambiental – formação de novos valores, ressignificação da relação sociedade-ambiente, ressensibilização do ser humano e dos seus modos de viver, etc – não poderiam exigir menos que um movimento transformador, ou seja, um processo de educar.

Evidentemente, quando o primeiro termo destaca-se na definição de significados, a educação ambiental aloca-se definitivamente no campo da educação, mais precisamente, naquela dimensão do campo que abriga os conhecimentos transdisciplinares. Ao assim posicionar-se, naturalmente a educação ambiental passa a incorporar fundamentos do campo da Educação, e por conseqüência, também suas fragilidades e indeterminações. Não obstante, alguns desses fundamentos revelam-se, nesse processo, incompatíveis com as proposições da educação ambiental, o que força uma busca de processos educativos e de reflexões teóricas que mais se aproximem de suas expectativas e que são, nesse sentido, considerados inovadores.

O termo ambiental, por sua vez, passa a ser um ponto de convergência dentro de diversos novos discursos que tentam romper com uma concepção de educação cristalizada e fortemente enraizada na cultura ocidental. O fato de ser um propulsor de mudanças, no entanto, parece não imunizar a educação ambiental da incorporação de alguns reducionismos dessa concepção tradicionalista. É justamente desses pontos de fragilização que queremos tratar aqui, de tal forma que

isso nos motive a buscar na educação estética um discurso inovador que, pretendemos mostrar, compactua das necessidades e buscas da educação ambiental. Tratemos inicialmente de melhor caracterizar essa concepção tradicionalista de educação³, para depois avançarmos para a tentativa de elucidação de novos discursos.

A educação sempre esteve presente no seio da humanidade. Pode-se até mesmo dizer que o desenvolvimento de ambos está intrinsecamente relacionado, de forma que o ser humano torna-se reflexo do processo educativo do qual fez parte.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. (BRANDÃO, 1992, p.2 *apud* SILVA, 2003, p.77).

De fato, de uma maneira ou de outra, todos passamos durante a vida por processos educativos diversos que, somados, passam a nos constituir como identidade em um contexto sócio-histórico-cultural.

O termo educação, etimologicamente é derivado do latim *'ex-ducere'* que significa o ato de levar, de conduzir de um lugar para o outro (DANELON, 2005, p. 47). Neste sentido, uma possível compreensão do termo pode ser o ato de levar o indivíduo de uma condição de ausência de autoconhecimento e de conhecimento de sua relação com o mundo, para uma metacognição, uma consciência de estar no mundo. Assim, podemos classificá-la como um processo capaz de levar o ser humano à reflexão e a novos comportamentos *na* sua relação com o mundo. Sublinhamos o termo *'na'*, com o intuito de deixar claro que a concepção de educação que aqui adotaremos não se esgota em formar o sujeito para o mundo. O sujeito, nesse sentido, não é considerado um ser a ganhar uma forma específica, apropriada para sua inserção em um mundo considerado como puro arranjo social. Ele jamais esteve fora do mundo, um mundo em processo, que admite um sujeito também mutável, que não necessariamente exige capacidades que garantam ascensão social, mas um sujeito aberto a novas vivências, a novos modos de viver e à relação com os outros.

A educação é processo e, neste movimento de redescoberta de um ser humano em relação com o mundo, não pode se restringir à conservação e

³ Utilizaremos alguns parágrafos nesta caracterização, considerando que este trabalho envolve diferentes áreas de conhecimento e que, dessa forma, nossos interlocutores possam achar conveniente um esclarecimento das inquietações sobre educação que representam o ponto de partida de nossas reflexões.

transmissão de conhecimento acumulado, necessitando inaugurar novas reflexões e valores. Aranha, na obra *Filosofia da educação* (1996, p.50), afirma que “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho”.

A criação de novos conhecimentos, de novas formas de interação com o mundo e de novos valores depende de uma educação que, logicamente, não se restrinja à transmissão de conceitos e pré-definições a respeito das coisas, mas seja um motivador de criatividade e de novas vivências pessoais e coletivas. É nesse sentido que o conceito de educação supera o de ensino. Aranha (1996, p.51), explora bem essa diferença, destacando que tanto a transmissão de conhecimento quanto a doutrinação não podem resumir o desafio da educação.

[...] convém estabelecer alguma nuance entre educação, ensino e doutrinação. Educação é um conceito genérico, mais amplo, que supõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só a formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social. O ensino consiste na transmissão de conhecimentos, enquanto a doutrinação é uma pseudo-educação que não respeita a liberdade do educando, impondo-lhe conhecimentos e valores. Nesse processo, todos são submetidos a uma só maneira de pensar e agir, destruindo-se o pensamento divergente e mantendo-se a tutela e a hierarquia. (ARANHA, 1996, p.51).

No destaque dessa diferenciação, é importante já pontuar que essas diferentes ações – educar, ensinar e doutrinar – têm importante espaço de reflexões na educação ambiental. Durante algum tempo, guardando resquícios pontuais ainda nos dias atuais, a educação ambiental foi reduzida ao ensino de conteúdos científicos associados às questões ambientais. Hoje, a distinção entre ensino de ciências e de ecologia e educação ambiental parece bem mais demarcada nos discursos dos educadores ambientais que atuam no âmbito informal, mas é ainda marcadamente presente em alguns espaços formais de ensino, especialmente nas séries do ensino fundamental. Também a doutrinação esteve presente na práxis da educação ambiental, em todas as ocasiões em que se focaram as ações no treinamento ou imposição de posturas de conservação e cuidado esperadas. Dessa forma, a educação ambiental repete os reducionismos da educação e, ao fazê-lo, gera inquietações que apontam para a busca de um genuíno processo educativo.

Esse real processo educativo, reforçando o que aponta Aranha, precisa centrar-se no desenvolvimento integral do ser humano. Na dimensão integral, Aranha aponta as capacidades física, intelectual e moral (*id.*, p.51). Queremos aqui

chamar a atenção para uma dimensão inquestionavelmente importante, mas aparentemente esquecida, da maioria das abordagens educativas: a capacidade sensível, a emotividade. Durante grande parte de nossas explanações teóricas e reflexivas, ao longo deste trabalho, é exatamente esta dimensão que ganhará destaque. Para, portanto, demarcar o início do argumento em prol de sua importância, tomamos as palavras de Rudolf Steiner, idealizador da teoria antropológica, que fundamenta a Pedagogia Waldorf e que na obra *A arte da educação vol. I* (1988), apresenta a necessidade de a educação responsabilizar-se pela formação afetiva do educando:

Na educação e no ensino do futuro, deverá ser atribuído um valor muito especial ao cultivo da vontade e da vida afetiva. Mesmo aqueles que não cogitam de uma reforma do ensino e da educação afirmam a necessidade de se dar especial consideração à educação volitiva e emotiva. (STEINER, 1988, p.52).

Mesmo tendo claras estas concepções expressas ao longo do desenvolvimento do campo da educação no momento de superação das marcas do tradicionalismo, é visível a dificuldade que enfrentamos em trabalhar com uma educação que perdeu muito deste significado amplo, permitindo gerar posturas individualistas, distantes da concretude e insensíveis, em detrimento do caráter de reflexividade e de relação com o mundo.

Estas características reducionistas marcam o fenômeno educativo desde o advento da modernidade clássica⁴, a partir do século XVII, e ancoram-se na mudança de perspectiva no pensamento humanista para o científico (GADOTTI, 1995, p.78). Elas dizem respeito essencialmente ao caráter racionalista e instrumental que, juntamente com o cartesianismo, viria a ser constante na educação. Se, naquele momento esta mudança foi um avanço em detrimento da educação essencialmente religiosa e fechada que existia na idade média (GADOTTI, 1995, p. 64), hoje já podemos visualizar as problemáticas que esta visão trouxe para o desenvolvimento do ser humano ao atentar para o caráter tecno-científico como único meio de se chegar ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

⁴ Adotamos aqui o termo clássico como determinante do período nascido das correntes filosóficas da Ilustração. Alguns pensadores tratam como modernidade tal período, incluindo as filosofias cartesianas e subsequentes. No entanto, adotamos aqui a terminologia modernidade clássica, ou puramente, período clássico, para nos referirmos ao contexto dos séculos XVII e XVIII e modernidade para o século XIX em diante, considerando a pós-modernidade como o esboço de um período histórico ainda não efetivamente instituído.

Outro ponto determinante da concepção de educação da idade moderna foi o advento do positivismo de Augusto Comte no século XIX, que viria demarcar mais profundamente o caráter individualista, antropocêntrico, científico, fragmentário, pragmático e instrumental da prática educativa que ainda vigora praticamente sem muitas modificações. Neste sentido, Marin (2003, p.269) remetendo-se à Gadotti (1999) afirma: “o positivismo representa a doutrina que consolida a ordem pública, desenvolvendo nas pessoas uma ‘sábia resignação’ ao seu *‘status quo’*”. O espírito positivo carregava em si um certo determinismo, focando um modelo de ser humano a ser atingido pela educação.

O positivismo inculca a visão de que a única forma de se estar preparado para a vida em sociedade é a partir do desenvolvimento intelectual e moral baseado no conhecimento científico e fragmentado. E neste movimento de intelectualização muitas conseqüências vêm agregadas, tornando os sujeitos paulatinamente mais resignados e esvaziados. Uma delas, e que se relaciona intimamente ao intelectualismo é a alta capacidade cognitiva que este modelo imprime. Ao se dedicar à fragmentação dos fenômenos complexos da realidade, a educação tradicionalista positivista permite o alto desenvolvimento cognitivo em relação ao conhecimento das partes, porém, uma visível incompetência na percepção do todo. No momento em que os seres humanos percebem que vivem em uma realidade concreta e complexa, não se sentem preparados para a resolução de problemas que carregam uma gama de situações não identificáveis com o conhecimento sistematizado e que só outras vivências poderiam auxiliar na resolução.

Em outros termos, a educação atual gera competências para o mundo do trabalho, um mundo desenhado pelas sociedades contemporâneas, marcado pela produção e pelo consumo, denominado pelos teóricos críticos como mundo administrado, mundo que se assenta sobre condicionantes essencialmente econômicos. Aliado às reduções cognitivas associadas ao acúmulo e à fragmentação do conhecimento, esse determinismo social está na base de um processo crescente de homogeneização das subjetividades e de diluição de singularidades e diferenças. Evidentemente, isso configura uma prática educativa muito distante do processo motivador da criação e do desenvolvimento do ser humano integral acima descrito.

Esta condição restritiva da educação, a que de agora em diante nos referiremos como educação instrumental, traz consigo a marca indiscutível da

competição e do conseqüente individualismo que muitas vezes vem mascarado, travestido de autonomia, possibilitada por uma sociedade democrática, mas que, na realidade, se apresenta como a perda da alteridade, desconsideração do outro e foco na possibilidade de ascensão econômico-social. É isso que discute Marin (2003, p.272) ao remeter-se a Bornheim (1985):

O individualismo característico do modo de vida atual é uma forma de adequação a um sistema cada vez mais competitivo e a um avanço tecnológico que permite cada vez mais a exclusão dos contatos humanos no cotidiano das pessoas. Ele enfraquece as lutas sociais gerando uma estrutura social injusta e hierarquizada, fechada às mudanças. A autonomia do sujeito, idéia claramente confundida com o individualismo cartesiano, é onde se fundamenta a liberdade burguesa. Essa liberdade se coaduna perfeitamente bem com o individualismo dos tempos modernos, estruturados sobre a autonomia, a livre iniciativa, a valorização do trabalho e a propriedade privada, facetas do pensamento burguês.

Com estes comportamentos o que se consegue é um enfraquecimento da coletividade ao passo que se perde o sentido de cidadania, se enfraquece a preocupação pelo bem comum, e se exacerba a importância do sentimento egoísta que corrói a interioridade de cada um: “resulta desse sentimento, uma tendência clara de se ignorar qualquer vínculo com a responsabilidade coletiva e qualquer forma de consenso” (MARIN, 2003, p.272).

Estas características partem todas de uma condição também gerada pela educação tradicionalista que vivenciamos na modernidade, que é a desconsideração da dimensão sensível. No momento em que a educação se fecha em uma supremacia da razão, expressa na ciência, na técnica, e na lógica instrumental, colocadas no foco dos anseios do ser humano, a sensibilidade fica diminuída. Daí resulta uma retro-alimentação do processo, uma vez que menor sensibilidade pode significar restrita percepção e conhecimento de si, condição ideal para um acostumar-se ao estado das coisas, mesmo que nesse estado, o ser humano não representa mais que uma máquina, uma peça no sistema operante.

Resumidamente então, podemos caracterizar a educação atual como um instrumento pelo qual o ser humano pode desenvolver todas suas potencialidades cognitivas através da transmissão do conhecimento científico pragmático, necessário ao enfrentamento dos problemas imediatos que a vida lhe impõe. A isso ainda se pode agregar o caráter reprodutivista da educação, que ainda hoje sobrevive, perpetuando as desigualdades sociais na esfera educacional.

Parece que aqui chegamos a uma posição que devemos admitir e que permeará nossas reflexões no presente trabalho, sendo inclusive objeto de

argumentação em momentos específicos: que a superação do modelo tradicional de educação – que aqui delimitamos como aquele centrado unicamente na capacidade racional e técnica, na instrumentação e na pura transmissão de conhecimentos -, demanda um trabalho compartilhado entre redescoberta da dimensão sensível e reaprendizado das capacidades críticas. É desses desafios que falamos quando tratamos da educação estética e da educação crítica e da intrincada relação entre elas. Isso justifica a terminologia que doravante utilizaremos, advinda em grande parte do discurso dos teóricos críticos e do campo da estética. A relação é clara para nós, na medida em que admitimos que a capacidade crítica e a construção de novos valores dependem de um processo prévio de sensibilização, não se efetivando em um quadro de embrutecimento e repressão da emotividade.

É importante que enfatizemos ainda, com relação a essa desconsideração da sensibilidade, que a educação ao descomprometer-se da formação sensível, abre espaço para usos equivocados desse imenso potencial de motivação do ser humano, como o que é feito pelo marketing e pela diversão camuflada em arte, a exemplo do que os teóricos críticos denunciavam na indústria cultural⁵. Tal artifício é mais um meio de limitar a reflexividade e abafar o potencial imaginativo do ser humano: “[...] a indústria cultural age também e muito no terreno da sensibilidade, ou melhor, a ação da indústria cultural é um composto indissolúvel de força sobre o racional e sobre a sensibilidade” (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2002, p.137). Com isso, torna os sujeitos ainda mais submetidos ao que, desde cedo, lhes é inculcado através da educação:

Dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural [...], a satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem [...] impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente. (ADORNO, 1986, p.99)

Este embrutecimento das subjetividades, que tem lugar também no modelo educacional corrente, não somente impede os sujeitos de exercerem sua liberdade criadora e contestadora, como também os distanciam da concretude do mundo,

⁵ A Indústria Cultural é uma terminologia definida por Theodor W. Adorno no contexto da Teoria Crítica. Adorno refere-se à Indústria Cultural como um artifício do modelo capitalista para manipular os sentidos culturais obscurecendo seu sentido, tornando-os vendáveis e descaracterizando a subjetividade dos sujeitos: “ao juntar elementos de há muito correntes, ela atribui-lhes uma nova qualidade. Em todos os seus ramos, fazem-se mais ou menos segundo um plano, produtos adaptados ao consumo das massas e que em grande medida determinam esse consumo. [...] A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores” (ADORNO, 1986, p.92).

fazendo-os assim, perderem a capacidade reflexiva que surge no momento em que se voltam às suas vivências e atitudes:

Logicamente, num sistema educativo onde se privilegia o acúmulo de informações em detrimento do desenvolvimento reflexivo, acaba por se gerar indivíduos incapazes de lidar com a própria complexidade, escravizando-se, por vezes, a um padrão dualista gerador de uma constante tensão na sua relação com o mundo, com seus próprios anseios, com as coisas e com as pessoas (MARIN, 2003, p.267).

Buscamos, na superação deste modelo tradicionalista, uma concepção educacional que vai ao encontro da perspectiva trazida pelas teorias estética e crítica, que possibilite aos sujeitos o exercício da reflexividade e a atitude sensível e crítica em relação ao modo de vida, aos espaços de vivências e aos outros.

É preciso, no entanto, considerar que muitas reflexões e discursos são feitos sobre esta base crítica e transformadora, sem se chegar a mudanças efetivas no campo da educação. Superar um modelo educacional tão enraizado na cultura ocidental não exige apenas mudanças paradigmáticas e a adoção de referenciais contestatórios, mas sim uma postura pró-ativa diante dos desafios complexos que se apresenta e um arcabouço metodológico livre das marcas do modelo que se pretende transpor. Nesse sentido, temos que considerar que o discurso da educação inspirado na teoria crítica muitas vezes se direciona à visão marxista e revolucionária ortodoxa já relativizada em muitos aspectos, principalmente com Habermas ao propor a teoria da ação comunicativa⁶ e abandonar a categoria do trabalho como lugar social de luta e emancipação (FREITAG, 1990, p.150), categoria suplantada, pois em nenhum momento o proletariado chegou a fazer a revolução proposta em tal teoria. O que tentamos então é aliar algumas idéias importantes da educação crítica, que trazem avanços em relação ao modelo educacional reprodutivista, a outras dimensões tão importantes quanto esta, como as que consideram a busca pela sensibilidade e solidariedade.

Consideremos neste momento os possíveis significados dessas reflexões para a educação ambiental. Tentemos, com isso, compreender a forma como ela

⁶ Para Habermas a ação comunicativa diz respeito à necessidade de suplantar a razão instrumental, baseada em fins estratégicos e práticos, geralmente econômicos, por uma ação conjunta com outras dimensões que se fazem presentes no ser humano que não somente a razão pura, que trazem os aspectos subjetivos e possibilitam um entendimento mútuo dos pares através da linguagem: "o que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar um entendimento mútuo (BANNELL, 2006, p.48)".

pressupõe uma nova concepção de educação e uma nova prática educativa, sem o que os desafios que enfrenta não podem ser enfrentados.

A educação ambiental, mesmo como um campo relativamente novo, surgida da necessidade de se buscar a renovação de valores e novos modos de relação do ser humano com o mundo que habita, também é marcada pelos reflexos deste modelo educacional. Com isso, passa a ser trabalhada de forma reducionista ao ser "agregada à percepção analítica e ao ensino das verdades científicas" (MARIN, 2006, p.279). As preocupações da educação ambiental são: o relacionamento do sujeito com o mundo vivido cotidianamente; o despertar da ética a partir de um posicionamento solidário em relação ao ambiente, aos outros seres humanos e às diferentes formas de vida; a necessidade da coletividade e da reflexão cidadã. Esses processos são essencialmente dependentes da dimensão sensível, uma vez que se fazem a partir da percepção do contexto dinâmico em que o ser humano está inserido, de maneira que não podem se dar somente a partir de informações científicas e de discursos moralistas, especialmente se estes vierem marcados pela lógica instrumental e pelos fins do arranjo sócio-econômico vigente.

O que temos visto, frequentemente, na educação ambiental, é um discurso limitado que não consegue levar a mudanças efetivas. Este discurso, muitas vezes marcado por um caráter romântico distante da realidade dos sujeitos, não consegue gerar um posicionamento ético verdadeiro e traz, como pano de fundo, interesses econômicos que já a dominaram como um produto, então, o que passa a existir é uma veiculação da educação ambiental como ciência que pode auxiliar na diminuição dos impactos oriundos do modelo econômico que vivenciamos. Neste sentido, os sujeitos são educados ambientalmente para atitudes que o responsabilizam pelo consumo, pelas problemáticas ambientais que assolam o planeta, pela necessidade de proteção a certos ambientes e espécies ameaçadas e pelo apelo moral de responsabilidade para com as gerações futuras. Cabe pontuar que toda essa 'educação' é feita através da transmissão de conhecimentos assim como ocorre no modelo tradicional, ou seja, são comportamentos já postos como corretos e que nenhuma relação têm com a vida do sujeito que está sendo 'educado'. Muitas vezes a adoção de discursos como estes se focam na dificuldade que educadores encontram em analisar criticamente as bases políticas e teóricas em que se assentam propostas educacionais que simplesmente replicam. É a isto que se refere González-Gaudiano (2007, p.3) quando pontua que: "it is frequently

the case that the majority of environmental educators do not examine the political motivations underlying the educational projects they are putting into practice, and as a consequence, their daily work is governed by political inconsistency and immediatism".⁷

Assim, propostas vazias muitas vezes são propagadas em ações pontuais e paulatinamente falham em seus ensejos ao se limitarem a atuações superficiais e desconectadas das realidades dos sujeitos.

A incoerência de discursos supostamente atentando para a problemática ambiental, quando referenciam a necessidade de se promover o consumo consciente e o desenvolvimento sustentável, não fazem mais do que mascarar de inovador e eticamente responsável um discurso já amplamente conhecido por qualquer um que esteja apto a enxergar criticamente além das artimanhas de um modelo de desenvolvimento que já não consegue dar conta da crise civilizatória em que nos encontramos. O paradoxo presente no conceito desenvolvimento sustentável, que serve unicamente para atender à já conhecida lógica do mercado, traz uma grande advertência de que algo está errado no discurso apropriado pela educação ambiental e transmitido como o pacote "o-desenvolvimento-sustentável-salvará-o-planeta".

Todas estas dificuldades acabam limitando a educação ambiental e fazendo-a conivente com um modelo desenvolvimentista que, pelo título da sustentabilidade, dá a falsa ilusão de que se preocupa em resolver os problemas ambientais nele gerados. Tal educação ambiental não se baseia nos caracteres já pontuados como essenciais, quer sejam, a reflexividade na busca de relações com a realidade dos sujeitos, o afloramento de dimensões outras que não seja a puramente racional e instrumental, mas sim na reprodução das condições de desenvolvimento econômico baseado em desigualdades sociais.

Assim como a educação, a educação ambiental também precisa, para realmente cumprir seus objetivos de tornar os sujeitos mais conscientes, críticos e éticos em relação ao outro e ao mundo que habitam, se dar sobre outra concepção que supere as limitações impostas pelos reducionismos e imediatismos impostos pelo modelo vigente. Porém, qual concepção seria apropriada para superar esta

⁷ Traduzindo: "É freqüente o caso de que a maioria dos educadores ambientais não examine as motivações políticas subjacentes aos projetos educativos que estão colocando em prática, e como consequência, seu trabalho diário é regido por inconsistência política e imediatismo".

visão tão esgotada que possuímos? Existe alguma linha teórica que inove definitivamente frente às necessidades que caracterizamos como essenciais em uma nova modalidade de educação e de educação ambiental? Certamente não. Porém algumas teorias e concepções de educação em associação com outras, indicam ser possível vencer algumas das necessidades mais emergenciais que já pontuamos.

Em seu artigo *“Tecendo os fios da educação ambiental:...”*, Tristão traz algumas destas concepções que colocamos como essenciais na busca de uma educação ambiental efetiva e que a retire deste arcaico limbo em que foi submersa. A autora desenvolve sua argumentação elegendo três dimensões que são apropriadas e trabalhadas pelo discurso ambiental e que juntamente com ela, consideramos essenciais para a educação ambiental que buscamos. Primeiramente Tristão (2005, p.254) traz a dimensão ambiental ética, colocando-a como a que possibilita a solidariedade:

[...] a solidariedade pode ser traduzida por um conjunto de princípios ou por fonte de critérios percebidos como um saber decisivo para garantir o futuro da humanidade. A meu ver, como possibilidade de expansão de racionalidades, de um conhecimento-emancipação que conduzam os fios em todas as direções, tecendo redes de solidariedade, num devir constante dos espaços/tempos das práticas cotidianas (TRISTÃO, 2005, p.255).

Concordamos com a autora ao considerar a solidariedade como fundamental na garantia do futuro da humanidade e que ela se relacione intimamente com as práticas cotidianas. Seguramente a educação ambiental que necessitamos exige um componente de eticidade fundamental no despertar da solidariedade, essencial na busca da cidadania e de um relacionamento mais saudável com o mundo que cerca os seres humanos.

A ética ambiental não se sustenta em uma ética antropocêntrica e individualista decorrente de uma concepção dissociativa de sujeito e objeto, de natureza e cultura e outras tantas dualidades que impregnam os campos do sentido do pensamento moderno. Esse movimento de idéias vem se expressando em práticas sociais, tentando criar novas sensibilidades e racionalidades. [...] Como o meio ambiente inscreve-se como um problema híbrido, de múltiplas interseções e dimensões, a solidariedade é um forte ingrediente ético-político na busca de soluções e na promoção de práticas cotidianas significativas, no que se refere à sensibilidade solidária. (*id.*, p. 256).

Posteriormente a autora traz, relacionada à dimensão ética, a dimensão ambiental política como a que possibilita a participação. Decididamente a politização

é essencial para uma educação ambiental que postulamos. Já dizia o *Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global*, em seu princípio número quatro, que: “a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social.” Sem atentar para a esfera política que compõe a educação ambiental não é possível desenvolver a criticidade e a possibilidade de reflexão que tanto enfatizamos como necessária à educação e, além disso, a dimensão política possibilita, através da solidariedade, a participação, ou seja, o agir coletivamente.

[...] quero dizer que, como seres humanos, dependemos da solidariedade que, por sua vez, pressupõe a participação. [...] Assim, hoje, para uma educação ambiental política, a dimensão da participação social extrapola fronteiras, não tem um espaço e tempo delimitados, inserindo-se nas redes de fazeres e saberes da vida cotidiana. [...] As potencialidades da ação, da política, da emoção e da formação da autoconsciência são tecidas nos encontros, nas trocas, nas relações e nas conectividades das relações em redes onde se formam verdadeiras comunidades interpretativas (TRISTÃO, 2005, p.257-259).

Na seqüência, Tristão coloca uma terceira dimensão - a dimensão ambiental estética - como a que possibilita o reencantamento. Neste momento chegamos ao ponto alto da concepção de educação ambiental com a qual trabalharemos. Aprofundar-nos-emos um pouco mais no encontro com a educação estética:

Os sentidos estéticos da natureza integram a narrativa da arte, da cultura e da educação ambiental e podem ser um mecanismo de contágio de sentimentos ou da emoção vivida em comum. Essa racionalidade estético-expressiva é um dos fios condutores de sensibilidades, de utopias e novas metáforas para reencantar a educação de modo geral (TRISTÃO, 2005, p. 260).

O caminho que a autora faz em seu artigo inicia-se pela dimensão ética que torna possível o agir solidário. No momento em que a solidariedade é tomada como a base na qual se assentam os processos de participação, pode emergir uma liberdade estético-expressiva-contemplativa da natureza. O caminho que traçamos difere um pouco deste ao passo que priorizamos o despertar da estética e nosso argumento vai ao encontro da educação pautada nos pressupostos estéticos como meio de insurgência contra o modelo existente. Em nossa argumentação no desenvolvimento do trabalho ficará claro o caminho inverso que trilhamos em relação a Tristão ao buscarmos inicialmente a estética que então tornará possível a participação, levando à solidariedade e ao agir ético.

Na tentativa de buscar uma concepção complexa de educação ambiental, é que propomos seu encontro com a educação estética, postulando que os fundamentos teóricos que a embasam não limitam o sujeito, como o faz a educação tradicional, e carregam o gérmen que possibilita ao ser humano o reencontro

consigo mesmo, com o outro e com o mundo vivido, em profundidade, despertando assim o potencial ético que leva a um posicionamento crítico-solidário frente às problemáticas enfrentadas por nossas sociedades contemporâneas. Assim, seguiremos analisando os fundamentos da educação estética que nos levam a fazer esta eleição teórica e esta aproximação com os fundamentos da educação ambiental.

1.2 Os fundamentos da educação estética

Perseguimos aqui, portanto, uma idéia de educação que busca superar parte das dificuldades existentes na educação atual, partindo do pressuposto de que é necessário não somente pensar em saídas dentro do atual modelo, mas sim contestar este modelo desde suas bases histórico-filosóficas buscando concomitantemente uma nova concepção de ser humano.

A educação que traz em seus fundamentos esta possibilidade parece-nos ser aquela que toma as reflexões da educação estética como base. Utilizamos o termo 'estética' em seu sentido amplo, ou seja, fazendo referência à tudo que envolve a dimensão sensível do humano, incluindo a possibilidade de estar inserido no mundo que o cerca, encarnado neste mundo, percebendo os diferentes fenômenos que este mundo lhe oferece a todo momento, significando e expressando-o constantemente. Educar esteticamente significaria, nesse sentido, trabalhar com a sensibilidade e com a percepção do que ainda não está formatado pela ciência e pela moral, dando condições ao sujeito de reencontrar-se livremente com o mundo que o cerca, de reconhecer sua naturalidade e a natureza deste mundo, de perceber em sua subjetividade as marcas da cultura e do ambiente vivido, de reconhecer na sua história de vida, as construções compartilhadas com os outros. Essas percepções dando ao sujeito as possibilidades de indeterminação, de reconstrução de sua subjetividade, de adoção de novos valores e modos de viver, ao mesmo tempo em que lhe abre a opção de pertencimento a um contexto histórico-cultural e a um lugar habitado. Essa fluidez e possibilidade de reinvenção lhe são proibidas pelo modelo de mundo apregoadado no momento histórico em que vivemos – dominado pela razão

instrumental⁸, que não permite ao ser humano o acesso e reconhecimento das múltiplas manifestações deste mundo vivido.

Neste sentido, a educação estética possibilita primeiramente este reencontro com o mundo da vida, tornando o ser consciente do lugar que habita e que o circunda. Em um segundo momento, este reencontro possibilita o despertar de dimensões há muito adormecidas e que são essenciais na busca de um ser humano integral que possa agir neste mundo reconhecido e habitado esteticamente. Destas dimensões, há muito desconsideradas pela racionalidade tecno-científica, fazem parte a afetiva, poética, criativa e imaginativa.

Falamos em educação estética como um caminho capaz de reverter os três principais elementos do desligamento humano discutidos acima: o reconhecimento e valorização dos elementos tofófilos e identitários que ligam o humano aos seus lugares; o reavivamento do sentido da coletividade, na medida em que a sensibilidade abre aos âmbitos de vivência, e o aspecto erótico e envolvente das vivências concretas (MARIN, 2007, p.114).

Vale pontuar, a essa altura, que os termos “estética” e “ambiental” são necessários para identificar uma nova preocupação no campo da educação, mas que são, por natureza, redundantes, uma vez que toda educação deveria ser, de fato, educação do ser humano integral, motivadora da sensibilidade, da criticidade e do reconhecimento e valorização dos ambientes vividos e compartilhados. Buscando clarificar as características e potencialidades desta perspectiva estética, desenvolveremos um corpo reflexivo analisando as suas bases teóricas. Já destacamos a fenomenologia como principal base de nossas reflexões, de forma que destacaremos, na sequência, algumas categorias apresentadas por Merleau-Ponty que, acreditamos, direta ou indiretamente inspiram as proposições da perspectiva estética da educação.

1.2.1 A inserção no mundo da vida: a ressignificação da concretude

Até este ponto, pontuamos como a supremacia da razão imperou nas formas de relação ser humano-ambiente, especialmente após a modernidade clássica, tornando-se única como via de acesso ao conhecimento do mundo e dos

⁸ Razão instrumental: conceito estabelecido por Horkheimer e extensamente estudado por Habermas. O autor considera a razão instrumental, ou seja, aquela direcionada a fins racionais, práticos e estratégicos como dominante no modelo em que vivemos.

fenômenos, em detrimento das dimensões sensíveis. Também iniciamos a análise das bases da educação estética como meio de resgatar a integralidade do ser humano, fazendo-o sentir-se inserido no mundo, na natureza, e possibilitando o enfrentamento das condições que o afetam negativamente.

Julgamos necessário, nesse momento, tratar da importância da resignificação do mundo da vida, a partir da relação entre as categorias percepção primordial, experiência estética e expressão artística, presentes nas considerações de Merleau-Ponty. Acreditamos que essas reflexões nos permitirão chegar a importantes significados para a educação ambiental, a partir da identificação do ambiente como lugar habitado, vivenciado, âmbito das experiências estéticas. O caminho que faremos parte da crítica à representação como mediadora entre o sujeito e o mundo percebido, destacando na sequência a forma como este está inserido no mundo na experiência da percepção primordial, antes de qualquer conceituação que possa fazer sobre o fenômeno, pelo significado do corpo nessa percepção e pela experiência estética e expressão artística geradas nessa vivência de inserção.

Já mencionamos a necessidade do reconhecimento da inserção do ser humano no mundo. Porém, o que significa redescobrir-se inserido no mundo e que mundo é este? Partamos da afirmação de Merleau-Ponty em *Conversas*: "... um dos méritos da arte e do pensamento moderno (...) é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer" (MERLEAU-PONTY, 2004b, p.2). O esquecimento aqui sugerido diz respeito à forma como o pensamento clássico traduz o mundo em representações e conceitos, perdendo, muitas vezes, a materialidade e dinamicidade dos fenômenos. Tudo se passa como se o sujeito cognoscente transitasse em mão única para um universo de abstrações, negligenciando a concretude do mundo.

Esta posição analítica, típica do pensamento científico, cerceia a percepção essencial do ser no seu contato com o mundo vivido: "a ciência manipula as coisas e renuncia a habitá-las" (*id.*, p.13). Esse deslocamento racionalista do sujeito na sua relação com o mundo está na base de toda a problemática ambiental discutida atualmente, pois a falta de unidade entre o ser e o mundo vivido o torna um estranho neste mundo, gerando uma angustiante sensação de não pertencimento, de não reconhecimento dos lugares habitados, de perda de conexões e de esvaziamento do ser na representação.

Um ‘cartesiano’ não se vê no espelho: vê um manequim, um ‘exterior’ do qual tudo faz supor que os outros o vejam do mesmo modo, mas que, para ele próprio como para os outros, não é uma carne. Sua ‘imagem’ no espelho é um efeito da mecânica das coisas; se nela se reconhece, se a considera ‘semelhante’, é seu pensamento que tece essa ligação, a imagem especular nada é *dele* (*id.*, p.24 grifo do autor).

Contra essa condição, Merleau-Ponty explora pela fenomenologia da percepção um mundo que é antes de qualquer tematização. É também essa distinção entre mundo percebido e mundo representado que Bachelard (1993, p.3) explora ao tratar o espaço como dimensão da construção poética, destacando que o espaço percebido pela imaginação é necessariamente um espaço vivido e não um espaço medido e indiferente. É, em suma, o espaço habitado que se abre às infinitas significações, à contemplatividade, à percepção estética e à criação.

O mundo que habitamos é o mundo vivido, que é conosco em associação, como coloca Merleau-Ponty em *O Olho e o Espírito* (2004a, p.33 grifo meu), “eu não o vejo [o espaço] segundo seu envoltório exterior, vivo-o por dentro, estou *englobado* nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim”. Ao estar com o mundo o sujeito deixa de analisá-lo como um externo e passa a fazer parte dele com todos seus fenômenos, desdobramentos e possibilidades: “não se trata mais de falar do espaço e da luz, mas de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí” (*id.*, p.33), ou seja, não é o ser intelectualmente analisando os fenômenos que se apresentam, mas vivenciando-os como “um igual”. Não há a separação entre sujeito e objeto, estes são, no mundo, enquanto conjunto.

A percepção que se dá nessa inserção é uma percepção primordial, em que todas as dimensões do percepiente estão em jogo e não só sua capacidade de formular representações. É o que Ponty denomina nas Notas do *O visível e o invisível*, (MERLEAU-PONTY 1984, p.197-198, nota de 22 de outubro de 1959) de captura do ser bruto pelo espírito selvagem, de difícil compreensão pelo racionalismo científico, mas prática comum da experiência. Chauí (2002, p.152-153), coloca o *espírito selvagem* como o espírito da *práxis* que quer e pode alguma coisa, “o sujeito que não diz ‘eu penso’, mas ‘eu quero’” e age “realizando uma experiência e sendo essa própria experiência”. O *ser bruto*, por sua vez, é o ser “que não foi submetido à separação (metafísica e científica) entre sujeito e objeto, alma e corpo, consciência e mundo, percepção e pensamento”.

O trabalho com a educação estética, bem como com a educação ambiental, pressupõe a religação do ser humano à sua concretude, a recriação de sentidos da

vida cotidiana, religação que exige o vínculo entre as dimensões sensível e inteligível. Essa necessidade conduz à reflexão sobre a inserção do sujeito no mundo da vida, categoria fenomenológica essencial que nos permite buscar os fundamentos da experiência estética e o sentido amplo da arte.

A experiência estética e a arte possibilitam o reavivamento da dimensão sensível do ser humano. Nela, o sujeito se conecta ao objeto, não havendo a postura analítica imperativa sobre o mundo. Ele se despoja de todos os pré-conceitos que possa ter, deixa de lado qualquer tipo de pré-compreensão que possa existir e se insere nos fenômenos, dando vazão à busca da essência das coisas. Uma característica fundamental da base fenomenológica da experiência estética é que ela “é, de fato, a percepção real, aquela que só quer ser percepção, sem se deixar seduzir pela imaginação que convida a vaguear em torno do objeto presente, ou pelo intelecto que, para dominar o objeto, procura reduzi-lo a determinações conceituais” (DUFRENNE, 1972, p.80).

Neste sentido, por meio dessa percepção real é possível se acessar as dimensões não racionalizáveis do ser humano, onde se pode sentir sem a necessidade de conceituar este sentimento (DUARTE JR., 1981, p.84): “Na experiência estética retornamos àquela percepção anterior à percepção condicionada pela discursividade da linguagem; retornamos a uma primitiva e mágica visão do mundo”.

Não existe na percepção estética, conceitos e pensamentos que possam limitar sua fruição:

Aqui [na experiencição estética] a linguagem remonta à sua origem: [...] inventa e carrega em si o seu sentido. Sentido implícito conseqüentemente ou, ao menos, todo envolvido no sensível, sentido nascente, claro e indistinto, irrefutável e, contudo, sem prova: um pré-sentido, de certo modo. Visto que o sentido não comporta nenhuma determinação explícita, ele figura a possibilidade luminosa de uma multiplicidade indefinida de sentidos, o anúncio feito ao intelecto por uma razão que ainda não se conhece como razão (DUFRENNE, 1972, p.52).

Para que haja este encontro com o mundo, torna-se ainda necessário um meio que nos leve, enquanto sujeitos, a *perceber* e nos fazer sentirmo-nos associados a ele. O elemento que torna possível a percepção através desta associação é o nosso corpo. Porém não o corpo como uma exterioridade, uma ferramenta, que nos leve a experimentar o mundo, senti-lo para depois racionalizá-

lo, como defende o racionalismo científico, mas uma “carne”, uma materialidade que nos torna conectados profundamente com tudo que nos cerca:

É preciso que o pensamento da ciência [...] torne a se colocar num ‘há’ prévio, na paisagem, no solo do mundo sensível e do mundo trabalhado tais como são em nossa vida, por nosso corpo, não esse corpo possível que é lícito afirmar ser uma máquina de informação, mas esse corpo atual que chamo meu, a sentinela que se posta silenciosamente sob minhas palavras e sob meus atos (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.14).

É preciso, portanto, que se encontre não o corpo funcional, que é uma máquina externa à consciência, mas o corpo que sou eu, em conjunto com os movimentos do mundo: “é preciso reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é uma porção do espaço, um feixe de funções, que é um trançado de visão e de movimento” (*id.*, p.16). Para além disso, ainda cabe pontuar que nesta perspectiva defendida por Merleau-Ponty, consciência e sensibilidade estão associadas *através* deste corpo, não podendo dissociarem-se como o quer o pensamento científico: “imerso no visível por seu corpo, ele próprio visível, o vidente não se apropria do que vê; apenas se aproxima dele pelo olhar, se abre ao mundo” (*id.*, p.16).

Cabe, no entanto, salientar que esta ação possibilitada pela visão não tem o mesmo sentido que o olhar cartesiano. Encarando-se como uma parte do mundo, o sujeito não simplesmente olha, mas vê, e este “ver” é muito mais profundo, enaltece todas as relações do ser com o que se lhe apresenta, não havendo a clássica distinção ente corpo e espírito: “o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito *com* um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p.17-18, grifos do autor). A partir desta apresentação, e no momento em que ele assume sua relação com o mundo, sente-se instigado a pensar sobre este mundo mas em conjunto com ele:

Há que compreender o olho como a ‘janela da alma’. [...] É preciso que aquilo que é sem lugar seja adstrito a um corpo, e mais: seja iniciado por ele a todos os outros e à natureza. É preciso tomar ao pé da letra o que nos ensina a visão: que por ela tocamos o sol, as estrelas, estamos ao mesmo tempo em toda parte, tão perto dos lugares distantes quanto das coisas próximas, e que mesmo nosso poder de imaginarmos-nos alhures [...], de visarmos livremente, onde quer que estejam, seres reais, este poder recorre ainda à visão, reemprega meios que obtemos dela. Somente ela nos ensina que seres diferentes, ‘exteriores’, alheios um ao outro, existem, no entanto, absolutamente juntos, em simultaneidade (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.42-43, grifo do autor).

Nesse movimento de encarnar o sujeito no mundo vivido, através da vivência de sua corporeidade, a percepção estética e a expressão artística ganham importante significado. Merleau-Ponty (2004a, p.16) cita a forma como a arte exige essa conexão primeira, especialmente em relação à pintura: “o pintor ‘emprega seu corpo’, [...] é oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em

pintura”. Mas não somente na pintura, como em qualquer arte, este reencontro do ser com o mundo torna-se facilitado. O artista, através da percepção estética, torna acessível a qualquer indivíduo esta profundidade do mundo, esta relação de encontro entre a matéria do ser com a matéria do mundo - a percepção primordial:

A visão do pintor não é mais o olhar posto sobre um *fora*, relação meramente ‘físico-óptica’ com o mundo. O mundo não está mais diante dele por representação: é antes o pintor que nasce nas coisas como por concentração e vinda a si do visível, e o quadro finalmente só se relaciona com o que quer que seja entre as coisas empíricas sob a condição de ser primeiramente ‘autofigurativo’; ele só é espetáculo de alguma coisa sendo ‘espetáculo de nada’, arrebatando a ‘pele das coisas’, para mostrar como as coisas se fazem coisas e o mundo, mundo (*id.*, p.37).

Não há uma relação de causalidade intelectual entre a obra de arte, a visão estética e a visão utilitarista, simplesmente o sujeito consegue visualizar a profundidade e a sua relação com o mundo através da obra, como coloca Duarte Jr. (1981, p.84): “na percepção estética não é mais a inteligência que guia o nosso perceber. A ‘verdade’ do objeto reside nele mesmo: não se buscam relações com outros objetos nem se pergunta acerca de sua utilidade”.

Neste sentido, é que podemos considerar a arte como primordial na relação do ser com o mundo, na medida em que ela não procura relações com causas intelectivas ou trabalhadas mentalmente, mas sim uma apreensão do mundo, mas apreensão primeira, global, que simplesmente seja trabalhada pelo corpo como todo, sem limitá-la na tentativa de traduzi-la em conceitos formais. A arte não é construção, artifício, relação industriosa a um espaço e a um mundo de fora. É realmente o ‘grito inarticulado’ que desperta na visão ordinária das forças adormecidas um segredo de preexistência (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.37). Seu espaço está justamente onde a representação não pode adentrar, o que justifica a questão de Ponty sobre a expressão do mundo não ser sujeita à prosa dos conceitos:

[...] já que a percepção nunca está acabada, já que as nossas perspectivas nos dão para exprimir e pensar um mundo que as engloba, as ultrapassa e anuncia-se por signos fulgurantes como uma palavra ou um arabesco, por que a expressão do mundo seria sujeita à *prosa dos sentidos* ou conceitos? (*id.*, p.82, grifo do autor).

Salientamos, a partir do exposto aqui, que a arte, a experiência estética e a beleza não devem ser consideradas como exclusivistas, no sentido de que somente alguns indivíduos – os artistas – sejam preparados para desenvolvê-la, enquanto outros somente estão aptos a recebê-la pronta. A percepção estética é dimensão do ser humano, lhe é inerente: “não se tem que escolher entre o mundo e a arte, entre

os ‘nossos sentidos’ e a pintura absoluta: estão todos entrelaçados” (*id.*, p. 78), ou como expressão, o ser humano *vive* a percepção estética:

A obra de arte não é feita longe das coisas e em algum laboratório íntimo, cuja chave só o pintor e mais ninguém possuiria: olhando flores verdadeiras ou flores de papel, ele se reporta sempre ao seu mundo, como se o princípio das equivalências pelas quais vai manifestá-lo estivesse desde sempre aí sepultado. (*id.*, p.85).

Para além disso, é evidente também que a obra de arte traz em si uma apresentação do invisível, captado na experiência estética do mundo, dando visibilidade ao mundo impercebido. Nesse contexto, ela carrega um ser próprio, não se reduzindo assim a uma imitação (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.79): “modéstia enganadora, pois se renuncio ao próprio mundo lançando no papel o estreito setor de uma perspectiva, deixo também de ver como um homem que é aberto ao mundo porque está situado nele, penso e domino a minha visão como Deus pode fazê-lo quando considera a *idéia* que tem de mim”. O mundo não é o que represento racionalmente, portanto a arte não é uma cópia da natureza, se o fosse poderia ser representada definitivamente, ou seja, uma obra de arte poderia trazer toda complexidade do mundo nela. O mundo é o que habito e o que não pode ser copiado, re-criado na sua totalidade que inclui as relações que estabeleço com ele, se fosse possível copiá-lo, me seria lícito estar fora do mundo.

Esta consideração traz como consequência o fato de que quando o artista “plasma” toda complexidade da percepção que teve no momento da criação da obra de arte, esta já apresenta uma limitação em relação à realidade. Certamente ela é sim um meio pelo qual se pode chegar à percepção primordial, porém, ao ser retratada, ela já passa a ser menor que o mundo em sua amplitude ao ser vivenciado pelo artista.

[...] quando uma pincelada substitui a reconstituição em princípio completa das aparências para nos introduzir na lã ou na carne, o que substitui o objeto não é o sujeito, é a lógica alusiva do mundo percebido. Queremos sempre significar, há sempre alguma coisa para dizer, e aproximamo-nos mais ou menos dela. [...] E essa relação por certo não é daquelas que se copiam. (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.87-88).

Está claro que a relação da arte com o mundo não é de cópia, portanto cabe enfatizar que o mundo significado e “plasmado” pelo artista é o mundo vivido, suas experiências, suas percepções estão ali, e muitas vezes o artista consegue tornar percepções complexas e até obscuras, em signos mais clarificados e compreensíveis:

Quando se passa da ordem dos acontecimentos para a da expressão, não se muda de mundo: os mesmos dados a que se estava submetido tornam-se sistema significante. Aprofundados, trabalhados pelo interior, libertos enfim desse peso sobre nós que os fazia

dolorosos ou ofensivos, tornados transparentes ou mesmo luminosos, e capazes de esclarecer não só os aspectos do mundo que se lhes assemelham, mas também os outros, por mais que tenham sido metamorfoseados, não deixam de estar presentes (*id.*, p.96).

É a esta possibilidade que a arte traz de ser, mesmo enquanto expressão, um meio que nos leva a estar mais próximos da amplitude de fenômenos que nos atingem na percepção primordial, que se refere Merleau-Ponty (2004a, p.88) quando cita o termo “super-existência” utilizado por Gaston Bachelard para se remeter a uma obra de arte: “para que a obra de arte – que justamente se dirige em geral a apenas um dos nossos sentidos e nunca nos ataca por todos os lados, como o vivido – satisfaça-nos o espírito como faz, é mister que seja diferente da existência arrefecida, que seja, como diz Gaston Bachelard, ‘superexistência’”.

Quem torna possível ao ser que percebe expressar o percebido é o corpo pois, no mesmo momento em que percebo o mundo, já o expresso através do meu corpo, como coloca Merleau-Ponty (2004a, p.98-99, grifo do autor):

[...] eu movo meu corpo mesmo sem saber que músculos, que trajetos nervosos devem intervir, nem onde seria preciso procurar os instrumentos dessa ação. [...] Não há dissociação, não analiso o que me ocorre no momento em que ocorre, somente vivencio, ou seja, qualquer percepção, qualquer ação que a suponha, qualquer uso humano do corpo já é *expressão primordial*.

Porém, o que leva o artista a expressar algo pela arte? O que move o ser humano a expressar suas percepções, a socializá-las, a torná-las “eternas” e acessíveis a todos como se fossem um lugar comum? Merleau-Ponty em seus textos *A linguagem indireta e as vozes do silêncio* e *A dúvida de Cézanne*, traça algumas considerações em relação a essas questões. Primeiramente atentando para o fato de que a arte não é simplesmente um meio de prazer, ou seja, o artista não a desenvolve pensando exclusivamente em causar prazer estético a alguém e sim em dar voz a um mundo que o afeta e para o qual ele não traz respostas prontas:

O que não é substituível na obra de arte, o que a torna muito mais do que um meio de prazer: um órgão do espírito, cujo análogo se encontra em todo pensamento filosófico ou político quando positivo, é ela conter, mais do que idéias, *matrizes de idéias*, é nos fornecer emblemas cujo sentido nunca terminamos de desenvolver, é, justamente porque se instala e nos instala num mundo cuja chave não temos (*id.*, p.111, grifo do autor).

A arte advém da necessidade de não limitarmos o mundo que vivemos como, por exemplo, faz a ciência que se presta a analisá-lo somente a partir da razão. Na expressão artística o “entendimento” do mundo se faz de maneira ampla, não somente através da consciência. Esta condição faz parte do ser humano,

necessitamos dela (*id.*, p.128): “percebemos coisas, entendemo-nos sobre elas, estamos enraizados nelas, e é sobre essa base de ‘natureza’ que construímos ciências”.

O meio em que vivemos está amplamente constituído por construções humanas, sejam elas materiais, sociais ou mentais. Estamos submetidos aos caracteres que foram previamente criados por outros sujeitos ou, em alguns casos, por nós mesmos. Porém, mesmo neste meio, ainda temos acesso ao mundo que simplesmente é, mundo como potência, mundo em si, do qual faço parte e sou mais um, não o mundo “artificial” que já foi moldado pela civilização. Na nossa vida cotidiana é difícil transpassarmos este meio que já está posto e acessarmos um meio ainda não significado, em outras palavras, é difícil nos ligarmos primordialmente ao mundo:

Vivemos num meio de objetos construídos pelos homens, entre utensílios, em casas, ruas, cidades e, na maior parte do tempo, não os vemos senão através das ações humanas das quais eles podem ser os pontos de aplicação. Habitua-mo-nos a pensar que tudo isso existe necessariamente e é inabalável. (*id.*, p.133).

O reconhecimento dessa possibilidade de vivências primordiais leva o ser humano à necessidade de estar em um mundo que não é simplesmente este que já lhe apresentam pronto, é o fundo de natureza inumana, na expressão de Merleau-Ponty (2004a, p.134), no qual necessita se instalar. Porém, ao encontrar-se neste mundo, percebê-lo, o ser humano sente a necessidade de expressá-lo, mas como não há nenhuma construção humana que o permita significá-lo e torná-lo acessível por meios já criados, a arte se presta então a esta função:

A arte não é nem uma imitação, nem, por outro lado, uma fabricação segundo os desejos do instinto ou do bom gosto. É uma operação de expressão. Assim como a palavra nomeia, isto é, capta em sua natureza e põe diante de nós, a título de objeto reconhecível, a que aparecia confusamente, o pintor, segundo Gasquet, “objetiva”, “projeta”, “fixa”. [...] O pintor retoma e converte justamente em objeto visível o que sem ele permanece encerrado na vida separada de cada consciência: a vibração das aparências que é o berço das coisas (*id.*, p.133)

Nesse sentido, podemos vislumbrar a função da expressão da percepção primordial pela arte como sendo a de tornar acessíveis as vivências que o artista teve no momento da expressão e que podem despertar, nos outros indivíduos, a experiência de chegar o mais próximo possível do que o artista experimentou no momento da expressão, ou seja, a arte é uma via que coletiviza o que antes estava contido na experiência estética, Merleau-Ponty caracteriza isso, referindo-se à Cézanne (2004a, p.135):

Um pintor como Cézanne, um artista, um filósofo devem não apenas criar e exprimir uma idéia, mas ainda despertar as experiências que a enraizarão nas outras consciências. Se a obra é bem-sucedida, ela tem estranho poder de ensinar-se ela mesma.

O sentido imposto, no momento da experiência estética é subjetivamente colocado pelo experienciador⁹, não é algo fechado, conceitual e único, simplesmente está ali, aberto a qualquer significação que se possa dar. Obviamente existe uma certa limitação, uma vez que o objeto estético que me remete à experiência está, assim como eu, inserido em um contexto histórico-cultural que irá, até certo ponto, referenciar minha fruição:

O objeto estético tem um sentido porque ele é um sentido [...] cuja aquisição logo me é facultada, se eu me dedico a esse objeto, e cuja especificidade é propriamente espiritual: pois é a faculdade de ressentir o afetivo e não o visível, o tátil ou o auditivo. O objeto estético resume e exprime numa qualidade afetiva inexprimível a totalidade sintética do mundo: ele me faz compreender o mundo ao compreendê-lo em si mesmo, e é através de sua mediação que eu o reconheço antes de conhecê-lo e que eu nele me reencontro antes de me ter encontrado (DUFRENNE, 1972, p.53).

Esse olhar primordial e a vivência poética do mundo é o que, portanto, a arte pode ensinar, o que tem uma importância inquestionável nos dias atuais para a educação ambiental. Os estranhamentos que o ambiente tem causado a seres humanos que possuem, por natureza, uma necessidade estética, e que têm perdido suas conexões com a vida, seu reconhecimento da própria corporeidade e seus enraizamentos nos lugares habitados parecem resultar em discursos de responsabilidade sócio-ambiental que não encontram mudanças efetivas nos modos de viver. Não há possibilidade de comprometimento com aquilo a que o sujeito não está ligado por laços de afetividade e por significações fundadas em vivências e histórias de vida.

Esta característica faz com que, intrinsecamente, a percepção estética traga um caráter de eticidade, já que ao perceber-se no mundo vivido e aproximar-se dele pela arte, o sujeito naturalmente consegue despertar uma atitude responsável em relação ao mundo que vivencia, pois se sente em união com ele:

As decisões mesmas que nos transformam são sempre tomadas em relação a uma situação de fato, e uma situação de fato pode ser aceita ou recusada, mas nunca pode deixar de nos

⁹ Utilizaremos o termo experienciador em detrimento de admirador ou contemplador baseado na conceituação de estética que utilizamos no trabalho, que não se limita à estética como apreciação do belo e da arte somente, mas como a relação fenomenológica do sujeito com o mundo vivido. Conceito este, que se embasa nas análises e trabalhos desenvolvidos por diversos autores contemporâneos como Duarte Jr., Mikel Dufrenne e Maurice Merleau-Ponty.

fornecer nosso impulso e de ser ela própria, para nós, como situação 'a aceitar' ou 'a recusar', a encarnação do valor que lhe damos (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.142).

Este aspecto, que relaciona a ética do encontro com o mundo vivido, do posicionamento natural do ser com o seu mundo, com a estética, será evidenciado com mais atenção no decorrer de nossas reflexões.

Sinteticamente, consideramos que somente através da encarnação do ser no seu mundo, atentando-se para as percepções que lhe surgem naturalmente, ele pode buscar a sua integridade, o seu espaço na materialidade que o atravessa, e nessa busca é essencial a consideração do meio com que esta re-conexão se torna possível e este é o seu corpo, espaço do mundo em ligação direta com o todo. Também é clara a importância da experiência estética que surge desta percepção primordial, tornando possível a significação desta percepção.

Tendo visto esta importância da estética e da arte, torna-se necessário contextualizar o surgimento da noção de estética e como esta se desenvolveu historicamente. Com isso poderemos ancorar a educação estética neste constructo para então analisá-la mais detalhadamente.

1.2.2 Breve histórico da teoria estética e a gênese da educação estética

Retomemos, portanto, o desenvolvimento histórico do pensamento humano, a transformação da noção de estética e que consequências ela traz para a maneira como se forma a concepção de estética que aqui adotamos.

Santaella (2000, p.21-22) pontua que se podem evidenciar três fases marcantes no desenvolvimento histórico da noção de estética. Primeiramente, postula-se o que seria o nascimento desta preocupação na antiguidade clássica, especialmente com Platão e posteriormente Aristóteles. Porém, para estes autores clássicos, as noções de estética estavam exclusivamente associadas à arte, vinculadas às teorias do belo e da imitação (*mimese*).

Platão coloca a poesia e os artistas como inferiores na escala entre as artes, sendo superior a arte divina na criação do mundo, seguida pela arte do legislador. É depois deste que se inserem os artistas. Platão defende esta classificação ao argumentar que os artistas podem ser acometidos por falhas no conhecimento da

realidade, produzindo meras aparências da natureza sensível. Isto não ocorreria quando eles fossem guiados pela visão da educação que o filósofo possui (SANTAELLA, 2000, p.27). Platão ainda coloca que no fazer artístico há algo que transpassa a técnica na elaboração. Esse “algo” é a inspiração divina que todo artista traz em seu interior, de maneira que, no momento em que lhe é possível acessar esta inspiração, ele pode entrever o belo em sua forma imutável. Porém, como foi colocado, o artista pode falhar neste acesso e reproduzir simplesmente as aparências externas da natureza sensível e é por este motivo que Platão coloca a arte – artística – como algo inferior que pode levar ao engano.

Já Aristóteles considera a arte como uma habilidade especial para saber fazer algo, não o saber repetitivo, mas o saber que poderia levar à transfiguração dos materiais a ponto de ali apresentar-se um poder revelador. Neste sentido, a beleza será o resultado deste saber fazer apresentado na obra final (*id.*, p.29): “o belo, portanto, é o fruto ou resultado do domínio que o artista tem da *téchne*, de quão habilmente ele é capaz de utilizar os meios da composição, tendo em vista a simetria, harmonia e completude”. Para Aristóteles a arte teria, então, através do artista, a capacidade de corrigir falhas que a natureza apresentasse e que não seriam passíveis de visualização sem o fazer artístico (SANTAELLA, 2000, p.30): “na junção da *téchne*, sabedoria na operação com os meios, com a *poiesis*, capacidade criadora, o poeta é capaz de revelar poeticamente verdades concernentes à natureza e à vida que não apareceriam sem a sua intervenção”.

Nestas colocações fica evidente como para ambos os autores, mesmo que de maneira diferenciada, a noção de estética está intrinsecamente relacionada à arte e à noção de beleza. Esta concepção vigoraria historicamente durante muito tempo e tem, até mesmo atualmente, reflexos em muitas discussões que envolvem a estética:

A maior diferença entre Platão e Aristóteles reside nas consequências que cada um deles extraiu de sua filosofia para a apreciação e avaliação da arte. Se, para Platão, a arte pode ser fonte de ilusão e levar ao engano por alimentar as paixões, para Aristóteles, a arte é valiosa porque reparadora das deficiências da natureza, especialmente as humanas, trazendo com isso uma contribuição moral inestimável (*id.*, p.31).

A análise de como esta concepção de estética atrelada à noção de belo se modifica historicamente até a contemporaneidade é importante para referenciar o conceito de estética que utilizamos em nossas reflexões.

Dufrenne (1972, p.37) refere-se à idéia clássica de beleza, pautada principalmente nos fundamentos platônicos, como algo que limita sua concepção, retira o ser do mundo e tolhe a autonomia quando encerra a beleza em um conceito fechado:

É assim que o classicismo se escuda no platonismo para conceber uma estética normativa, fundada sobre a idéia de que há, de fato, uma idéia ou essência do Belo. Essa idéia justifica, então, uma dupla normatividade. Por um lado, confere autoridade ao juízo crítico exercido pelas “academias”, por outro lado, estabelece uma concepção didática da arte que se exprime nas “artes poéticas”. Assim a idéia do Belo não conserva sua transcendência: ela se concretiza e se especifica em modelos determinados, dos quais os cânones da arquitetura ou a regra das três unidades figuram entre os mais célebres.

Importante salientar que desde a antiguidade clássica o conceito de beleza esteve vinculado à esfera moral, como algo que conferia ao ser humano uma possibilidade de aproximação ao divino. Com isso, a noção de beleza tornou-se intrinsecamente relacionada à estética no sentido artístico, como uma característica que aproximaria a arte, da perfeição divina e superior, em detrimento na natureza, obscura:

A beleza daquilo que é produzido pelo homem é uma imitação da beleza e do Bem puros. Em relação à beleza do que é criado, o belo natural é incompleto. Daí as artes tentarem aperfeiçoá-lo e enobrecê-lo, o que as coloca no meio do caminho entre o Belo puro e as belezas relativamente obscuras da natureza [...] (SANTAELLA, 2000, p. 33).

Esta visão, que influenciou a idade média, estando também presente no renascimento italiano e posteriormente no romantismo alemão no século XIX, tem a característica do idealismo platônico, e confere à beleza e à arte uma associação não passível de desvinculação e uma relação de autonomia simbólica dissociativamente de outros símbolos correntes na época. É pertinente colocar que embora estas visões já tenham sido superadas, ainda hoje existem muitos reducionismos que apregoam uma noção de estética puramente relacionada ao juízo de beleza.

Segundo Santaella (2000, p.36), durante o Renascimento¹⁰, ocorre uma inversão desta visão, com uma conseqüente autonomia do belo em relação à moral, aproximando-se assim da conceituação realista aristotélica de estética e arte, o belo passa a ser vinculado à noção de natureza idealizada e exaltada. O

¹⁰ Adotamos como renascimento o período compreendido desde o século XVI até meados do século XVII quando se inicia o convencionado período clássico ou modernidade clássica.

antropocentrismo e exaltação do ser humano também se refletem no campo da estética com o reconhecimento dos artistas. É aqui também que se inicia a duplicidade de valor dos objetos artísticos: espiritual e material, mercantil. Estes pontos tornam-se essenciais na contextualização histórica, pois a partir daí começa a criar-se terreno para posteriormente surgir uma visão mais desvinculada de estética e juízo de beleza.

Já no século XVIII esta desvinculação se torna mais eminente quando Denis Diderot relativiza o conceito de beleza e a exterioriza passando a considerá-la externa ao juízo de valor:

Diderot falava do belo fora de mim, belo real e do belo em relação a mim, belo percebido. O que constitui a dimensão universal da estética, sob o caráter *variável e fluido da beleza*, é a existência de um fundo cultural que conduz a percepção de relações. [...] Situada a beleza na percepção das relações, tem-se a história de seus progressos no correr dos tempos. O caráter relativo do belo, fica assim, enlaçado no desenrolar evolutivo de uma qualidade universal da natureza humana: a capacidade de perceber relações (SANTAELLA, 2000, p.45, grifo nosso).

Percebemos que já se entendia a beleza como um conceito ou um caractere externo ao juízo de valor, mas que se remetia às percepções humanas sobre as relações que se estabeleciam com base em um fundo cultural, que é histórico. A partir deste momento já se pode caracterizar o belo como algo sempre existente, sendo, no entanto, diferentemente percebido de acordo com outros condicionantes.

Porém é com Kant, ainda no século XVIII, que a noção de beleza se desvincula com mais força de um simples juízo de valor e passa a ter uma fundamentação mais idealista ao se postular que o julgamento de beleza não é algo intrínseco ao objeto, mas se vincula subjetivamente ao sujeito que analisa o objeto. Esta caracterização presente na terceira crítica kantiana, *Crítica do Julgamento*, e que serve como ligação entre as duas outras críticas kantianas – *Crítica da razão pura* e *Crítica da razão prática* – é o que acaba tornando-se fundamental na superação da noção de estética unicamente atrelada ao juízo de beleza como simplesmente presente ou ausente em um objeto estético:

Como podemos apresentar julgamentos que têm uma voz universal ou que se proclamam como geral e universalmente válidos, quando esses julgamentos estão fundados naquilo que aparentemente é a mais subjetiva dentre todas as nossas respostas aos objetos, isto é, o prazer? Como podemos fazer julgamentos que têm seu fundamento na subjetividade e que são, ao mesmo tempo, racionais? Enfim, o julgamento do gosto que, para Kant, é o julgamento estético não coloca seu objeto dentro de um conceito determinado, mas, ao contrário, apenas expressa um certo prazer que qualquer um teria condições de experimentar diante daquele objeto. Como pode esse tipo de julgamento ter uma validade geral de alguma

espécie? Como podem o prazer e a validade universal se compatibilizarem? (SANTAELLA, 2000, p.46).

Dufrenne (1972, p.40) também se refere à Kant tornando mais clara esta relação de subjetividade presente no julgamento estético de beleza quando pontua que: “procurar um princípio do gosto que dê, através de conceitos determinados, um conceito universal do gosto, é um trabalho estéril, visto que aquilo que se procura é impossível e contraditório em si”.

A partir da crítica kantiana ao julgamento de beleza pautado em caracteres objetivos e aderidos aos objetos estéticos, a beleza passa a ser um fim em si mesma, sem condicionantes externos:

O belo é a finalidade de um objeto, na medida em que é percebido no objeto sem qualquer representação de finalidade. Ao ser julgado, portanto, o objeto exhibe a finalidade sem fim. O belo desperta a harmonia de nossas faculdades cognitivas, harmonia que é atingida sem o uso de conceitos. Ora, sem conceitos não podemos considerar o objeto em termos de qualquer finalidade. Mesmo assim, ele tem finalidade para as nossas faculdades cognitivas. Mera congruência sem qualquer conteúdo material. O belo exhibe apenas a forma da finalidade (SANTAELLA, 2000, p.61).

Com as contribuições de Kant tornou-se cada vez mais autônoma a concepção. Estas contribuições serviram também para muitos autores avançarem na análise filosófica e metafísica do belo.

A experiência estética de objetos ou contextos, nesse novo cenário, não pode se resumir a um juízo de beleza suscitado na contemplação e sintetizado em um conceito. O belo seria parte dessa experiência, na medida em que movimentasse a sensibilidade antes da intelecção. Sobre esse poder do objeto estético, Dufrenne (1972, 45-46) afirma:

O objeto belo me fala e ele só é belo se for verdadeiro. [...] Ele não se dirige à inteligência como o objeto conceitual, nem à vontade prática como objeto de uso, nem à afetividade como o objeto agradável ou amável: primeiramente ele solicita a sensibilidade para arrebatá-la. E o sentido que ele propõe também não pode ser justificado nem por uma verificação lógica nem por uma verificação prática; é suficiente que ele seja experimentado, como presente e urgente, pelo sentimento. Esse sentido é a sugestão de um mundo. Um mundo que não pode ser definido nem em termos de coisa, nem em termos de estado de alma, mas promessa de ambos....

O objeto belo, como experiência estética não presume uma racionalização sobre o que se está observando, o que existe é uma “aderência” baseada no sentimento do sujeito em relação ao que se lhe apresenta:

[...] o princípio do juízo estético é o sentimento do sujeito e não o conceito de um objeto. De certo modo, o objeto belo, aqui, é apenas ocasião de prazer; a causa do prazer reside em mim, no acordo da imaginação com o intelecto; isto é, das duas faculdades que todo encontro do objeto põe em jogo; mas, enquanto no juízo de conhecimento o intelecto governa a imaginação, na experiência estética a imaginação é livre, e o que experimentamos é o livre jogo das faculdades e da sua harmonia mais do que a sua hierarquia (DUFRENNE, 1972, p.40).

Esta dissociação da experiência da beleza em relação ao objeto em si é fundamental quando nos remetemos ao conceito de estética que perpassa nossas reflexões. Ao considerarmos a noção de estética amplamente, embasada na fenomenologia do mundo vivido, tomamos como experiência estética toda gama de percepções que advém do mundo ao ser, a partir da sua relação, baseada na corporeidade, com o mundo: “a coisa vivida não é reconhecida ou construída a partir dos dados dos sentidos, mas se oferece desde o início como o centro de onde estes se irradiam” (MERLEAU-PONTY, 2004a, p.130).

Ao limitar a teoria estética e a beleza exclusivamente à teoria da arte, deixamos de analisar o fundo em que se desenvolvem e de onde surge toda sua potência criadora não limitada ao *status quo* intelectual. É na direção dessa potência que encaminhamos nossas reflexões. Certamente, a arte e a beleza são fundamentais na experiencição estética e estão intimamente ligadas a ela, porém, existe um fundo, anterior a isso de onde emergem todas as potencialidades que a arte pode deixar transparecer, e este fundo é a percepção primordial, guia inicial de nosso estar no mundo e, mais que isso, estar com o mundo. Pensando que desde que nascemos e durante toda nossa vida estamos vinculados ao mundo, vemos quanto material nos é dado à significação a partir de nossas percepções e como, a partir destas percepções vai se moldando nosso relacionamento e postura em relação ao mundo:

O ser humano encontra em qualquer espaço um vasto campo de significação. Desde o seu nascimento, se estabelece uma interação exploratória do corpo humano com o espaço, numa dinâmica de descobertas e sistematizações. A configuração das preferências paisagísticas se dá a partir da experiência de contato e de contemplação de diferentes lugares e culmina na construção simbólica da paisagem ideal. (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.194-5).

1.2.3 Educação estética

Neste ponto, podemos nos perguntar como é possível se educar o sujeito para reconhecer essa percepção primordial, para a relação estética com o mundo.

Ao levantar esta questão, vemos a gênese de uma nova concepção de educação – a educação estética – que tenta abranger todo este emaranhado de relações tão desqualificados na educação tradicionalista. Duarte Jr. (1981, p.55 grifo do autor) sinaliza um significado para essa educação: "[...] educar significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda *a partir* de suas vivências".

Vemos aí a necessidade de se re-pensar a educação, com base nos pressupostos da estética. Reflitamos, portanto, com mais profundidade o que seriam as bases dessa educação estética. Duarte Jr. (1981, p.56) coloca em sua obra *Fundamentos estéticos da educação* que "a educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas". Esta afirmação servirá de norte no desenvolvimento deste subitem em que trataremos das bases da educação estética.

Assumamos, inicialmente, que a transposição da dicotomia sujeito-objeto, profundamente enraizada no pensamento ocidental, e as já discutidas conseqüências desse distanciamento ser humano-mundo, ser de difícil transposição. A tarefa da educação estética é ressensibilizar o ser humano, reavivar-lhe a capacidade de vivenciar a experiência de profunda interação com as coisas, potencializando as dimensões da natureza humana que vão além da razão: "essa sensibilidade estética o abre ao encontro com o mundo e à poetização dos espaços de vivência" (MARIN, 2006, p.187).

Como já tratado, a educação tradicionalista que ainda amplamente se dissemina, tem como principal característica a utilização da razão instrumental e a *transmissão* despreocupada de conhecimentos muitas vezes sem ligação nenhuma com a vida do sujeito. Evidenciamos também a necessidade de se ressignificar o mundo da vida e reinserir o ser humano nele, a partir de uma percepção desinteressada e a emergência de outras dimensões adormecidas, quer sejam, afetiva, imaginativa e sensível, buscando a vazão da integralidade do ser na consideração da concretude do mundo. A experiência estética é uma via neste processo de ressignificação do mundo da vida e a arte é uma possibilidade de expressá-lo. A educação estética, nesse sentido, objetiva despertar o ser humano para a redescoberta destes caminhos.

Duarte Jr. (1981, p.14), na introdução do seu livro que fundamenta a dimensão estética da educação, diz que “o conhecimento dos sentimentos e a sua expressão só podem se dar pela utilização de símbolos outros que não os lingüísticos; só podem se dar através de uma consciência distinta da que se põe no pensamento racional”. A busca pela vazão destas consciências adormecidas no ser humano que são anteriores à racionalidade instrumental é o caminho que se faz quando falamos da educação estética. Não há como analisar os problemas que existem em relação à educação e que mais amplamente se configuram em toda problemática pela qual passa a sociedade moderna, sem buscar suas causas e princípios em outras dimensões da complexidade humana que não somente as baseadas na racionalidade instrumental e no conhecimento científico calcado em fragmentações da realidade complexa.

Segundo Duarte Jr. (*id.*, p.20), o encontro do ser humano com o mundo permite a ele uma posterior significação das experiências, emoções e sensações vividas. Esta significação é baseada na experiência vivida, em outras registradas na memória do indivíduo e em símbolos que possam expressá-la de modo inteligível. Porém, este mundo de significações que o ser humano consegue tornar racionalmente palpável é enormemente menor em relação à dimensão vivida, irrefletida.

Esta ruptura entre o vivido e o refletido permeou o desenvolvimento do ser humano e o desenvolvimento do mundo criado por ele. Não há como evitar este processo pois é ele que acaba por humanizar-nos. Através deste processo de dinamizar as experiências vividas, o ser humano consegue simbolizar seu mundo, criando relações, conceituações e significados que podem ser expandidos e utilizados não só na experiência mesma, mas em outras, posteriores, que se remetam a esta primeira na qual a relação entre vivência e significado foi criada. Este processo pode ser traduzido como linguagem.

Segundo Rubem Alves (*apud* DUARTE JR. *id.*, p.40), “a linguagem, assim, não é uma cópia do real, mas antes uma organização do mesmo”. Porém, a estruturação da linguagem, através de símbolos e da possibilidade de transferência de significados de uma vivência à algo não vivido, somente simbolizado através da linguagem, necessita primariamente da imaginação, que é algo anterior à racionalização. Com isso, vemos que existe uma ligação entre o que pensamos e o

que sentimos. Nas palavras de Duarte Jr. (*id.*, p.42): “Pensar é relacionar conceitos, relacionando, conseqüentemente, os sentimentos em que eles se ancoram”. Porém, estes sentimentos são reorientados dentro de toda nossa complexidade de conceitos, reflexões, vivências, e sentidos. Duarte Jr. (*id.*, p.41) pontua que a maneira pela qual conseguimos tornar inteligíveis e acessíveis à memória e à posterior utilização destes sentimentos e sensações primeiras é a estética. A experiência estética, quando nos permite perceber o mundo antes de racionalizá-lo, torna possível a sua simbolização posterior.

Pelo exposto acima, não fica difícil encontrar o espaço da experiência estética dentro da educação. Se nosso conhecimento sobre o mundo é dado pelos significados que criamos ancorados em nossas experiências e nossas experiências se baseiam em percepções que temos do mundo e em como somos atingidos por estas percepções, já podemos pontuar que ao atentarmos para como somos atingidos pelos fenômenos que nos cercam, como os captamos com todas as dimensões que nos compõe, podemos dizer que já estaríamos educando-nos esteticamente, pois só se torna relevante para nossa existência, aquilo que conseguimos ancorar em nossas vivências para depois significá-las:

O ser que experimenta, na sua contemplatividade, na sua imitação, interpretação e criatividade, mantém-se coeso, íntegro nas dimensões humanas cognitivas, afetivas e volitivas, desde que a fonte - a partir da qual emanam as impressões manifestadas sensorialmente - permaneça num processo orgânico, vitalizador, com integridade e coesão na sua própria subjetividade e relação objetiva com o entorno. (BACH, 2007, p.51).

A educação a que somos submetidos não leva em conta estas considerações. Simplesmente insere para o educando símbolos desconectados da sua vida, de suas experiências, que são, para ele, insignificantes. Com isso, a educação passa a ser mero adestramento: um condicionamento a partir de sinais estranhos (DUARTE JR., 1981, p.63-5). Além disso, este problema se torna ainda maior quando estes símbolos estranhos são advindos de outra cultura totalmente alheia à do educando, processo chamado por Duarte Jr. de invasão cultural (*id.*, 61). Neste processo de aculturação, símbolos e significados de outras culturas são impostos aos educandos, impedindo-os de criar seus próprios símbolos e significados a partir da imersão no mundo vivido. Isso acaba por gerar uma postura heterônoma, onde se mantém uma constante necessidade de ter alguém que forneça estes significados

prontos. Primeiramente isso é feito pelos professores, depois pelo Estado ou pelo grupo hegemônico dominante que impera na lógica do mundo globalizado.

A existência humana, fragmentada pela civilização racionalista, também o foi, conseqüentemente dentro das escolas. Ali importa mais que se adquiram determinadas habilidades [...], importa mais que se veja o mundo como um jogo de leis estritamente científicas e lógicas [...], em detrimento de um autoconhecimento, que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente (DUARTE JR., 1981, p.65).

Com esta forma de educação, criam-se pessoas com uma falsa idéia de realidade. Elas sentem a falta de algo, mas como não conseguem descobrir o que é, se satisfazem ao terem seus anseios ilusoriamente satisfeitos.

Compartilhar as ilusões vigentes é uma maneira de sentir-se seguro, amparado pelos lugares comuns e aplaudido pela ideologia dominante. Trata-se de outro recurso para render-se ao coletivo, com ele identificando-se. A vida se torna fácil num processo que podemos caracterizar como "pseudo-realidade". O indivíduo sente-se forte, re-assegurado de suas certezas (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.50).

Com isso, o indivíduo fica exposto à influência das imposições da sociedade vigente, onde é tomado como um objeto funcional. E, por não ter como sair deste sistema, o indivíduo se torna paulatinamente conivente, passando, ao fim, a defender isso como correto e a contestar qualquer iniciativa externa de superar as condições manifestas de uma sociedade injusta.

Estas pessoas comprazem-se no que lhes é ofertado pela sociedade e, por não terem desenvolvidos meios de contestar, nem propor outras perspectivas, se utilizam do discurso vigente na ânsia de satisfazer suas necessidades como seres humanos. Nas palavras de Benjamin:

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles "devoraram" tudo, a "cultura" e os "homens" e ficaram saciados e exaustos. "Vocês estão todos tão cansados – e tudo porque não concentraram todos os seus pensamentos num plano totalmente simples mas absolutamente grandioso". Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças. (BENJAMIN, 1996, p.118).

O que Benjamin traz com esta citação é a falsa vida que os indivíduos levam quando são tolhidos em sua capacidade de perceber o mundo, ao ancorarem todas as suas necessidades e possibilidades a um discurso prático-utilitarista que não responde muitos dos questionamentos que insistem em surgir.

A educação estética, ao possibilitar ao ser humano uma redescoberta de sua posição como “carne do mundo”¹¹, permite-lhe exercer novamente a liberdade criadora e a imaginação. Estas o levam a reorientar seus pensamentos e significações com base nesta nova posição em relação ao mundo:

Ordenar o mundo numa estrutura significativa, através da linguagem, pressupõe-na [a imaginação]. A própria linguagem – um sistema de símbolos – se desenvolve em íntima associação com a imaginação. [...] Antes de mais nada é preciso reconhecer que a imaginação é a forma mais fundamental de operação da consciência humana (DUARTE JR., 1981, p.41).

[...] a criatividade se assenta sobre formas de pensamento distintas do pensamento rotineiro. Enquanto este se guia através de símbolos e conexões já estabelecidas, o pensamento criador procura estabelecer novas relações simbólicas. Procura conectar símbolos e experiências que, anteriormente, não apresentavam quaisquer relação entre si. O que se deve notar, no entanto, é que o pensamento criador não aproxima pura e simplesmente símbolos diversos, num jogo de ensaio e erro. Antes, a relação se dá primordialmente através de significados sentidos, ou dos sentimentos (*id.*, p.88).

Este mergulho na existência, buscando novas formas de significá-la, com base em caracteres diferenciados dos que se colocam na razão instrumental, é o que busca a educação estética. Podemos qualificar a educação que se faz nas escolas como sendo o pensamento rotineiro colocado por Duarte Jr., que não leva os indivíduos a nada mais do que visualizarem conexões já estabelecidas. O pensamento criador difere justamente no momento que libera o ser a perceber esteticamente o mundo, captando outras relações simbólicas que possam ter sentido com base nas suas experiências sensíveis. Este movimento possibilitado pela estética fica claro quando Bach (2007, p.52) coloca que:

A estética, ao mesmo tempo em que permite o encontro sujeito-objeto, prove uma distância de perspectiva necessária ao sujeito para formar um campo de vazão ao lúdico. No encontro sujeito-objeto, estabelece uma relação integral, de simultaneidade e reciprocidade entre os termos, sem cair na unilateralidade da fusão, quando o sujeito se perde no objeto. Na distância de perspectiva proporcionada, mantém a coesão do sujeito, sem cair na unilateralidade da cisão.

O que está em jogo não é uma dissociação do ser em relação à realidade vivida, como colocam alguns críticos que qualificam como mágica e romântica esta

¹¹ Merleau-Ponty usa o termo carne do mundo para referir-se à posição de encontro e de inserção do ser humano no mundo concreto que lhe é revelado pelos sentidos e experiências perceptivas: “Voltamos a ficar atentos ao espaço onde nos situamos e que só é considerado segundo uma perspectiva limitada, a nossa, mas que é também nossa residência e com o qual mantemos relações carnis – redescobrimos em cada coisa um certo estilo de ser que a torna um espelho das condutas humanas –, enfim, entre nós e as coisas estabelecem-se, não mais puras relações entre um pensamento dominador e um objeto ou um espaço completamente expostos a esse pensamento, mas a relação ambígua de um ser encarnado e limitado com um mundo enigmático que ele entrevê, que ele nem mesmo pára de frequentar...” (MERLEAU-PONTY, 2004b, p.29-30).

visão, mas sim exatamente o contrário: uma imersão profunda no mundo da vida, buscando as mais sutis percepções que façam o ser vazio e angustiado encontrar sua humanidade perdida. A sociedade tecnocrática busca meios de tolher esta busca imaginativa do ser humano, pois não vê nela mais do que devaneios que não podem trazer lucros e mais aparatos técnicos. É com base nisto que Duarte Jr. se volta à Rubem Alves quando este coloca que:

Pela imaginação o homem se afirma como um rebelde. Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe. E, assim, a rebeldia é a pressuposição básica de qualquer ato criativo. Ao ordenar e plantar um jardim, nos rebelamos contra a aridez da natureza. Ao lutar contra a enfermidade nos rebelamos contra o sofrimento. Dizemos uma palavra de alento porque nos rebelamos contra a solidão. Aceitamos a perseguição por causa de uma razão justa porque nos rebelamos contra a opressão e a injustiça (*apud* DUARTE JR. 1981 p.92)

O ato da criação é, então, um ato proibido no mundo civilizado e tecnocrático. Apenas a criação de novas formas de ampliar os seus domínios é bem aceita; somente a produção do que possa se converter em lucro é assimilada. Estes são os limites impostos à criatividade. No mundo da tecnocracia o discurso normal e saudável é o discurso técnico. Fora dele já começamos a entrar no mundo do desvio. (DUARTE JR., 1981, p.93)

Não compete à vida regida pela civilidade tecnocrática a valorização da percepção do mundo vivido pelo sujeito; a concepção de mundo, que prima pela sensibilidade, não lhe serve como meio para funcionar no mundo administrado¹², ter sucesso, educar-se e tornar-se um ser socialmente aceito. Assim, passa a ser considerada mero devaneio romântico. Na realidade, é a partir desta desvalorização da percepção sensível que se prenuncia a sensação angustiante de esvaziamento que invade grande parte da humanidade, pois:

Todo conhecimento humano é gerado num momento de percepção de mundo. As imagens que o mundo oferece ao humano despertam sua criatividade, seu desejo de conhecer e sua imaginação. Educar, nesse sentido, é um fenômeno que deve permitir o afloramento dessas prerrogativas. Não há educação sem que haja encontro com as realidades valiosas, com o mundo que inspira, na natureza humana, razão, imaginação e emoção (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.200).

A educação, que inicialmente leva os sujeitos a submeterem-se a esta desqualificação do mundo da vida, além de levar ao esvaziamento que já citamos, faz com que os indivíduos percam a potencialidade crítica em relação ao que lhes é

¹² O mundo administrado seria, portanto, o contrário do mundo da vida. Merleau Ponty (2004b, p.3) coloca que, para o pensamento racionalista, “o mundo verdadeiro não são essas luzes, essas cores, esse espetáculo sensorial que meus olhos me fornecem, o mundo são as ondas e os corpúsculos dos quais a ciência me fala e que ela encontra por trás dessas fantasias sensíveis”. O termo mundo administrado é usado pelos teóricos críticos para definirem o mundo desenhado pela razão instrumental, onde imperam a ciência e a técnica a serviço do modelo de produção e consumo.

imposto. Com isso eles acabam tornando-se coniventes com uma existência que é limitada, infra-existência.

Esta falta de integridade do ser humano acaba por levá-lo a um desconhecimento e não posicionamento ético em seu agir social, na medida em que não encontra bases onde ancorar novos valores. A perspectiva estética é um ponto crucial no afloramento da criticidade que possibilitará um agir ético do ser humano em sociedade.

Neste sentido, avançamos nas considerações sobre como a estética pode se relacionar à criticidade na busca de um agir ético. Para tanto iniciaremos a discussão sobre as possíveis relações entre ética e estética, fundamentados, em um primeiro momento, nos autores do campo da estética, e acrescentando a apresentação da concepção habermasiana de racionalidade, pela qual se pretende destacar a possível superação da razão instrumental a partir do que o autor denomina conhecimento estético-prático. O objetivo deste recurso reflexivo é evidenciar a possibilidade da educação estética permitir a gênese da criticidade demandada pela educação ambiental e, como destacaremos, da práxis do teatro do oprimido.

1.2.4 Vivência estética e criticidade

É inevitável, no caminho traçado, que se analise a vinculação da perspectiva estética com a ética. Estas duas condições da existência humana estão intimamente relacionadas e, de certa maneira, estão também essencialmente condicionadas uma à outra.

Inicialmente buscaremos caracterizar a ética, de maneira geral, na perspectiva filosófica trazida por Marilena Chauí para então limitá-la essencialmente na sua relação com a estética buscando, para tanto, referência em Alfonso Quintás, autor que detalha esta vinculação. Este aporte buscando a relação entre pensamentos diversos em diferentes momentos históricos reflete a multiplicidade de conceituações e origens que pode apresentar a ética. O objetivo desta introdução não é esgotar a temática nem evidenciar uma linha a ser seguida, mas sim mostrar

as inúmeras possibilidades e tentar clarificar qual sentido geral buscamos ao empregar o conceito de ética.

Chauí, em seu texto *Público, privado, despotismo*, faz um resgate das mudanças de sentido da ética desde a antiguidade até a modernidade, incluindo-se aí o pós-modernismo. A autora (1992, p.348) coloca que duas idéias marcaram profundamente o sentido dado à ética na antiguidade. Primeiramente, a idéia grega de que existia uma ordem natural universal e racional onde cada ser, segundo seu grau de perfeição e de realidade, possuía um lugar próprio que determinava sua natureza, seu caráter, seus comportamentos e suas ações. Posteriormente, com o advento do cristianismo, algumas mudanças se impõem a esta significação, principalmente no que se refere à virtude (CHAUÍ, 1992, p.349): “se para a ética grega a virtude era agir em conformidade com a natureza, para a ética cristã é agir em conformidade com a vontade de Deus”.

Nesta diferença se impõe outra característica que ressoa na ética cristã chegando até a modernidade, quer seja, a moralização (*id.*, p.349):

O cristianismo despolitiza a liberdade e, ao interiorizá-la, moraliza-a. Em segundo lugar, introduzindo o sentimento da culpa originária, coloca o vício como constitutivo da vontade e, dessa maneira, a ética não pode ser apenas a conduta racional que regula a vontade e submete as paixões, mas ainda exige a submissão da vontade humana a uma outra vontade, transcendente e essencialmente boa, que define desde a eternidade os valores e comportamentos morais, segundo uma finalidade que não é mais a da felicidade social, política e terrena, mas a da salvação extraterrena e extratemporal.

Esta condição traz consigo uma série de implicações que, se por um lado podem diminuir a liberdade intrínseca do ser humano como indivíduo (quando o levam a pautar suas ações considerando o outro, e não o benefício próprio), por outro nos permitiram estar presentes conjuntamente e coletivamente no planeta de maneira mais “racionalmente pacífica”.

Partindo-se desta ruptura gerada pela ética cristã, Chauí (*id.*, p.351) considera que para a ética moderna existem somente dois caminhos. No primeiro, o que está em jogo é a utilidade de cada interesse e a ética centra-se em erigir em valores morais aquelas paixões que são úteis para os nossos interesses econômicos, sociais e políticos. Este caminho desconsidera a ética cristã transcendental. O outro caminho abre-se com Kant e separa o reino empírico das necessidades e dos interesses, fundados em causalidades particulares, e o reino transcendental da

liberdade e da finalidade, focado em uma razão universal. No último, a materialidade particularista dos interesses e das paixões seria, assim, substituída pela formalidade absoluta dos valores éticos. Consideremos, portanto, que esses valores compartilhados, quer se fundem na estratégia de adequação dos interesses privados quanto na razão universal, marcam a distinção do espaço público, que só pode ganhar significação a partir da experiência de vivência da coletividade e da significação social do mundo. Essa observação já nos permite apontar para a necessidade de a ética fundar-se nas vivências coletivas e não em meros discursos moralistas.

Quando nos referimos à ética é importante pontuar que a tomamos como algo distinto da moralidade, tida como padrão de conduta humana. A concepção de ética que perpassará nosso discurso é aquela que traz um traço da interioridade humana para o seu encontro com o outro, suas vivências coletivas. É da sensibilização gerada na vivência de contato com o outro que se forma um “conselheiro comum”, no qual reside o ser de cada ser humano e intimamente lhe incita, adverte, inspira e direciona em suas ações no mundo. Dessa forma, a formação ética delineia as relações do ser consigo mesmo, com o outro (no sentido de outro ser vivente e não somente outro da sua própria espécie) e com o mundo que o rodeia. É nesse sentido que ela se distingue de um imperativo moral, que é uma regra estranha às suas próprias significações da coletividade.

Voltemo-nos, assim, para a relação entre ética e estética, real interesse para o seguimento das reflexões. Para tanto analisamos as considerações de Quintás, quando o autor busca as relações entre ética e estética e a maneira pela qual estas relações se tornam importantes para se pensar a estética e posteriormente a gênese da criticidade.

Segundo Quintás (1992, p.228), a ética surge como uma segunda natureza que o ser humano adquire em sua vivência no meio, no ambiente, no mundo que habita e nasce da afetação que lhe causam estas outras realidades externas a ele. Essa característica é para o ser humano, diferentemente dos animais que simplesmente são afetados pelos estímulos da realidade, o que lhe permite adequar, isolada e coletivamente, estes estímulos. A partir desta motivação interior, o ser humano tem a possibilidade de criar seu mundo segundo o sentido e significação que dá aos estímulos: “[...] toda ação humana deverá ser realizada visando à

consecução de algo que lhe confere sentido, isto é, deverá estar inscrita num âmbito de significação” (*id.*, p.229). As significações construídas são, portanto, carregadas de valores. Neste sentido, pode se considerar que o posicionamento ético é uma necessidade natural intrínseca ao ser humano em seu desenvolvimento:

Ora, se o ser humano não se ajusta somente ao estrato primário da realidade enquanto tal, mas às chamadas “normas éticas” – desde a lei natural até os preceitos mais concretos –, seus atos adquirem um caráter de *ajustamento potenciado*, já que tais normas constituem canais adequados para a realização cabal, perfeita, da realidade humana (*id.*, p.229).

Este posicionamento também traz, com sua realização, um encargo para o ser humano, na medida em que ele passa a ser responsável pelas ações e suas conseqüências práticas. A humanidade, em sua evolução histórico-cultural, de maneira geral, criou um código de conduta que baliza sua existência individual ou coletiva. Este código é historicamente e rigidamente mantido como a condição moral. Esta, entendida como um conjunto de valores com um caráter controlador, fechado e limitante que surge fora do ser e não a partir deste:

A moral é entendida freqüentemente como a mera regulação dos costumes – “mores”. É claro que, bem analisado o processo de realização humana, se observa que o modo de comportar-se do ser humano configura paulatinamente sua personalidade. [...] não significa pura e simplesmente hábito, uma maneira de se comportar. Também não significa puramente a adequação a um quadro de valores. Significa a realidade física de um comportar-se *qua* realidade humana e pessoal (*id.*, p.227).

Esta situação difere em essência daquela defendida anteriormente, já que naquela este modo de comportar-se, esta significação dos valores, partia do próprio sujeito, em um esforço criador originário no enfrentamento da realidade vivida; já neste, a realidade experienciada passa pelo crivo de normas pré-estabelecidas que, muitas vezes, limitam a percepção do fenômeno, impossibilitando que o sujeito atribua um “juízo” próprio ao vivido, motivando-o a perpetuar formas de agir advindas de algum lugar de significação muitas vezes desconhecido. Isso gera graves problemas que mais à frente serão analisados. No momento cabe-nos pontuar a diferenciação entre as dimensões ética e moral.

Partindo-se deste delineamento inicial, já se torna possível analisar como se relacionam estética e ética do ponto de vista do desenvolvimento humano. Como foi visto, a estética assim como a ética, também se desenvolve a partir da percepção originada por um fenômeno vivenciado e posteriormente significado. Aí se funda o ponto inicial da relação estética-ética. Na atitude ética, o sujeito deve, a partir de

uma vivência, embasado naquela essência ética primeira que delineia seu posicionamento, gerar um âmbito de significação que oriente sua vida dentro do contexto no qual se insere. Na experiência estética, por sua vez, deve existir um ponto de ligação entre o sujeito e os contextos vividos. Nesse sentido, não há ética possível sem experiência estética, sem imersão no mundo vivido.

É aí que se clarifica toda a relação existente entre estética e ética em um sentido mais profundo. Só poderá o ser humano apresentar um posicionamento ético em sua relação com o mundo no momento em que criar esses laços de significação com a realidade. Esses laços não podem ser simplesmente ofertados ao ser humano como algo imposto, já pronto, mas devem surgir da motivação desse ser humano para criá-los através de sua própria sensibilização. E uma maneira de possibilitar esta vivência, que se funde em verdadeiros princípios de liberdade, é pela experiência estética legítima, que também permite ao sujeito essa possibilidade, essa criação de significações baseadas em suas próprias experiências:

A arte não copia a natureza – quer dizer, não se limita a reproduzir as figuras das realidades circundantes; imita-a em seu poder de criar realidades subsistentes e entidades “ambitais”, apoiando-se nas diferentes forças de intergravitação que governam o universo (*id.*, p.230).

Aprofundando-nos mais ainda neste sentido, podemos considerar que esta capacidade de criar campos de significação, realidades complexas e interligadas, partindo-se das próprias experiências do ser em relação profunda com a realidade que o circunda, não pode se dar superficialmente, apenas analisando-se a realidade objetivamente e exteriormente sem encontrar-se com ela, sem inserir-se totalmente e desinteressadamente nesta realidade, neste conjunto de estímulos que afetam o sujeito. A estética permite este acesso à intimidade das coisas, do outro, saindo assim desta superficialidade maçante que praticamente é o que está presente na maior parte do tempo em nossas vidas. Entender esta interioridade dos fenômenos é captar sensivelmente os aspectos sutis de tal realidade, podendo-se assim interiorizá-los, ligando-os à nossa existência e com isso surgindo, então, a possibilidade de expressá-los singularmente, através da arte e do agir cotidiano. Cabe pontuar que esta intimidade postulada não se relaciona a uma atitude solitária e introspectiva do indivíduo, mas sim à sua ligação íntima, mais profunda, com os diversos *outros* suscitados pela realidade:

Intimidade não designa aqui, *retração*, mas *poder de propulsão* para os estratos mais significativos dos seres. Interioridade não se opõe, portanto, à exterioridade, mas à superficialidade. [...] A *vida íntima* de que brota a arte não deve ser buscada na solidão do respeito e no distanciamento, mas na interação do artista com as camadas mais nobres do real. O decisivo em tal interação não é o sujeito nem o objeto, mas o processo de criação transfiguradora que ocorre sob impulso desta forma intensa de *encontro*. [...] Perceber estas vibrações rítmicas na intimidade dos seres é uma atividade *normal* em todo ser humano sensível quando se move espiritualmente em clima de profundidade, no plano originário no qual a prece mergulha suas raízes (*id.*, p.231).

Nesse contexto já se pode considerar que, essencialmente, a condição ética só é possível quando o ser humano é emancipado, livre. Quando não está inserido em uma existência que limita sua potencialidade criadora, em que não existem possibilidades de acesso à toda multiplicidade de fenômenos que constituem a concretude do mundo em que vive. Com toda certeza, esta também é uma condição essencial para uma postura estética legítima, que não se limite a oferecer ao indivíduo uma realidade fechada, já finalizada e tida como única. O atual modelo de sociedade, ancorado exclusivamente na racionalidade instrumental, paulatinamente se apropria e minimiza as possibilidades que o ser humano tem de criar suas próprias vivências individuais e coletivas. A arte, como manifestação das singularidades desta vivência estética, tem um grande potencial para sensibilizar no sentido da formação de novos valores éticos: “[...] toda arte autêntica, como criadora que é de âmbitos de sentido, constitui uma das vertentes da formatividade humana ética” (*id.*,

231). Da mesma forma, pode ser usada como instrumento de manutenção do estado das coisas, se não é nutrida das experiências genuínas de criação a partir da leitura do mundo vivido: “mas, assim como a formação da personalidade através da criação de âmbitos admite diversos graus, a atividade artística pode se mover em níveis muito distintos dialeticamente travados e hierarquicamente ordenados” (*id.*, p.231).

A arte criada pelo sujeito no momento em que vive esteticamente, atento às percepções do mundo, é ética no sentido próprio que o sujeito lhe dá, seja o artista ou o experienciador. Porém, é necessário ainda, enfatizar que o sujeito deve ter, em sua experiência de vida, onde ancorar a relação ética-estética.

Se um ser humano se compromete com uma realidade sem se deixar saturar e enriquecer por ela mediante a co-criação de âmbitos originários, deixa de lado sua liberdade e perde elevação. [...] A arte deve converter a “espiritualidade concreta do artista em energia formante, em conteúdos de arte, em valores estilísticos” (*id.*, p.233-34).

Desta maneira, o artista poderá “plasmar” na obra todas as percepções das suas relações com as realidades vividas, possibilitando assim, para o

experienciador, no momento da experiência estética, o acesso a esta relação: “[...] aquilo que verdadeiramente atrai a atenção e acende o entusiasmo do ser humano é a amplitude de horizontes das obras-de-arte que têm robustez necessária para prender em suas malhas, encarnando-os amplos conteúdos significativos” (*id.*, p.234).

Na apropriação da arte pela racionalidade instrumental, esta perspectiva única, criadora, que o sujeito deve desenvolver com a obra para que ela seja “autêntica”, é desconsiderada. A arte não autêntica distancia o sujeito da concretude do mundo, tanto o criador como o “experienciador”, que nesse tipo de apreciação passa a ser simplesmente espectador, pois não fundam com aquilo que se apresenta nenhuma relação mais profunda que possa se traduzir em significações e valores:

Provocar a ausência de qualquer laço de união entre o ser humano e o meio ambiente, recusando a fundação de todo “campo de sentido” e impossibilitando assim o ajuste com a realidade em nível rigorosamente humano significa um bloqueio violento das possibilidades que o ser humano tem visando à criação de âmbitos e ao conseqüente desenvolvimento de sua personalidade. Tal enquistamento coativo do ser humano em si mesmo por falta da distensão criadora que o distingue do animal é, porque desune, radicalmente imoral (*id.*, p.235).

O comprometimento ético em relação à arte é educativo na medida em que permite a liberdade do ser humano no seu viver e agir:

É ética a arte “comprometida” quando o compromisso se refere a realidades valiosas que apelam para o ser humano fundar com elas relações fecundantes de participação. Esta apelação, procedendo dos valores, não altera ou aliena o ser humano: torna-o verdadeiramente livre. Desta liberdade, que surge da assimilação espiritual de um conteúdo relevante, brota o poder criador artístico (*id.*, p.236).

Nesse contexto de reflexões, é possível sugerir a criação de novos modos de viver na mesma dimensão da criação da arte, uma vez que ambas têm sua gênese na experiência de percepção primordial do mundo e do outro. Nesse sentido, podemos sugerir a necessidade de uma educação que motive nos indivíduos o despertar destas vivências ético-estéticas, a possibilidade de criação e novas subjetividades, pois só assim será possível o desenvolvimento de condutas e enfrentamento de problemas que não sejam simples reproduções arbitrárias, baseadas em suposições de verdades pré-estabelecidas e sim, que sejam atitudes vivenciadas pelos sujeitos, desenhadas nos seus momentos de sensibilização e constituintes de suas posturas éticas.

Na medida em que a educação simplesmente se presta à transmissão de conceitos já prontos e não permite aos educandos essa liberdade criadora, impede a criação de âmbitos de interação entre sujeito e coletividade ou entre o sujeito e a realidade. Quintás (*id.*, p.229) enfatiza que o ser humano que se nega a se apropriar de possibilidades de fundar âmbitos de interação responsável com o meio ambiente, bloqueia seu dinamismo pessoal e se asfixia como pessoa. É exatamente isso que a educação, como é concebida atualmente faz. Freire (1996, p.47-8), em consonância com Quintás, contrapõe-se a este modelo de educação instrumental e a esses modos de posicionamento do ser humano no mundo:

É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. [...] Nas relações que o ser humano estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade da própria singularidade. E há também uma nota presente de criticidade. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos.

Justamente o estar *com o mundo* que propõe Paulo Freire, é a condição inicial da atitude estética que, se tomada desta maneira, alia-se já em seus princípios à ética, que traz consigo o gérmen da criticidade. A partir do momento em que o sujeito reencontra-se no mundo e sente-se encarnado nele, é possível despertar uma identificação que se transforma em comprometimento com os espaços compartilhados e em postura crítica em relação ao mundo administrado, dominado pelos condicionantes tecno-científicos e discursos puramente economicistas.

Se formos buscar subsídios para justificar essa postura crítica do ser humano no mundo, reafirmaremos a necessidade de superar o modelo de sociedade fundado na *razão instrumental*. Neste sentido, nos encontramos com a concepção de racionalidade de Habermas. O autor sustenta sua concepção de racionalidade apoiada em ações sociais (BANNELL, 2006, p.42) e as coloca em quatro categorias de ação que utilizam tipos diferenciados de racionalidade, quer sejam, a ação estratégica (teleológica), ação regulada por normas, ação dramatúrgica e agir comunicativo. Cada uma delas responde por necessidades específicas em relação às ações sociais. A ação estratégica (*id.* p.43): “pressupõe um mundo de objeto e estados de coisas que existem ou poderiam ser criados por intervenção proposital. A racionalidade desse tipo de ação pode ser avaliada com base nos critérios de verdade e eficácia”. Ou seja, a ação estratégica é regida pela razão instrumental,

para o mundo objetivo e trabalha com o conhecimento, dominando todas as outras, no modelo que vivemos. Todas as razões devem existir na ação social do ser humano, porém, cada uma respondendo por seu espaço. Ocorre que vivemos uma exacerbação da ação estratégica, movida pela razão instrumental para fins econômicos de acúmulo de lucros, enquanto as outras ficam diminuídas.

A segunda ação, normativa, vai orientar as ações sociais a partir de uma racionalidade que permite analisar se “os motivos e ações de um agente estão em conformidade com as normas existentes; e se as normas existentes expressam os interesses generalizáveis dos membros da comunidade e merecem aceitação, ou seja, se o contexto normativo pode ser justificado e, portanto, considerado legítimo”. (*id.*, p.44). Para Habermas, a ação normativa seria responsável pelos condicionantes morais presentes na sociedade, trazendo conhecimentos morais-práticos e sendo a forma de transmissão destes, as representações legais e morais. Estes deveriam ser analisados conjuntamente, em comunicação com a ação estratégica, mas são influenciados e subsumidos na relação com ela. A terceira ação, Habermas chama de ação dramatúrgica, que atenta para o mundo subjetivo do agente e utiliza o conhecimento estético-prático, tendo como forma de transmissão deste conhecimento, as obras de arte. Comentando Habermas (1981/1984, p.91), Bannell (2006, p.45) coloca que:

Habermas define esta dimensão ontológica como sendo a totalidade de experiências subjetivas à qual o ator, tem, em relação aos outros, um acesso privilegiado. As experiências primárias, aqui, são desejos e sentimentos que, por sua vez, estão enraizados nas necessidades.

Esta ação, não é nada mais do que aqui defendemos como a percepção estética que se origina da relação do sujeito com o mundo vivido e percebido. Ao plasmar suas percepções em um objeto estético, o que o indivíduo faz, é trazer e tornar entendível aos outros seus sentimentos e impressões subjetivas. Esta ação também se encontra diminuída pela ação estratégica sendo apropriada, assim como a ação normativa, pela razão instrumental.

A unificação destas ações para Habermas é possível a partir do agir comunicativo que integra todas as razões em uma razão comunicativa que possibilita a relação reflexiva, mediada pela linguagem entre elas (*id.*, 2006, p.47-48):

No modelo do agir comunicativo, alcançar o entendimento mútuo por intermédio da linguagem é considerado um mecanismo que coordena a ação entre indivíduos. A linguagem é o médium de toda ação social. O que marca a principal diferença no agir comunicativo é o fato de que o mecanismo de coordenação da ação é um processo discursivo para se alcançar o entendimento mútuo. Assim, o agir comunicativo é a forma de ação que tem o maior potencial para encadear processos de aprendizagem, tanto no nível individual quanto no nível coletivo.

O que ocorre, como já mencionamos, é que a primazia da ação estratégica, regida pela razão instrumental se apropria do espaço destinado às outras ações (normativa e dramatúrgica) impossibilitando assim o agir comunicativo e que os sujeitos habitem o mundo da vida, caracterizado por Habermas (FREITAG, 1990, p. 61): “como a perspectiva subjetiva dos atores, inseridos em situações concretas de vida”. Este mundo perpassa a ação estratégica, é mais complexo que a razão instrumental, porém é por ela diminuído.

Segundo Habermas, a modernidade se caracteriza por ter criado uma disjunção, um hiato, entre o mundo vivido e o sistema [aspecto da realidade social em que atua a razão instrumental e a técnica]. A perspectiva sistêmica e a perspectiva do mundo vivido não estão, por sua vez, integradas: a integração sistêmica não coincide com a integração social. Sistema e mundo vivido entram em choque. O mundo vivido, regido pela razão comunicativa, está ameaçado em sua sobrevivência pela interferência da razão instrumental (FREITAG, 1990, p.61-62).

O que busca a razão comunicativa, proposta por Habermas, é trazer novamente a razão integral ao ser humano, não tornando nenhuma dimensão exacerbada como atualmente ocorre com a razão instrumental, para com isso possibilitar aos sujeitos o acesso ao mundo da vida. Para tanto, é necessário que se atente para as outras dimensões que nos compõem. Seguindo as categorias propostas por Habermas, o que propomos com estas reflexões é resgatar a ação dramatúrgica e, a partir dela, tornar possível o acesso às outras dimensões, como a normativa e ao final deste processo, ao agir comunicativo.

Ao ter claro este aporte trazido de Habermas que, juntamente com a escola de Frankfurt, propõe o esclarecimento como meio de trazer a liberdade ao ser humano, é possível considerar como o modelo que vivemos tenta (e tem conseguido) se apropriar da sensibilidade e da arte, no intuito de utilizar também dos objetos e meios estéticos como catalisador de dominação e opressão. Segundo Marin (2004, p.155), citando Horkheimer (1991): [...] a teoria crítica pretende que a razão humana se oponha à razão instrumental dos positivistas e se expresse

através de juízos existenciais que favoreçam a realização da autonomia e autodeterminação do ser humano.

Em relação a isso, Ramos-de-Oliveira (2001, p.45) discorre sobre o acesso e apreciação do belo: o que ocorre em nossas sociedades “administradas” é uma segregação da percepção, da sensibilidade ao belo. A perda da sensibilidade estética tem suas bases, segundo ele, na indústria cultural que

deforma a produção e circulação de conhecimentos mas também invade a área da estética. Nem mesmo se restringe aos perigos trazidos pela reprodutibilidade técnica, mas vulgariza e apequena bens artísticos contribuindo para inflacionar o mau gosto mascarado de Belo (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.49).

Ao tornar os objetos estéticos um produto industrial, as sociedades administradas realizam paulatinamente um processo de semiculturalização que gera “confusão e obscurantismo, e, pior ainda, uma relação cega com os produtos culturais não percebidos como tais, a qual obscurece o espírito a que esses produtos dariam expressão viva” (ADORNO, 1996b, *apud* RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.48). Este processo distancia o sujeito da concretude do mundo na medida em que seus instrumentos:

vêm mascarados e, ao serem consumidos, incorporam-se como padrões que mais tarde estranham e rejeitam as verdadeiras realizações criativas. Das obras bárbaras formam-se e reformam-se os receptores bárbaros. Embrutecem os órgãos dos sentidos, tornam oca e rude a sensibilidade ao artístico (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2001, p.49).

Benjamin (1996, p.166) em seu artigo *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica* enfatiza a noção de indústria cultural colocada por Adorno, pela qual se torna mais ampla a apropriação da arte pelos sujeitos como um mero produto, com o intuito de manter o engessamento dos modos de viver.

[...] o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é a sua aura¹³. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial (BENJAMIN, 1996, p.168).

¹³ Para Benjamin (1996 p.170), aura se caracteriza como uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a apreciação única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho.

O que a reprodutibilidade faz, então, é tirar a unicidade da obra de arte, tirá-lhe o potencial perceptível. Esta característica é necessária à indústria cultural pois, na realidade, o que ela oferece não são obras de arte. Não existem, nos produtos por ela comercializados, o que Benjamin chama de aura e o que Merleau-Ponty (2004b, p.57) considera essencial em relação à obra de arte:

[...] esta é também uma totalidade tangível na qual a significação não é livre, por assim dizer, mas ligada, escrava de todos os signos, de todos os detalhes que a manifestam para mim, de maneira que, tal como a coisa percebida, a obra de arte é vista ou ouvida, e nenhuma definição, nenhuma análise ulterior, por mais preciosa que possa ser posteriormente e para fazer o inventário dessa experiência, conseguiria substituir a experiência perceptiva e direta que tive com relação a ela.

Os produtos da indústria cultural não oferecem a verdadeira expressão da percepção estética, pois não apresentam como a obra de arte, a relação direta com o artista; fazem parte de um processo de produção como qualquer outro produto comercializado em que se desconhece seu autor, e que ele próprio desconhece o produto que faz na medida em que não tem conhecimento do processo como um todo:

As mercadorias culturais da indústria se orientam [...] segundo o princípio de sua comercialização e não segundo seu próprio conteúdo e sua figuração adequada. [...] A partir do momento em que essas mercadorias asseguram a vida de seus produtores no mercado, elas já estão contaminadas por essa motivação (ADORNO, 1986, p. 93).

Nesse sentido, faz-se relevante a análise de como a indústria cultural se apropria da arte que, como já colocamos, é um meio pelo qual experienciamos esteticamente a realidade e percebemos como ela nos toca, a partir da visão do artista. Esta experienciação torna-se fundamental quando buscamos a re-ligação do ser humano com o mundo vivido. Para tanto, ele deve ter acesso às vivências concretas cotidianas e suas significações, libertando-se da “*pseudo-realidade*” em que vive, sob o jugo do domínio da razão instrumental fortalecida pela indústria cultural, que manipula a percepção estética da arte.

Segundo Adorno (2001, p.13), a arte, como forma de conhecimento, recebe todo seu material e suas formas da realidade – em especial da sociedade. Como algo que escapa da realidade estando, no entanto, nela imersa, a arte vibra entre a seriedade e a alegria. É essa tensão que constitui a arte.

Ainda segundo Adorno (2001, p.15), a arte tomada pela indústria cultural, quando posta como bem de consumo, tem sua alegria agora sintética, falsa,

enfeitada. É como se ela não mais pudesse ser única como experienciação para cada indivíduo e sim ser um mero meio de homogeneização dos sujeitos que têm uma idéia superficial do que lhes é ofertado como arte.

A experiência estética estabelece primeiro uma distância entre o espectador e o objecto. É o que se quer dizer quando se pensa na contemplação desinteressada. Beócios¹⁴ são aqueles que cuja relação com as obras é dominada pela sua possibilidade de se porem mais ou menos no lugar das personagens que aí ocorrem; todos os ramos da indústria cultural se baseiam neste facto e reforçam esta idéia na sua clientela. Quanto mais a experiência estética possuir objectos, tanto mais próxima lhes está, em certo sentido, e tanto mais também deles se afasta; o entusiasmo pela arte é estranho à arte. É aí que a experiência estética, como Schopenhauer sabia, desfaz o sortilégio da estúpida autoconservação (*sturer Selbsterhaltung*), modelo de um estado de consciência em que o eu deixaria de ter a sua felicidade nos seus interesses, por fim, na sua reprodução (ADORNO, 1992, p.382 *apud* GAGNEBIN, 2001, p.71).

Quanto mais a arte for vendida, for dominada pela razão instrumental, mais ela se aproxima dos indivíduos, ao ser considerada um produto, como lhe apregoa a indústria cultural. Porém, a verdadeira arte é aquela desinteressada, que amplifica a potencialidade da vivência estética. Esta arte não é um produto e seu valor não é intrínseco, mas diz respeito ao todo que ela representa como potencialidade estética.

Torna-se então, fundamental que, através da educação estética, possamos despertar para um novo modo de encarar a realidade, esteticamente, resgatando as relações profundas que existem entre nós e o mundo em que estamos encarnados. Quando esta posição de imersão se dá, o sujeito consegue analisar o que não faz parte deste mundo da vida, ou seja, analisar criticamente as necessidades artificiais do mundo administrado. E pautado em motivações éticas também despertadas nesta relação com o mundo, tem a possibilidade de agir criticamente, visualizando as apropriações indevidas e os caminhos perniciosos do modelo desenvolvimentista baseado na razão instrumental. Apropria-se, assim, dos meios que permitiriam a reconciliação e a re-conexão dos seres humanos com o mundo da vida.

¹⁴ Diz-se do indivíduo bronco, ignorante, simplório (por alusão à reputação dos beócios da antiguidade, gregos moradores da região da Beocia).

1.3 Educação estética ambiental: uma nova abordagem para a relação ser humano-ambiente

Com essas reflexões, voltamos às nossas preocupações iniciais a respeito do desenvolvimento da educação ambiental, a partir do que poderemos propor a composição da denominação educação estética ambiental que adotamos em nosso discurso.

Já pontuamos a constatação freqüente de uma ineficácia dos novos discursos ambientais em gerar novos modos de viver, livres dos condicionamentos do modelo de produção e consumo das sociedades contemporâneas. Há, além do discurso da sustentabilidade, da produção e do empresariado verde, novas construções discursivas que tentam contornar essas ineficácias. Por exemplo, a sensação de esvaziamento e distanciamento que permeia as relações ser humano-mundo na atualidade, e se reflete na relação deste com a natureza, levou à construção de um imaginário baseado na visão planetária, holística e global. Há uma fé professa de algumas vertentes ecologistas que apregoam essa nova visão como pertinente na superação das problemáticas que vivenciamos.

Gaudiano (2007, p.87), comentando a obra *Pienseamento verde* de Dobson (1997), lembra que os ecologistas têm se baseado frequentemente nos avanços da ciência na construção de uma visão holística do universo, influenciados em grande parte pelo pensamento de Fritjof Capra. Considera ainda que a Hipótese Gaia, embora não totalmente aceita pela comunidade científica tem, de fato, influenciado muitas bandeiras na luta dos ecologistas. Acrescenta à sua reflexão, ainda, as idéias de Stavrakakis (1999), segundo as quais alguns ecólogos têm contribuído para formar e alimentar uma “ideologia verde”, pautada numa construção fantástica da natureza que pode acabar numa redução de sentido do movimento sócio-ambiental.

A questão que nos cabe fazer, no contexto das reflexões que aqui desenvolvemos, é como partir de um imaginário de dimensões planetárias para se chegar ao que é o objetivo da educação ambiental: o de transformar as relações do ser humano com o outro, com a natureza, em suma, com o ambiente. Então nos perguntamos: o que significa, precisamente, ser cidadão planetário? Em que medida podemos visualizar a influência de um mito cósmico na concretude desse cidadão planetário? Que lugar é esse, de dimensões tão pouco perceptíveis e identificáveis,

que lhe é delegado como habitat? Quais formas de identificação permitem que essa imagem não se reduza tão fugazmente a uma cópia de arquétipos orientais esquizóides à cultura do mundo vivido? E, por desdobramento, qual a verdadeira promessa do uso dessa construção imaginária a uma pedagogia ambiental que pretende mudar efetivamente a relação do ser humano com o mundo?

O que aqui está em discussão é a pretensão exagerada que se depositou, especialmente no campo educativo, de que essa nova visão de mundo pudesse, por si só, promover as mudanças necessárias na relação ser humano-ambiente. Aqui conseguimos chegar à nossa defesa de que sem a sensibilização provocada em vivências concretas e a conseqüente ressignificação do lugar habitado e das relações inter-pessoais cotidianas, não há mudança nos modos de viver. Em outros termos, sem a experiência estética não há discurso de identificação com o planeta azul que dê conta dos desafios que a educação ambiental tem que enfrentar.

O mundo que as sociedades industriais nos oferecem hoje é um mundo inóspito e, a todo o momento, estamos utilizando de anestésicos, de deturpadores dos fatos, de máscaras da realidade embrutecida. É dessa nossa busca incessante por distanciamento do concreto que a mídia se serve para nos convencer a viver mais nas hiper-realidades que no mundo concreto. As imagens, tão restritamente trabalhadas pela educação, são os meios por ela tão eficazmente utilizados para esse fim. Entendemos, assim, porque é mais fácil apregoar um discurso que fale em dimensões planetárias e omita os problemas locais.

Esse aspecto não deve causar muito estranhamento, não só porque esses problemas locais são muito pouco tratados no contexto escolar e na mídia, mas porque isso repete uma tendência clara de desligamento da sociedade de suas realidades concretas. Podemos pontuar algumas causas específicas para esse desligamento: as mudanças bruscas de paisagem que significam a perda de elementos toponímicos e identitários dos moradores com o lugar habitado; um crescente individualismo derivado do modo de viver que resulta na perda de sentido da coletividade; por fim, a substituição das vivências concretas pelas hiper-realidades (MARIN, 2007, p.112).

A educação estética ambiental parte, assim, do princípio de que somente um novo tipo de relação entre ser humano e ambiente poderá efetivamente formar indivíduos aptos ao enfrentamento das problemáticas sócio-ambientais que vivenciamos. Desde que o ser humano foi expurgado da natureza, considerando-se um ente superior a ela, devendo dominá-la e desbravá-la com vistas ao progresso e ao desenvolvimento da sociedade, muito se perdeu da real natureza humana ligada

intimamente ao ambiente do qual fazemos parte e do qual não devemos, nem podemos em essência, nos separar.

A educação estética ambiental parte deste princípio, de que essencialmente estamos unidos à natureza, ao mundo, ao lugar habitado e de que, se queremos atitudes maduras, ambientalmente corretas e eticamente responsáveis, não há como obtê-las partindo-se unicamente da ciência alicerçada na dimensão racional instrumental, e nem tampouco de discursos que não levem em consideração as histórias de vida e as vivências concretas dos sujeitos. Se a base de onde surge a relação ser humano-ambiente é o mundo da vida, ou como princípio, a natureza, o local onde se deve buscar esta nova relação é inicialmente na relação com o mundo. Ou seja, nenhuma educação será efetivamente ambiental – e nem mesmo educação – se não partir da re-alocação do ser humano no mundo. Como coloca Dufrenne (1969, p.192), “... ser parte da Natureza, não é ser coisa em meio às coisas no universo do positivismo e muito menos estar no mundo como seu correlato transcendental; é estar enraizado no real”. Este enraizamento no real de que trata o autor nada mais é do que a re-inserção do ser humano no mundo da vida. A partir do momento em que o ser humano pode vivenciar esteticamente o mundo que habita, sendo transpassado pelas diversas percepções que daí resultam, ele estará preparado para *compreender* e não simplesmente aceitar as atitudes maduras, ambientalmente corretas e eticamente responsáveis.

O que a educação estética ambiental pode fazer é possibilitar ao ser humano a consciência da parte que ocupa na complexidade do mundo e, assim, tirar-lhe a sensação angustiante de vazio imposta por um modo de vida que não lhe traz respostas e identificações e lhe possibilita reconhecer-se e se reposicionar, como coloca Dufrenne (1969, p.207): “o homem realiza sua natureza ao integrar-se na Natureza, ou antes, ao compreender que está integrado nela”.

Para além da relação direta entre educação estética e ambiental e como meio entre elas visualizamos a arte. A arte nos ensina a perceber poeticamente o mundo e a nos identificarmos com ele: “na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um”. (DUARTE JR., 1981, p.85).

No momento em que o ambiente, a natureza, configura-se como objeto estético passível de significação através da arte, ela me torna possível esta

identificação que menciona Duarte Jr., despertando minha relação com o mundo vivido, com o ambiente¹⁵ do qual faço parte e que sou levado freqüentemente a esquecer. Nesta identificação de cumplicidade, passo a sentir todas as relações entre mim e os outros, entre mim e a natureza que, a partir deste momento, ganham outros significados, deixando de ser presença bruta sem sentido para mim.

A experiência estética de uma paisagem faz-nos experimentar nossa conaturalidade com a Natureza: a tranqüila e enaltecadora segurança de uma intimidade umbilical com a montanha que escalamos, a luz que nos transpassa. De lado a lado, como a Jovem Parca na aurora, estamos abertos para o elementar, celebramos incestuosas núpcias com as potências ctonianas¹⁶ que nos deram à luz. Sentimo-nos pertencentes à mesma raça dos seres e das forças que compõem para nós o aspecto da Natureza, reconhecemo-nos nos deuses que habitam as fontes, as florestas ou as montanhas. Assim, retornamos ao estado de Natureza: somos poetas, ou ao menos sensíveis a uma poesia original, e o poeta autêntico deve sem dúvida suportar essa prova para iniciar-se em sua arte (DUFRENNE, 1969, p.192).

[...] a natureza me fala e eu a escuto. [...] E ao me falar de si, ela me fala de mim; não que ela me restitua a mim mesmo, à minha história ou à minha singularidade; nem mesmo que ela me ensine explicitamente minha humanidade: a experiência do céu estrelado é análoga, mas não solidária, à experiência da lei moral; o céu estrelado não me diz que eu seja razão ou capaz de razão. Mas ele me diz, ao menos que essa presença imensa é uma presença para mim, eu que estou, portanto secretamente ajustado a esta imensidade. (DUFRENNE, 1972, p.76)

Ao educar a sensibilidade, a partir desta relação afetiva entre ser humano e ambiente, também a relação do ser humano com seu igual é ressignificada, desenhando, como pontuamos anteriormente, um novo sentido do agir ético. Perpassar a dimensão essencialmente discursiva presente na educação ambiental, podendo associá-la à dimensão vivencial: eis o aporte da educação estética ambiental.

Já são claras no campo da educação ambiental as necessidades de atuação frente às problemáticas ambientais enfrentadas, porém, estão claros na dimensão discursiva. Com muito esforço foi possível ao ser humano chegar, com base no modelo de pensamento que atualmente temos em voga, a considerações efetivas acerca dos problemas e se tornaram amplamente ventilados discursos ambientais que podem sim resolver grande parte dos problemas enfrentados, porém, ainda há um distanciamento entre a discursividade e as ações práticas buscadas. A educação estética ambiental vem descaracterizar este distanciamento quando traz materialidade à discursividade já alcançada, possibilitando ações práticas, refletidas

¹⁵ Consideramos ambiente como lugar habitado, mundo vivido, espaço de construções coletivas, guardião de histórias de vida e elementos nostálgicos, campo aberto às expressões poéticas. Nele estão incluídos a natureza, o outro e ele mesmo, seu corpo.

¹⁶ Na perspectiva mitológica, Ctonos era o nome dado à Terra, mãe dos Titãs, significa aspecto interno, obscuro.

e não somente copiadas e replicadas. Cabe mencionar ainda que a discursividade já alcançada pela educação ambiental necessita estar sempre sendo ampliada e revisitada, pois os discursos oponentes que buscam miná-la são freqüentes e também evoluem.

Com estas considerações buscamos tornar mais claras as possibilidades e potencialidades da educação estética ambiental, porém ainda se faz necessário sintetizar e pontuar objetivamente quais seriam os princípios e fundamentos que permeiam a educação estética ambiental e elucidá-los brevemente, uma vez que representarão categorias pelas quais se fará a comparação com os princípios do teatro do oprimido.

O primeiro princípio, já explicitado e que serve de base a todos os outros que a partir deste se colocam, é o **restabelecimento do sentido e a ligação do ser humano com o mundo vivido**. Este princípio já foi amplamente trabalhado anteriormente e diz respeito sucintamente à re-inserção do ser humano no mundo da vida, composto pelas dimensões sensível, afetiva, imaginativa, racional entre outras. Esta inserção se faz necessária pelo distanciamento efetivo que existe na sociedade contemporânea entre o sujeito e o mundo complexo, mas basal e, sendo basal, simples e primeiro, que o cerca. Com isso o ser humano pode visualizar as amarras que o prendem ao natural, ao mundo como habitat também biológico, consideração que se faz necessária à educação ambiental e que foi esquecida pelo humano moderno, urbano, científico, dominador. Deste primeiro princípio desprende-se a necessidade da descoberta de uma materialidade que permita este reencontro. Nesta busca encontra-se a **corporeidade**. O corpo, como também já tratamos, passa a ser a materialidade encarnante deste novo sujeito atento às percepções trazidas à significação por esta matéria que lhe gruda ao mundo, seu corpo.

Outro princípio que se relaciona a estes é a **cotidianidade**. A importância do cotidiano, das imagens que surgem desta relação próxima entre sujeito e lócus de vida torna-se essencial na construção de uma relação com a concretude. A partir destes dois princípios fundantes, se desenha o terceiro: **sensibilidade/conhecimento**. Nas sociedades capitalistas contemporâneas há a supremacia do conhecimento, desconsiderando a sensibilidade como dimensão necessária na formação do ser humano. Ao considerar este par como de igual peso, ou seja, que as dimensões sensível e racional se apresentam no mesmo nível de importância e não podem ser desvinculadas, sendo que os aportes de uma são

necessários e fundamentais à outra, chega-se a outro posicionamento em relação ao mundo, à vida, aos problemas enfrentados, já que ao se desvencilhar uma da outra, percepções importantes e fundamentais são desconsideradas tornando as análises parciais.

A isto se relaciona outro princípio, o da **reflexividade**, que surge como uma possibilidade de o sujeito compreender o que vivencia e refletir sobre os fenômenos que se lhe apresentam. Outro princípio que fundamenta a educação estética ambiental é a consideração da **alteridade**. A partir do momento em que o ser humano se percebe integrante do mundo, tendo desenvolvidas suas potencialidades como um todo, ele deixa de sofrer o processo de individualização ocasionado pelo modo de vida baseado na razão instrumental e passa, paulatinamente, a considerar a subjetividade do outro. Esta alteridade, quando incorporada, abre espaço para a gênese da solidariedade. Ou seja, o indivíduo não vê mais a necessidade de ser único para ter mais e, ilusoriamente, ser mais. No momento em que considera o outro, passa a enxergar os problemas do outro e aí encontra forças ao ver que suas inquietações, seus problemas e suas angústias em relação ao mundo, às problemáticas ambientais e vivenciais são comuns a muitos outros indivíduos.

Com este posicionamento altero chega-se a outro princípio que permeia a educação estética ambiental, a **cidadania ambiental**. No momento em que o sujeito se vê no outro e vê o outro como alguém que partilha das suas buscas e necessidades abre-se campo para a formação da cidadania ambiental, no sentido de um conjunto de sujeitos atentos aos problemas comuns que vivenciam, que se relacionam, dialogam, buscando saídas e respostas. A estes princípios junta-se a **eticidade** e a **críticidade**, sendo que a primeira, já tratada acima, é despertada como essência do ser humano quando este modifica sua relação com o mundo, com a vida, quando passa a vivê-la esteticamente. A segunda, proveniente da primeira, cria-se por essa nova relação com o mundo e com a vida: no momento em que o ser humano visualiza o estado em que se encontra e vê que existem outras possibilidades, consegue compreender, com relação ao agir ético que o motiva, as falhas do modelo que vivencia e como este pode ser destrutivo. Com isso, alcança o despertar da dimensão crítica que vê as falhas, não as aceita e busca perspectivas de mudança.

Estes são os principais princípios que se depreendem da consideração da educação ambiental na perspectiva da estética. Seguramente, quando esta

concepção se tornar mais ampla, muitos outros princípios e fundamentos baseados na sua aplicação serão desenvolvidos. Porém, consideramos que estes são os fundamentos que dão base a qualquer iniciativa neste campo. Tendo delineado os princípios que caracterizam a educação estética ambiental cabe-nos analisar como esta perspectiva se insere no campo da educação ambiental, se já existem trabalhos de pesquisa que relacionem a educação ambiental com a estética e quais as dificuldades enfrentadas no campo da pesquisa em educação ambiental que se refletem nos trabalhos que analisam a educação ambiental relacionada à estética.

Na seqüência, faremos um estudo teórico mais detalhado sobre o teatro do oprimido, na tentativa de elucidar seus princípios, tal qual aqui fizemos com a educação estética ambiental. Dessa forma, poderemos visualizar suas aproximações e especular sobre as possíveis contribuições das experiências estético-críticas possibilitadas pelo teatro do oprimido para os fundamentos e ações da educação estética ambiental.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO TEATRO DO OPRIMIDO

2.1 O teatro

2.1.1 Aspectos antropológicos do fenômeno teatral

2.1.2 Aspectos sócio-histórico-culturais do fenômeno teatral

2.1.2.1 Multiplicidade dos fenômenos teatrais

2.1.2.2 O teatro grego e a poética aristotélica

2.1.2.3 O teatro dialético de Bertold Brecht

2.1.2.4 A poética do oprimido de Augusto Boal

2.1.2.5 O teatro do oprimido: princípios e formas de aplicação

INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO II

Já colocamos que uma forma de se trazer a integridade ao ser humano, permitindo o reencontro que buscamos é através da arte. Esta, ao possibilitar o despertar da percepção estética, abre novamente o indivíduo à amplitude de possibilidades que o mundo lhe oferece, exigindo dele o despertar da sensibilidade, emotividade, criatividade, sua dimensão poética e imaginativa.

Na tentativa de descobrir este meio artístico, que não esteja subjugado aos interesses da indústria cultural e possibilite ao ser humano este reencontro é que nos voltamos ao teatro do oprimido. De partida, podemos considerar que muitas das manifestações que consideramos de presença essencial em qualquer modalidade educativa que se preste à formação de um ser humano integral, estão presentes no teatro do oprimido a partir da análise de sua construção teórico-metodológica e de suas ações, o que nos sugeriu essa identificação com a educação estética.

Neste segundo capítulo, inicialmente, embasaremos considerações acerca do teatro e do teatro do oprimido para então chegar a um corpo teórico que possibilite a vinculação comparativa dos princípios que fundamentam o teatro do oprimido e a educação estética ambiental, tanto as aproximações quanto os distanciamentos.

Com este corpo comparativo desenvolvido poderemos chegar a reflexões sobre a existência de relevância nesta aproximação do teatro do oprimido ao campo da educação estética ambiental e em que sentido ela pode ser importante para o campo.

Os principais autores em quem nos ancoraremos neste desenvolvimento serão Augusto Boal, Bertold Brecht e Jacó Guinsburg.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO TEATRO DO OPRIMIDO



Figura 4. Corpos de luz #28 - Luis Miguel Mateus

2.1 O teatro

O teatro, como uma modalidade artística e, portanto, estética, apresenta em sua essência os princípios pontuados, nos capítulos precedentes, existentes em qualquer manifestação artística. Porém, cabe explicitar que, como toda forma de arte, está sujeito a objetificação e, por conseqüência, a sofrer reducionismos como ser tomado como “ferramenta” artística em detrimento de todo seu potencial como caminho de formação estética, se for bem empregado.

Inicialmente, deve-se considerar que o teatro não é uma criação humana puramente racional; ele sim, está presente em intimidade orgânica e biológica com tudo que se possa considerar humano. Este ponto será fundamentado na seqüência. É também relevante considerar como o teatro, a partir desta concepção biológica, foi sendo desenvolvido no contexto sócio-histórico-cultural até chegar à atualidade, onde se diversifica em várias perspectivas a partir das quais será possível a verificação da gênese do teatro do oprimido e de sua relação com toda construção histórica do teatro.

3.1.1 Aspectos antropológicos do fenômeno teatral

O ser humano, desde sempre, é um ser de relações. Não é possível conceber o indivíduo humano sem um contexto de relacionamento interpessoal. Desde o mais remoto passado, na evolução humana, existem indícios de que o contato entre indivíduos e seu relacionamento social estiveram presentes. Ao levar esta interação em consideração, não há como não levar em conta, também, o caráter interpretativo que vem juntamente com ela. O ser humano é um ser de interpretação. E este aspecto interpretativo remonta a um longínquo passado e tem uma estrita relação com o aspecto imaginativo e lúdico.

Duarte Jr. (1981, p.47) nos diz que a imaginação é o traço distintivo do ser humano e que através dela, ele transcende a imediatez das coisas e projeta o que ainda não existe. Este aspecto imaginativo, em consonância com o aspecto lúdico e do jogo, intrincado por regras, ordem e equilíbrio, sempre esteve presente no desenvolvimento humano e, através dele, todos os rituais surgiram trazendo consigo aspectos sagrados, nas diferentes culturas: “o espírito de competição lúdica,

enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento” (HUIZINGA, 1980, *apud* DUARTE JR., 1981, p.47). Porém, para dar vazão a este aspecto lúdico e competitivo, sempre coube ao ser humano, nestas situações, a interpretação de personagens outros que muitas vezes são criados neste contexto imaginativo que permeia todo jogo cultural. Não há como negar a existência de ícones e entidades criadas pelo imaginário e interpretadas ritualmente por seres humanos que, nestes momentos, abdicam de sua identidade emprestando às imagens seu corpo, em um ritual de interpretação

É evidente que nestas situações primordiais o ser humano ainda não possuía a capacidade de discernimento em relação ao que estava desenvolvendo, o que não caracteriza a presença do teatro, como concepção moderna. Porém, já existia sim o fator determinante para que daí pudesse despontar o teatro como arte, como experiência estética: a capacidade de interpretar, de tornar real uma situação imaginária, de “re-presentificar” uma situação real percebida evocando-a da memória ou ainda de “presentificar” uma situação de forma não real com vistas a passá-la por real para outro indivíduo. Rubem Alves evidencia essa condição quando cita as representações das culturas primitivas:

Quando, por exemplo, culturas primitivas através do ritual religioso *repetiam* e *imitavam* os atos cosmológicos dos deuses, estavam simplesmente tentando tornar eficazes, novamente, aqueles momentos e atos que eram de valor supremo, por se constituírem no início o fundamento do seu cosmo físico e social. Não nos interessa se os efeitos desejados eram atingidos ou não, mas simplesmente a intenção do ato. Seu objetivo era tornar histórico (no sentido de objetivos, concretos), através de imitação e repetição, aquilo que a comunidade toda considerava serem os valores supremos (*apud* DUARTE JR., 1981, p.46).

Existem vários aspectos importantes que podem ser evidenciados a partir da análise desta citação, porém, aqui, nos cabe simplesmente pontuar o que já foi mencionado acima: que este aspecto de imitação de interpretação, e mais amplamente de representação, já estava presente desde os primórdios da humanidade.

Guinsburg (2001, p.7) claramente coloca, em acordo com o que pontuamos até então, que ocorre uma duplicação no fenômeno teatral: do ser humano pelo ator, do espaço físico pela cena, da trama da vida pela trama do drama. O teatro assim, dá a perspectiva de dar visibilidade ao invisível, sentimentos, sensações, vivências e experiências íntimas. Permite, dessa forma, buscar a “exteriorização da interioridade”. Porém, ainda outros dois aspectos fundamentais são necessários,

além deste exercício de exteriorização para que se processe este ato que momentaneamente chamaremos de representação desinteressada – pois não leva em consideração uma intencionalidade racional que analise o ato interpretativo como tal:

Um é o que se apresenta no imaginário como operador necessário do desenho mimético ou transfigurativo das representações [...]; e o outro, que possibilita o primeiro e, quiçá, tudo o mais no teatro, é o que no âmbito da imaginação, dá lugar ao próprio espaço e ao próprio ato representacional, que nascem do poder inerente do eu psíquico e de sua atribuição epistemológica de desdobrar-se, abrir-se e objetivar-se dentro de si para algo mais, um sujeito ou objeto que está além ou aquém e, apesar disso, dentro do *self* (*id.*, p.7).

Torna-se possível agora supor, com mais clareza, que a origem do teatro como criação artística – tal como o vemos hoje – não advém do ser humano e sim em conjunto com ele. Ao humanizar-se o ser humano traz consigo todo um conjunto de fatores que estão intimamente ligados sem os quais não é possível conceber-se a humanidade, a sociedade e a coletividade:

[...] ser humano e cultura estão indissolivelmente ligados: só há cultura através do ser humano, e o ser humano só existe pela cultura. [...] ¹⁷ O sentido do todo cultural provém da estruturação de seus elementos, estruturados também por unidades menores. Por isso devemos falar de uma *estrutura cultural simbólica*, estrutura de estruturas, na expressão de Merleau-Ponty, cuja característica é precisamente a de que seu sentido vem de muitos lugares, numa multiplicidade semântica proveniente de várias fontes, na manifestação diversificada de uma fonte original, a existência (DUARTE JR., 1981, p. 46-50).

O teatro, ou a representação desinteressada, se insere neste todo estrutural que acaba por formar a cultura humana em toda sua historicidade e multiplicidade. Ainda neste sentido, completando especificamente o que foi pontuado, destacamos a consideração de Guinsburg (2001, p.8):

[...] perguntar pela origem do teatro é o mesmo que perguntar pela origem do pensamento, da linguagem e da cultura na criatura e na sociedade humana. O penhor de sua expressão é o próprio ser humano, pois a idéia de teatro é, nele, o próprio teatro da idéia. Um e outro estão co-presentes, co-projetando-se um no outro. Daí a universalidade de sua germinação e manifestação.

Boal vai mais além nesta concepção de teatro que trazemos, colocando que o teatro é a primeira invenção humana sendo que, através dele, o ser humano torna-se capaz de todas as outras invenções e descobertas. Esta consideração baseia-se na idéia de que o teatro possibilita ao ser humano ver-se em ação e, a partir disto, descobrir-se como indivíduo, limitar e analisar suas possibilidades e potencialidades. Segundo Boal, o ser humano é o único animal capaz de desenvolver este exercício de abstração e autoconsciência:

¹⁷ REZENDE, Antonio Muniz de. Pistas para um diagnóstico da patologia cultural. In MORAIS, J. F. Regis de (org.). **Construção social da enfermidade**, p. 162.

Teatro – ou teatralidade – é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo, em ação, em atividade. O autoconhecimento assim adquirido permite-lhe ser *sujeito* (aquele que observa) de um *outro sujeito* (aquele que age); permite-lhe imaginar variantes ao seu agir, estudar alternativas. O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando (BOAL, 1996, p.27 grifos do autor).

No sentido expresso pelo autor, o ser humano é ator e espectador de si mesmo, age e no mesmo momento em que age se visualiza agindo, ou seja, tem a possibilidade de visualizar sua ação e de ter consciência de que esta ação parte dele e ele pode modificá-la o quanto queira, quer realística ou imaginativamente. Assim, torna-se possível o desenvolvimento cultural e estrutural do ser humano em sociedade, no momento em que ele se visualiza como uno e vê o *alter* no outro.

No momento em que temos delineada a origem do teatro em meio a todo contexto cultural como manifestação humana, ainda não artística, a partir da representação desinteressada, cabe-nos analisar como ela desenvolveu-se até chegar ao que convencionamos chamar de teatro institucionalmente classificado.

3.1.2 Aspectos sócio-histórico-culturais do fenômeno teatral

Como já foi pontuado, o teatro – ou a representação desinteressada – como vínhamos chamando, emerge juntamente com a condição humana como um aspecto intimamente relacionado ao desenvolvimento do ser humano na sua individualidade e como ser de relações. Porém, em certo momento deste processo histórico, o ser humano passou a conseguir identificar essa representação desinteressada e ter domínio sobre ela e, nesse momento, passou a ter capacidade de agir sobre ela originando, a partir disso, o teatro como manifestação artística. Boal (1996, p.30) conceitua o teatro como instituição apoiando-se em Lope de Vega¹⁸ que diz o teatro ser um tablado, dois seres humanos e uma paixão, ou seja, o teatro é o combate apaixonado de dois seres humanos em cima de um tablado. Porém, como pontuamos acima, vamos mais além nesta consideração, pois em nossa concepção existe a necessidade de somente um ser humano já que, na ausência de outro ele pode ser ator e espectador de si mesmo pro sua capacidade de autoconsciência. Voltando à conceituação de Boal, torna-se necessário analisar

¹⁸ O autor não utiliza em momento nenhum, referências ao trazer os conceitos de Lope de Vega.

os conceitos de combate, paixão e tablado no intuito de buscar uma definição mais clara que se faz necessária para o seguimento da construção.

Boal (*id.*, p.30-32) considera o conflito, a contradição e o enfrentamento essenciais no teatro, sendo que, na ausência desses elementos, ele não existiria. O movimento deste conflito é que origina a ação dramática e, além disso, este confronto que se torna ação dramática só existe com o envolvimento de uma paixão, ou seja, o teatro não se preocupa com o trivial, mas sim com o que envolve a vida, o sentimento dos personagens envolvidos e suas opções morais e políticas. Já o tablado seria um espaço destacado do todo espacial, um lugar limitado de representação. Cabe ressaltar que este tablado, este lugar de representação, não necessita existir objetivamente, mas basta que exista subjetivamente para os seres humanos que atuam e os seres humanos que observam esta atuação. Este espaço diferenciado, com características específicas que serve de interpenetração entre o espaço em que ocorre a representação e o espaço em que estão os seres humanos observando esta interpretação, recebe o nome de espaço estético, sendo que ele “se forma porque para ele convergem as atenções dos espectadores: é um espaço centrípeto, que atrai. Buraco negro” (*id.*, p.33).

Porém, na perspectiva do teatro do oprimido, a existência de um espaço pré-determinado como tablado não é necessária, nem são necessários os espectadores pois, como coloca Boal, o teatro é inerente à condição humana. Posso estar interpretando sem ter um espaço determinado sendo que no momento em que inicio a interpretação, automaticamente este espaço se configura como um espaço estético que, na ausência de espectadores, ou seres humanos a observarem, será espaço estético para mim mesmo pois, neste momento, me torno espectador de minha interpretação:

[...] para que exista teatro, o tablado não é necessário, nem são necessários os espectadores. E podemos afirmar que nem sequer mesmo os atores – no sentido de ofício, ou profissão – já que a atividade estética, que surge com o Espaço Estético, é *vocacional*, é própria a todo ser humano e se manifesta sempre em todas as suas relações com todos os demais seres e coisas (*id.*, p.33)

Esta concepção, embora lógica e clara, que socializa o fenômeno teatral biologicamente, modificou-se na história do teatro. Durante o processo histórico-cultural, o teatro passou de uma manifestação generalizada, em que todos tinham propriedade sobre ele e participavam ativamente, como coloca Boal (2005, p.177): “no princípio, o teatro era o canto ditirâmico: o povo livre cantando ao ar livre. O

carnaval. A festa.”, para uma instituição privativa, onde somente alguns tinham a capacidade e o poder de participar. Outros passariam então, a ser meros receptores deste processo teatral. Assim se originou a ruptura entre atores e espectadores, como também pontua Boal (2005, p.177): “depois, as classes dominantes se apropriaram do teatro e construíram muros divisórios”. Neste momento se perde a característica humana do teatro já que a condição oficiosa do fenômeno teatral se sobrepõe à condição humana, biológica e, levada por séculos de história, esta condição falsa mascara a capacidade interpretativa e teatral da grande maioria das pessoas. O teatro deixa de ser natural e passa a ser apropriado.

3.1.2.1 Multiplicidade dos fenômenos teatrais

Ao considerar o teatro como inerente ao ser humano não se pode limitar sua origem mesmo enquanto instituição, de forma que, em inúmeros locais no mundo, despontaram fenômenos teatrais quer sejam como atuações míticas e rituais que utilizavam a representação desinteressada, em pequenos agrupamentos tribais de cultura mais primitiva ou como teatro institucionalmente classificado em grandes civilizações passadas. Destacamos nesse sentido a consideração de Guinsburg que analisa a limitação das concepções que permearam os estudos sobre a origem do teatro praticamente até o século XX:

Não a modificaram nem o incremento das traduções de peças representativas dos repertórios asiáticos, nem os conhecimentos mais extensos que começavam a difundir-se acerca da extraordinária riqueza do teatro e da dança no Japão e na Indonésia, conhecimentos que evidenciavam elaborações estéticas da linguagem dramática e cênica da mais alta envergadura formal e estilística; nem a copiosa messe etnográfica que desvendava ao olhar artístico e crítico do Ocidente as celebrações que, ao bater dos tantãs, em cada clareira escondida das florestas tropicais ou em cada ilha perdida do Pacífico, desfiavam o relato ritual e espetacular de sua relação com os seus espíritos, os seus ídolos, os seus manes, isto é, com as representações e cristalizações de suas culturas (GUINSBURG, 2001, p.5).

Também no Oriente Médio, berço do cristianismo e da religião judaica e muçulmana que se irradiaram pelo mundo, pode-se encontrar traços de manifestações artístico-dramáticas que não foram difundidas como as vertentes religiosas:

Seguindo o relato bíblico, descobriremos entre as tribos de Israel alguns dos elementos objetivos e subjetivos que condicionaram o aparecimento da arte dramática entre outros grupos histórico-culturais. Como estes, os hebreus também exteriorizaram as suas alegrias e terrores, as suas carências e transbordamentos, enfim todas as suas reações frente à

natureza, aos eventos da atividade pastoril e agrícola, e frente aos fenômenos da vida psíquica e social, com ritos de invocações e esconjuração de seres sobrenaturais, benéficos ou maléficos. O ritmo da dança e o colorido da celebração espetacular, expressões legítimas do antigo culto, também marcaram nos festejos populares de Israel o despertar da consciência coletiva, o encarecimento dos laços étnicos, políticos e religiosos, representados pela exaltação conjunta dos símbolos e mitos tribais e populares¹⁹ (*id.*, p.119).

Estas colocações enfatizam que o fenômeno teatral não se limitou a uma origem única no desenvolvimento histórico, porém é necessário atentarmos para o fato de que a idéia de origem única esteve presente no desenvolvimento histórico-cultural ocidental trazendo consigo muitas das problemáticas que temos em relação ao teatro e até mesmo em todas as outras artes atualmente.

Para nós, ocidentais, o teatro como uma arte devidamente estruturada e estudada, teve seus primeiros passos dados na Grécia antiga. Esta concepção de origem grega por muito tempo desconsiderou como superiores as artes, o teatro e as manifestações culturais que ocorriam fora da Europa para se radicar principalmente na Ásia. Concepção errônea, ao considerarmos a inerência do teatro ao desenvolvimento humano, que acompanhou-nos aproximadamente por dois milênios e, hoje, muito do que podemos considerar como arte genuína traz imbricada esta idéia. Guinsburg (2001, p.3) em relação a isso pontua que:

Essa incontestável verdade histórica serviu de base no Ocidente, durante muito tempo, à idéia de que [o teatro] se tratou de um fenômeno único, sem paralelo, pelo menos no mesmo nível de codificação estética, em outros contextos socioculturais.

Atualmente, mesmo com este enraizamento da arte clássica na cultura ocidental, não há como negar a multiplicidade do fenômeno teatral na história da humanidade. Porém, não só o teatro pelos gregos marcou esse desenvolvimento histórico, mas também, a concepção da tragédia e da comédia construída por eles viria a modelar e limitar toda estrutura teatral e artística até os dias de hoje:

Nem é preciso dizer que essa remessa exclusiva à raiz grega, e que ao longo da história resultou numa visão etnocentrada da relação do teatro com o Ocidente, teve um de seus esteios na escritura da tragédia e da comédia gregas que se compuseram em um legado dramático-literário de imperecível força poética, e no papel que a sua modelização veio a desempenhar (*id.*, p.3).

A análise da criação e concepção de tragédia será trabalhada posteriormente, porém, cabe-nos neste momento ponderar que esta visão limitada à origem grega esteve hegemonicamente presente em praticamente todas as esferas do mundo Ocidental. Somente a partir do século XX é que se começou a atentar e se tornarem

¹⁹ *Alg(u)emeine Entziklopedie in Ídisch*, vol. 2, p.130.

aceitas outras concepções que levam em conta as diferentes correntes artísticas teatrais:

A sua óptica mais policêntrica, por reivindicação ou imposição, permitiu ampliar e tornar mais orgânicas as análises e explicações sobre a natureza das sociedades ditas “primitivas” e “históricas”, e de seus modos de fazer e pensar, de falar e exprimir-se. Especialmente esclarecedora foi, como consequência, a luz que se lançou sobre os processos de gênese e estruturação da linguagem, dos mitos e dos ritos, de seus simbolismos e significações, nas representações das artes (*id.*, p.5).

Com esta aproximação e resgate de diferentes concepções e origens da arte – e aí se insere o teatro –, tornou-se possível questionar algumas imposições trazidas pelo paradigma grego. Este questionamento vem fundamentando mudanças gradativas e outras perspectivas de análise do fenômeno teatral moderno que não se limitem às poéticas clássicas. Além disso, também permitem uma maior complexidade estética ao agregar outras concepções até então desconhecidas:

A exposição mais precisa e sistemática das variedades dramático-espetaculares da expressão ritual e religiosa bem como o resgate dos gêneros populares e dos tabladados marginais ao palco oficial e cultivado – gêneros cuja vitalidade lúdica e representacional se mostrou fecundante em toda a história do teatro – ressaltaram a multiformidade do processo de teatralização e a riqueza de sua tessitura de inter-relações e cruzamentos semióticos e estéticos (*id.*, p.5).

Neste sentido, cabe mencionar que em relação ao teatro, mesmo com a forte marca do classicismo, o desenvolvimento desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade, apresenta uma enormidade de estudos e proposições existiram e existem que trabalham de formas variadas com o fenômeno teatral. Porém, tendo claro que o paradigma grego foi o que chegou de maneira mais marcante até o presente. Para clarear um pouco esta multiplicidade, mesmo sabendo que a grande maioria destas propostas não vai de encontro aos objetivos que buscamos ao analisar o teatro do oprimido, consideramos importante citar alguns autores e suas propostas de trabalho com o teatro que também são presentes no teatro contemporâneo. Podemos citar a Commedia Dell'Arte que surge na Itália no século XV como uma forma popular de teatro improvisado; o Teatro da Crueldade de Antonin Artaud, que busca através de imagens materiais e simbólicas fazer o espaço e fazê-lo falar, buscando transformar a sociedade partindo-se da não rigidez da linguagem teatral; Grotowsky com o Teatro pobre, em que o ator é a peça central e fundamental, sendo desnecessário toda estrutura teatral para tê-lo; Eugenio Barba que se utiliza da proposta de Grotowsky que utiliza o teatro como um lugar de diálogo com a comunidade e com situações diversas; as performances que surgem fortemente na década de 1970, 1980 apropriando-se do teatro enquanto processo

em suas buscas mais pontuais; Eugene Ionesco com o Teatro do Absurdo, caracterização não muito correta para se falar sobre seu trabalho teatral; Carmelo Bene com o Teatro sem teatro; entre inúmeras outras não menos importantes e que também poderia citar no vasto espaço da criação em linguagens e poéticas teatrais que surgiram na história desde a antiguidade clássica até a contemporaneidade.

No Brasil também existem outras proposições que não o Teatro do Oprimido a citar, Luis Otávio Burnier no Lume trabalhando com técnicas não interpretativas do ator, as experimentações de Antunes Filho; o Teatro da Vertigem, entre inúmeras outras também não menos importantes que poderíamos citar.

Com esta caracterização buscamos ampliar o universo teatral e não limitá-lo aos aspectos que se tornarão centrais no desenvolvimento de nosso trabalho: a contraposição do teatro grego, da poética aristotélica, com o teatro do oprimido de Augusto Boal. Certamente existiram e existem inúmeras incursões teatrais que originam novas propostas, universos estéticos e poéticos, porém em nosso trabalho realizamos uma análise parcial e um salto temporal, necessários no trabalhar com os objetivos aos quais nos propusemos.

Assim, torna-se claro que o teatro teve sua origem como instituição em diferentes contextos culturais sendo que cada um com uma peculiaridade estética. Porém, para a sequência das reflexões que desenvolvemos basta esta clarificação sendo, no entanto, necessário um aprofundamento maior no teatro grego já que foi esta estrutura poético-artística que mais influenciou e continua influenciando o desenvolvimento histórico-artístico ocidental.

3.1.2.2 O teatro grego e a poética aristotélica

Ao analisar origem teatral grega, com ela vem toda a carga teórico-filosófica que acompanha a formação do teatro na Grécia antiga. Desde os aspectos técnicos, humanísticos e até políticos e, posteriormente, a teorização filosófica da poética desenvolvida por Aristóteles é importante, pois vão influenciar toda posteridade histórica do processo teatral e seguramente artístico como um todo. Quanto a isso, Guinsburg (2001, p.3) claramente evidencia que:

De fato, é no aristotelismo, nas teorizações de sua poética, de um lado, e na tradição da cultura humanística greco-latina, de outro, que se encontra uma das principais fontes formadoras do pensamento europeu e, especificamente, dos juízos de valor estético que lhe

serviram de critério e paradigma durante quase dois milênios.

Primeiramente é importante ressaltar que, historicamente, ocorreram três cisões no teatro como manifestação democrática, festiva. Estas cisões ocorrem a partir do teatro grego e dizem respeito à forma como o teatro viria a ser desenvolvido. A partir delas se origina o sistema que conhecemos até hoje, em que existem e atuam, marcadamente: protagonista, antagonista e “figurantes” de uma maneira geral. A primeira cisão, como já foi evidenciada ocorre quando a instituição teatro é cindida entre atores e espectadores, momento em que estes passam a ser receptores do ato interpretativo e aqueles os desenvolvedores deste mesmo ato.

Após esta cisão, a instituição ‘teatro’ passa a ser oficialmente criada, porém ainda nela não existe diferenciação entre os atores. Segundo Hauer (2005, p.29) todos fazem parte de um mesmo coro que se expressa através da combinação de cantos corais e danças rituais. Porém posteriormente, *Thespsis*, dramaturgo grego, introduz neste coro um solista inicialmente cantando e em seguida declamando numa linguagem elevada e poética. Aí já se pode identificar o papel do protagonista que se desvincula do restante do elenco adquirindo um papel superior. Esta poderia ser considerada a segunda cisão. Indo mais além, Ésquilo, outro dramaturgo grego, teria acrescentado ao solista mais um elemento individual que se compõe como antagonista e aí se cria um plano de ação externo ao coro, diminuindo sua importância e elevando a importância do par protagonista-antagonista. Esta seria a terceira cisão. Estas cisões e organizações presentes na instauração da instituição teatro serão importantes quando for analisada a tragédia.

A partir deste ponto já se torna possível e conveniente analisar a poética aristotélica para chegar ao centro da questão. Mas o que vem a ser a poética aristotélica? Em quais princípios se fundam sua concepção filosófica de arte, e posteriormente de teatro? Para Aristóteles, a arte imita a natureza. Esse caráter de pura imitação é justamente o alvo das críticas de muitos pensadores modernos. Embora esta interpretação do pensamento aristotélico seja facilmente aceita, ela não pode embasar a análise crítica que desenvolveremos a partir da definição aristotélica de arte. Para tanto nos é necessário analisá-la histórica e filosoficamente para entender qual é a verdadeira concepção aristotélica de arte. Segundo Boal (2005, p.37), é necessário que se analise etimologicamente as palavras utilizadas nesta conceituação para que não caiamos no erro de analisar os conceitos sem atentar para sua historicidade. Por isso, nos convém salientar que para o filósofo

grego, imitar não significa copiar um modelo pré-existente, e sim recriar (*mimesis*). Também cabe pontuar que natureza não significa o conjunto do todo existente e sim o próprio princípio criador de todas as coisas. Assim chega-se a um conceito mais amplo, mas que também deve ser explorado, de que “a arte recria o princípio criador das coisas criadas” (*id.*, p.38). Porém, ainda é conveniente que se analise como ocorre esta “recriação” e qual é este “princípio”.

Aristóteles, utilizando-se da concepção platônica de que o mundo real é uma *cópia* do mundo perfeito das idéias, expande-a colocando que: “[...] a realidade não é a cópia das idéias mas, ao contrário, *tende* à perfeição expressa por essas idéias; contém, em si mesma, o *motor* que a levará a essa perfeição” (*id.*, p.46). Este *motor*, ao qual se refere Boal (*id.*, p.47), é a *forma* que se configura puro ato. Através da imitação então, o que o ser humano consegue é recriar este movimento interno das coisas que se dirigem à perfeição. E este movimento interno das coisas é o que Aristóteles entende por natureza.

A partir disso, torna-se possível entender a concepção de arte **para** Aristóteles: “as coisas *tendem* a perfeição segundo a natureza que tem fins em vista. Estes fins são perfeitos, porém, às vezes ela fracassa. Neste momento entra em jogo a *arte* que recriando o princípio criador das coisas criadas, corrige a natureza naquilo em que ela tenha fracassado” (*id.*, p.47).

Segundo Boal (*id.*, p.49), Aristóteles ainda divide as artes em maiores e menores sendo que umas vão se colocando dentro das outras até originarem a arte soberana que vêm a ser a política:

Cujas leis regem as relações de todos os seres humanos, em sua absoluta totalidade, e que inclui absolutamente todas as atividades humanas. [...] Nada é alheio à política, porque nada é alheio à arte superior que rege todas as relações de todos os seres humanos. [...] Todas as menores e todas as artes maiores, todas, sem exceção, integram essa arte soberana, estão sujeitas a essa arte soberana (*id.*, p.49).

Para Aristóteles, a arte deve auxiliar a natureza quando esta fracassa em levar todas as coisas à perfeição, recriando o princípio criador das coisas criadas. Porém, existe ainda uma hierarquia entre as artes sendo, a política, a soberana entre todas.

Na sua poética, Aristóteles estabeleceu sua concepção de arte que viria influenciar toda a historicidade política e artística grega, ao ponto de alguns princípios chegarem até a atualidade, como também seu sistema trágico, levando em conta além da sua concepção de arte, seus fundamentos de justiça e ética.

Estes fundamentos são elementares quando se busca entender o motivo da poética e da tragédia aristotélicas terem sobrevivido tanto tempo praticamente sem modificações. Para Aristóteles os princípios de justiça e ética devem ser baseados na realidade como se observa empiricamente: “[...] devemos partir evidentemente da realidade concreta; empiricamente temos que descobrir quais são as desigualdades reais existentes e sobre elas basear os nossos critérios de desigualdade” (*id.*, p.60).

Este raciocínio nos faz aceitar como justas e corretas as desigualdades já existentes (*id.*, p.60). Ou seja, para Aristóteles, na realidade tal qual se apresenta, já existe a justiça, portanto, não existe a possibilidade de transformação dessas desigualdades, elas são aceitas somente porque empiricamente constatáveis.

Este princípio fundamenta a visão que Aristóteles tinha da sociedade, do Estado e da arte. É com vistas a manter a estrutura social, mesmo que esta apresente uma série de desigualdades que tornem os cidadãos descontentes, que Aristóteles fundamenta sua concepção de tragédia que:

[...] imita as ações da alma racional humana, suas paixões tornadas hábitos, em busca da felicidade, que consiste no comportamento virtuoso, que é aquele que se afasta dos extremos possíveis em cada situação dada concreta, cujo bem supremo é a justiça, cuja expressão máxima é a constituição (*id.*, p. 62).

Ou seja, para Aristóteles, a tragédia tem a função, como arte, de auxiliar a “natureza” quando esta fracassa no intuito de levar o ser humano à perfeição. Esta, seria a felicidade que só pode ser dada mediante um comportamento virtuoso que, em última análise, significa fazer com que os cidadãos respeitem as leis, sejam estas justas ou não para eles já que, em um sentido mais amplo, tudo é justo como está porque assim se apresenta e não é passível de mudança.

Ainda mais, na tragédia aristotélica, os cidadãos descontentes com sua condição, passam a aceitá-la e encará-la passivamente estimulando assim a *catarse*. Ou seja, a finalidade última da tragédia aristotélica é provocar a *catarse*. Segundo Butcher (*apud* BOAL, 2005, p.70), a *catarse* pode ser definida como a remoção de um elemento doloroso ou perturbador do organismo, purificando assim o que permanece, finalmente, livre da matéria estranha eliminada. A tragédia age, expurgando este elemento perturbador, doloroso, através da infelicidade do personagem em atingir seus objetivos. Esta saga suscita, no espectador, terror e pena e, a partir disto, expurga também do espectador o elemento estranho. Este elemento perturbador é, ao final, algo contrário à lei, à justiça, é uma falha social.

Agora é possível discorrer sobre como esta concepção de tragédia foi útil para alguns no desenvolvimento do teatro, da sociedade e da arte em geral, motivo de nossas reflexões na seqüência.

Anteriormente faz-se necessário pautar alguns aspectos importantes e algumas definições cabíveis ao contexto da tragédia para que fique mais perceptível como se processa a *catarse* e quão poderosa ela pode ser. Sendo assim, se faz pertinente a elucidação de alguns termos que expressam características essenciais do sistema trágico aristotélico e que ainda nos influenciam praticamente em todo teatro – e porque não dizer – na arte contemporânea. Boal (*id.*, p.73-75) traz estas definições bem pontuadas:

- Herói trágico: inicialmente o teatro era um único grupo, o coro, sem distinções. Já foi pontuado acima que em certo momento surge o papel do protagonista que aristocratiza o teatro. O diálogo protagonista-coro é o reflexo do diálogo aristocracia-povo. Porém depois foram criados o antagonista, deuteragonista e tritagonista²⁰. Então, o protagonista não mais dialoga somente com o coro, mas também com estes personagens que se fazem superiores ao povo. O herói trágico surge como um exemplo que deve ser seguido em quase todas suas características, mas não em todas. É ele quem vai proporcionar a *catarse*.
- Harmantia: também denominada falha trágica. É a única impureza, o único elemento que vai contra o estatuto social que o personagem (herói trágico) apresenta. É a partir dela que ocorre o conflito que levará à tragédia.
- Anagnorisis: reconhecimento, por parte do personagem de sua *falha*, ocorrendo através do discurso presente na tragédia. Além do reconhecimento da falha, o personagem a aceita como tal. Isto é, o herói aceita seu próprio erro esperando que o espectador, empaticamente, aceite sua *harmantia*.
- Empatia: é a relação que se estabelece entre o personagem (geralmente protagonista) e a platéia. Identificamo-nos com ele, o personagem se parece conosco, então, vivemos tudo o que ele vive, agimos sem agir, amamos e odiamos quando o personagem ama ou odeia. É uma relação emocional que basicamente se estabelece com piedade e terror. Piedade porque o personagem apresenta muitas características boas e mesmo assim sofre com uma tragédia e terror porque

²⁰ Segundo e terceiro personagens mais importantes do espetáculo na tradição dramática grega de teatro. O primeiro personagem mais importante seria o protagonista.

justamente a característica negativa que ele apresenta e o faz sofrer, também nós a apresentamos.

Com o esclarecimento destes termos já fica possível claramente identificar como se desenvolve a ação trágica aristotélica levando à catarse.

Toda ação trágica aristotélica segue o mesmo princípio, algumas mais modernamente, apresentam umas poucas diferenças, mas a concepção geral é a mesma. Boal, (*id.*, p.77-8) traz claramente como se desenvolve a ação trágica. Primeiramente, no início do espetáculo, há um período em que se desenvolve a *harmantia* do personagem sendo seguindo empaticamente pelo espectador que com ele se identifica. Aí surge um ponto de reversão algo que faz com que o personagem e, conseqüentemente, o espectador, iniciem um caminho à desgraça, neste momento inicia-se a *queda*. Em um terceiro momento o personagem reconhece seu erro assim como o espectador através dele. Uma quarta etapa é a *catástrofe*, na qual o personagem sofre as conseqüências deste erro de maneira catastrófica, ou pela sua morte ou pela morte dos seus próximos. Neste momento se processa *catarse*. O espectador fica aterrorizado com a trajetória do personagem e se *purifica* de sua “falha” saindo tranqüilo e sereno.

Já pontuamos que durante o desenvolvimento histórico a instituição teatral foi apropriada pelas classes dominantes, o que tornou a interpretação exclusiva para alguns indivíduos, que passaram a exercer a profissão teatral. Assim, a interpretação natural, biológica, que é inerente aos seres humanos foi, paulatinamente, sendo esquecida. Esta apropriação do teatro pelas classes dominantes foi crescente justamente por meio da poética aristotélica, evidenciada acima, que permeou toda a história do teatro. Ao visualizar a potencialidade do teatro como instrumento coercitivo para que seus interesses se mantivessem inquestionáveis, as elites passaram a utilizá-lo ininterruptamente.

No início era a festa, o povo livre, cantando, dançando, o coro. Porém o teatro foi apropriado. A elite logo viu a potencialidade do teatro, da interpretação, em se aproximar do povo, em criar nele um fascínio, em desenvolver o aspecto lúdico do ser humano. Isso logo passou a representar uma arma poderosíssima para interesses políticos. Boal (*id.*, p.79) diz: “todas as atividades do ser humano, incluindo-se evidentemente todas as artes, especialmente o teatro, são políticas. E o teatro é a forma artística mais perfeita de coerção”. Essa capacidade também é dada pela natureza do teatro, como coloca Guinsburg (2001, p.34) que faz com que

ele não possa dispensar seu espectador:

[...] o fato de não haver entre o principal fator da concretização do signo teatral como informação estética, o ator em cena, qualquer interface preponderante e congeladora de sua relação com o destinatário de sua emissão, e considerando que todo descongelamento comunicacional, no âmbito humano, só é possível através da mente e do corpo do receptor, que lhe dão não somente as coordenadas e os códigos de deciframento, mas ainda a carnalidade de seu esquema corporal para torná-lo acessível à sua percepção sensível.

Essa qualidade de arma política, aliada à proposta trágica inaugurada pelo sistema aristotélico de tragédia, foi tudo o que a elite e a aristocracia necessitavam na época para fazer valer sua superioridade através da ordem social, política e cultural. E cabe ainda pontuar-se que desde o início o teatro como instituição foi patrocinado pelo Estado, através dos Mecenas que pagavam as produções.

Historicamente, este processo só se expandiu e o sistema trágico aristotélico chegou até o presente com toda estrutura preservada e servindo aos mesmos princípios: a coerção dos sujeitos com vista ao estabelecimento de uma ordem social e política que não questione a sociedade como tal e a aceite com todas suas desigualdades e injustiças.

Cabe ainda mencionar que o sistema aristotélico também tem suas vantagens, se, devidamente utilizado e se forem evidenciados, clarificados e indicados seus limites. Brecht (*apud* PEIXOTO, 1981, p.49) considera o sistema aristotélico eficaz, pois é capaz de despertar resultados práticos e mais imediatos. Este é também o fato que o torna tão terrível se utilizado com objetivos escusos como é quando apropriado por uma minoria dominante. Porém, não existe somente, na história do teatro e no seu percurso histórico, o sistema aristotélico de tragédia e de teatro. Este foi o mais difundido e utilizado pela sua já pontuada eficácia, porém outros métodos e concepções teatrais existem no desenvolvimento histórico do teatro e cabem ser analisadas na fundamentação que levará ao teatro do oprimido.

3.1.2.3 O teatro dialético de Bertold Brecht

A concepção brechtiana de teatro torna-se importante no contexto de nossas reflexões. Bertold Brecht (1898-1956) foi, sem sombra de dúvida, uma das figuras mais importantes na história do teatro não somente do século XX, mas de todos os tempos. Dramaturgo, poeta, filósofo, autor de uma nova poética e ativista político,

Brecht foi o responsável por uma mudança fundamental na concepção de teatro que vinha, mesmo com algumas adaptações, como hegemônica desde Aristóteles. Ele fundamentalmente questiona toda estrutura trágica aristotélica e cria uma nova concepção poética, permeada por sua postura política marxista, que viria influenciar substancialmente o teatro.

A análise feita, a partir de Augusto Boal e Fernando Peixoto, da concepção brechtniana de teatro traz, como característica essencial e fundante, a questão da mudança de perspectiva de análise da posição do personagem no desenvolvimento da poética. Até então, o personagem é sempre o sujeito da ação. Ele sempre tem a liberdade de agir segundo suas próprias características não sendo limitado por qualquer fator externo a ele, à sua subjetividade. É, portanto, *sujeito* total da ação.

Boal (2005, p.149) coloca que a fundamental mudança de concepção que traz Brecht em sua poética, é em relação ao posicionamento do personagem dentro desta estrutura. E é esta realocação que fundamentará todas as características e mudanças que virão com o teatro e a poética de Brecht. Para ele, o personagem nunca é sujeito *absoluto* de sua ação, sendo ele sempre *objeto* das forças econômicas ou sociais a que está submetido enquanto ser humano, ou seja, ser social. Isso se torna claro quando Boal (*id.*, p.153) coloca que para Brecht: “não existe natureza humana e, portanto, ninguém é o que é porque sim. É necessário buscar as causas que fazem com que cada um seja o que é”. Porém, Brecht não coloca que a individualidade nunca tem relevância na gênese do ser humano, mas sempre cabe analisar quais são as características mais basais que determinam o modo de ser, as vontades e as ações daquele indivíduo e, para ele, estas características estão no ser social e não no indivíduo em si.

Boal (*id.*, p.152 grifos do autor), ainda traz em seu livro um quadro presente no prefácio de Mahagonny (peça escrita por Brecht entre 1928 e 1929), com características fundamentais que diferenciam o teatro idealista²¹, com a poética aristotélica e suas variações, do teatro épico – como chama Brecht inicialmente seu teatro -, da poética “marxista”:

²¹ A conceituação da poética aristotélica como idealista que Boal traz, não diz respeito à concepção filosófica do idealismo, o que seria um contra-senso já que Aristóteles contrapõe-se ao idealismo platônico em toda sua criação filosófica. O autor utiliza o termo idealista em oposição à marxista no sentido de que a poética de Aristóteles, no papel da tragédia considera o mundo ideal como se apresenta e busca manter este *status quo* através da catarse. Com isso justificando para os espectadores as possíveis desigualdades que possam existir.

POÉTICA IDEALISTA	POÉTICA MARXISTA
O personagem determina o ser (personagem-sujeito);	O ser social determina o pensamento (personagem-objeto);
O ser humano é dado como fixo, imanente, inalterável, considerado como conhecido;	O ser humano é alterável, objeto de estudo, está “em processo”;
O conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflitos;	Contradições de forças econômicas, sociais ou políticas movem a ação dramática; a peça se baseia em uma estrutura dessas contradições;
Cria a “ <i>empatia</i> ”, que consiste em um compromisso emocional do espectador que lhe retira a possibilidade de agir;	<i>Historiza</i> a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação;
No final, a catarse purifica o espectador;	Através do conhecimento, o espectador é estimulado à ação;
Emoção;	Razão;
No final, o conflito se resolve na criação de um novo esquema de vontades;	O conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental;
A <i>harmantia</i> faz com que o personagem não se adapte à sociedade e é a causa principal da ação dramática;	As falhas que o personagem possa ter pessoalmente (<i>harmantias</i>) não são nunca a causa direta e fundamental da ação dramática;
A <i>anagnorisis</i> justifica a sociedade;	O conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade;
A ação é presente;	É narração;
Vivência;	Visão do mundo;
Desperta sentimentos;	Exige decisões.

Quadro 1. Diferenciação da poética Idealista e Marxista.

Um ponto pode ficar meio obscuro no que foi explicitado até então em relação ao teatro de Brecht. Este ponto seria a negação da emoção, do sentimento no teatro. Como isto seria possível sendo, o teatro, uma modalidade artística que, como todas as outras, tem primordialmente no acesso subjetivo ao sentimento, à dimensão emotiva do ser, sua base? Porém, analisando-se mais a fundo as características da poética brechtiana, vemos que ele não nega a emoção, o sentimento, mas sim diferencia a forma como este é utilizado dentro do contexto teatral. De acordo com Boal (*id.*, p.160), nas peças idealistas, a emoção fala por si só e isto se faz necessário para que o espectador possa desenvolver a empatia e purgar-se de sua falha social. Brecht não nega a emoção, o sentimento em seu teatro, o que ele menciona é que se deve fugir das *orgias emocionais* que o teatro idealista propõe para que o espectador possa, a partir do conjunto emoção-razão, analisar a situação em que se encontra possibilitando atuar na realidade alterando-a. É o que já mencionávamos em relação à dicotomia que se fez presente no ser humano quando se valoriza exacerbadamente uma dimensão em detrimento de

outra. Peixoto (1981, p.65) claramente vai ao encontro do exposto acima quando destaca que:

[...] nada disso [a perspectiva de teatro de Brecht] deve ser confundido com frieza ou ausência de verdade e calor humanos. Não obstante, é preciso descartar a convicção de que a condição básica para o desfrute do prazer estético é o afastamento do estado de lucidez: como se este prazer só fosse possível num estado de “embriaguês emocional”. Ao contrário: já sabemos que no prazer estético está presente toda a escala que vai da lucidez à embriaguês.

É o trabalho em conjunto, emoção-razão, que será a verdadeira saída para muitas das condições que se atribui ao ser humano. Ele só terá verdadeira capacidade de agir criticamente e com uma postura pró-ativa quando visualizar através deste nexo em seu ser, toda amplitude da problemática em que se encontra e como pode sair dela. Quanto a isso o próprio Brecht claramente coloca sua posição no texto *A compra do latão*, nas palavras do personagem do filósofo (PEIXOTO, 1981, p.65):

Será até prejudicial pretender entregar nossos personagens e nossas cenas a um público que os examinasse a frio. Pois precisamos é fazer intervir todas as intuições, todas as esperanças, todas as simpatias que experimentamos na realidade: não devemos ter diante de nossos olhos personagens que não sejam os condutores de seus atos, que contribuam apenas com o mínimo necessário para justificar suas cenas. Mas sim de seres humanos: matéria-prima variável, sem forma definitiva nem definição fixa, capazes de surpreender. Somente diante de tais personagens será possível o exercício de um legítimo raciocínio, isto é, um raciocínio ligado a um interesse, provocado e acompanhado por sentimentos. Um pensamento que passa por todas as etapas da consciência, da clareza e da eficiência.

Ainda se faz necessária uma importante distinção entre a poética aristotélica e brechtiana que se relaciona à função do teatro, como instituição em cada uma destas poéticas. Como foi pontuado, a poética aristotélica traz o teatro como uma “arma” apropriada pela elite e que age levando os espectadores através da empatia à catarse, fazendo-os purgarem-se de suas falhas sociais que os impedem de viver felizes na sociedade como ela é, este é o fim da ação teatral, fazer com que os indivíduos saiam do teatro “domesticados”, que percam todo seu ímpeto crítico que poderia levá-los a contestar condições sociais injustas.

Esta característica modifica-se totalmente na poética de Brecht, principalmente pelo seu ideal marxista, ocorrendo exatamente o oposto. Guardadas as devidas proporções, na poética brechtiana o teatro também é considerado uma “arma”, porém, não apropriada pela elite e sim uma arma a favor dos oprimidos, do proletariado que através dela pode analisar sua condição e contestá-la. Esta característica seria dada por uma primeira contraposição essencial à poética

idealista, quer seja a de que nesta o teatro presta-se somente a suscitar emoções e interpretar o mundo como está posto, já na poética marxista o teatro objetiva-se a não somente interpretar o mundo, mas também transformá-lo e para esta transformação não bastam as emoções, necessita-se ainda a compreensão das condições que se apresentam: “Brecht deseja que o espetáculo teatral seja o início da ação, o equilíbrio deve ser buscado transformando-se a sociedade e não purgando o indivíduo dos seus justos reclamos e de suas necessidades. [...] O teatro idealista desperta sentimentos, enquanto o teatro marxista exige decisões” (*id.*, p.162-163).

Neste sentido o teatro marxista seria o início e não o fim buscado. Através dele despertariam os espectadores para seus problemas, suas aflições e as imposições a que são submetidos sendo necessária, a partir deste ponto, a “ativação” do par emoção-razão para que eles pudessem contestar e propor ações que modificassem sua condição de vida. Brecht, claramente coloca isso quando citado por Boal (*id.*, p.170):

Nós, filhos de uma época científica, temos que assumir uma posição crítica diante do mundo, Diante de um rio, nossa atitude crítica consiste no seu aproveitamento; diante de uma árvore frutífera, em enxertá-la; diante do movimento, nossa atitude crítica consiste em construir veículos e aviões; diante da sociedade, em fazer a revolução. Nossas representações da vida social devem estar destinadas aos técnicos fluviais, aos cuidadores das árvores, aos construtores de veículos e aos revolucionários. Nós os convidamos para que venham aos nossos teatros e lhes pedimos que não se esqueçam de suas ocupações (alegres ocupações), para que nos seja possível entregar o mundo e nossa visão do mundo às suas mentes e aos seus corações, para que eles modifiquem o mundo ao seu critério.

A poética desenvolvida por Brecht é essencialmente sócio-histórica e acima de tudo política indo, então, ao encontro da análise que Augusto Boal (2005, p.11) faz quando enfatiza que o teatro é necessariamente político. Ou seja, a poética do oprimido, sobre a qual desenvolveremos nossas reflexões, embasa-se muito nas concepções brechtnianas e em outras reflexões que serão consideradas na sequência, quando iniciaremos a caracterização da poética do oprimido.

3.1.2.4 A poética do oprimido de Augusto Boal

Toda construção feita até então serve como base para a análise da poética do

oprimido que traz características relacionadas diretamente com o que foi pontuado para as poéticas, aristotélica e brechtniana.

A construção da poética do oprimido que viria a originar o teatro do oprimido, teve como gênese dois momentos diferentes. O primeiro foi de 1956 a 1971, período em que Augusto Boal foi diretor artístico do Teatro de Arena em São Paulo. Momento de experimentações, valorização de técnicas interpretativas nacionalistas e de criação do laboratório de interpretação dos estudos de Stanislavski²²:

Foi a partir desse núcleo do Arena que pela primeira vez a gente não fez um produto acabado, mas decidiu fazer os meios de produção para que outras pessoas pudessem realizar seus trabalhos. Essa passagem do “nós somos os artistas” para “você passarão a ser os artistas” é que é o início do Teatro do Oprimido. [...] A nossa idéia era ensinar as pessoas a fazer teatro para que elas mesmas divulgassem as idéias que queriam transmitir (BOAL, 2008, p.9-10).

O segundo momento, da sistematização, teve início com o exílio de 1971 a 1986 em que Boal sistematiza a partir dos trabalhos e textos desenvolvidos durante o período no Teatro de Arena, e de novas experiências durante o exílio por países da América Latina como Argentina e Peru, os princípios e fundamentos da poética e do teatro do oprimido:

Fora do Brasil começaram a aparecer as formas novas a partir das novas realidades. O teatro Invisível surgiu porque eu não queria ser preso e tinha que me esconder em cena. E com o teatro Invisível isso é possível. O Teatro Imagem surgiu por conta de a gente ter que travar um diálogo com os indígenas que falavam espanhol e eu não conseguia me comunicar bem com eles, então aprimoramos a técnica de trabalhar o teatro a partir de imagens, mais do que palavras. Trabalhava com o teatro imagem no México, na Colômbia, na Venezuela e no Peru (*id.*, p.9).

A poética do oprimido apresenta como fundamento duas prerrogativas básicas que em conjunto permitem toda construção de um sistema teatral diferenciado. Sua principal característica baseia-se na idéia da desprivatização do teatro, pois para Boal o teatro é o ser humano, o que nos diferencia dos animais é a capacidade de autoconsciência que, em essência é o teatro, a arte de nos vermos em ação. Assim, todos devem ter a oportunidade de desenvolvê-lo. A segunda característica diz respeito às rupturas existentes na estrutura teatral que na poética

²² Constantin Stanislavski, ator e dramaturgo russo criador em 1887 do Teatro de Arte de Moscou. Conseguiu dar uma unidade e um novo espírito às representações, buscando um realismo que ele chamou mais tarde de realismo espiritual, um despojamento de falsas convenções e a criação sobre o palco de uma vida mais verdadeira e mais emocionante. O seu sistema é uma quebra da tradicional maneira de ensinar. O trabalho do ator, segundo o sistema de Stanislavski, não é uma simples imitação, ou a repetição do trabalho de outros atores. Será sempre o resultado de uma criação original (STANISLAVSKY, 1998, p.7-9)

Pontua a importância da memória emotiva, imaginação e expressividade corporal na atuação. Influenciou toda história do teatro moderno e seu sistema continua sendo amplamente utilizado em todo mundo, inclusive teve forte influência na poética do oprimido de Augusto Boal.

do oprimido desaparecem, os papéis diferenciados do protagonista e antagonista são socializados entre os atores (BOAL, 2005, p.177 grifos meus): “É necessário derrubar os muros! Primeiro, o *espectador volta a representar*, a atuar: teatro invisível, teatro foro, teatro imagem, etc. Segundo, é necessário eliminar a propriedade dos personagens pelos atores individuais: *Sistema Coringa*”.

Estas duas características permitirão o desenvolvimento de um sistema que leva à gênese do teatro do oprimido e de toda sua configuração sólida.

Importa ressaltar que o estímulo para que todo este constructo fosse gerado e a base de todas estas técnicas e considerações se insere no campo social. A poética do oprimido busca a resolução, ou antes disso, a visualização dos problemas sociais e políticos que oprimem os sujeitos e que necessitam ser resolvidos. Na busca de resolução, uma “arma” fundamental é o **teatro** (*id.*, p.19 grifo do autor): “o *Teatro do Oprimido*, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras”.

Consideremos inicialmente a primeira característica, a **desprivatização do teatro**. Como já foi pontuado o teatro foi apropriado por um pequeno grupo no desenvolvimento histórico da humanidade. Alguns se tornaram os fazedores e outros os receptores do fenômeno teatral. Porém, todos somos teatro, o ser humano é um ser teatral na medida em que, para Boal, a condição humana de autoconsciência traz em si a possibilidade de nos vermos em ação, nos vermos vendo. Esta característica é, em si mesma, teatro. O que se busca na poética do oprimido é resgatar esta condição adormecida que nos acompanha e que possibilitaria, se desperta, a autonomia frente aos problemas enfrentados na realidade concreta. A perspectiva da desprivatização do teatro trazida por Boal (2005, p. 182) contrasta tanto com a poética aristotélica, na qual os espectadores delegam poderes aos personagens para que estes atuem e pensem em seu lugar, quanto com a poética de Brecht que, mesmo possibilitando ao espectador pensar por si mesmo, às vezes em oposição ao personagem, que somente atua em seu lugar, ainda existe a ruptura e distanciamento entre atores e espectadores. No primeiro caso estimula-se a catarse e no segundo a conscientização. A poética do oprimido amplia ainda mais esta possibilidade quando permite ao sujeito inserir-se no fenômeno teatral, atuar, mergulhar no espaço estético, criando e ampliando suas potencialidades como ser:

O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagonístico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. [...] O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação! Não importa que seja fictícia: *importa que é uma ação* (BOAL, 2005, p.182, grifos do autor).

No momento em que o sujeito entra em cena e se apropria do teatro, ele estará ensaiando para a ação, revivendo seus possíveis atos falhos, seus desejos não realizados e debruçando-se sobre outras possíveis soluções que não somente um caminho único correto:

Assim, quando vive, tenta concretizar um desejo; quando revive, reifica. Seu desejo transforma-se, esteticamente, em objeto observável, por todos e por ele mesmo. O desejo, tornado coisa, pode ser melhor estudado, analisado, talvez transformado. Na vida cotidiana tenta concretizar um desejo declarado, consciente: amar, por exemplo. No Espaço Estético realiza a concreção desse “amar”. Nesse processo, reificam-se, não apenas os desejos declarados, mas também aqueles que permanecem inconscientes. Reifica-se não apenas o que se quer reificar, mas o que existe, às vezes, escondidamente (BOAL, 1996, p.38).

Para que se processe este mecanismo de buscar a atuação adormecida que nos acompanha enquanto seres humanos, Boal traz em sua poética uma série de etapas que visam a despertar da atuação, porém para que este processo possa se realizar é necessário que nosso corpo esteja apto a despertar e aceitar a condição interpretativa já que, na vida cotidiana e limitada em que vivemos, nosso corpo paulatinamente se atrofia e mecaniza, temos mecanizadas as emoções, sensações, movimentos e gestos (BOAL, 2006, p.59-60 grifo do autor):

[...] como podemos esperar que as emoções se manifestem *livremente* através do corpo do ator, se tal instrumento (nosso corpo) está mecanizado, muscularmente automatizado e insensível em 90% das suas possibilidades? Uma nova emoção, quando a sentimos, corre o risco de ser cristalizada pelo nosso comportamento mecanizado, pelas nossas formas habituais de ação e expressão. É como se vivêssemos dentro de escafandros musculares: seja qual for a emoção que sentirmos dentro dessa vestimenta, nossa aparência exterior será sempre a do escafandro.

Sendo assim, o primeiro passo para que os seres humanos resgatem o teatro é resgatar seus próprios corpos:

[...] para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 2005, p.188 grifos do autor).

Após o necessário trabalho de desmecanização, o que nos torna mais expressivos e abertos a estímulos que possam reverberar em nossos corpos, o sujeito pode começar a passar pelas etapas que o levarão às práticas teatrais. Boal divide estas etapas em quatro: Conhecimento do corpo, tornar o corpo expressivo, o teatro como linguagem e o teatro como discurso. Nestas etapas de busca teatral a metodologia utilizada em todas as técnicas da poética e do teatro do oprimido, traz o aspecto lúdico do jogo, sendo que nada é feito simplesmente discursivamente o que não teria o sentido buscado. Assim, todas as etapas partilham a aplicação de jogos que trabalham o par razão-emoção através da sensibilização presente nos jogos. Cabe pontuar sucintamente os aspectos mais relevantes de cada etapa.

Primeira etapa – conhecimento do corpo:

Para Boal a desmecanização necessária do corpo não será possível anteriormente ao conhecimento do próprio corpo. Nesta primeira etapa Boal traz jogos e exercícios que levem os indivíduos a conhecer seus corpos, as limitações e possibilidades dele, no intuito de desmontar as estruturas que limitam os corpos e que, desmontadas, permitirão uma amplitude interpretativa corporal muito maior para o ator (*id.*, p.190-192 grifos do autor):

Existe uma enorme quantidade de exercícios que se podem praticar, tendo todos, como primeiro objetivo, fazer com que o participante se torne cada vez mais consciente do seu corpo, de suas possibilidades corporais, e das deformações que o seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza. [...] Se uma pessoa é capaz de “desmontar” suas próprias estruturas musculares, será certamente capaz de “montar” estruturas musculares próprias de outras profissões e de outros *status* social, estará mais capacitado para *interpretar* outros personagens diferentes de si mesmo.

Segunda etapa – tornar o corpo expressivo

Somos dominados pela linguagem articulada, utilizamos a palavra como praticamente único meio de comunicação sendo que nosso corpo é expressivo, ele também se comunica, pode expressar sentimentos, sensações, e até mesmo comunicar, dialogar. Esta segunda etapa também trabalha com jogos e exercícios que buscam tornar o corpo mais expressivo, articulá-lo ao mundo e ao outro: “o objetivo da segunda etapa é o de desenvolver a capacidade expressiva do corpo. Estamos acostumados a tudo comunicar através da palavra, o que colabora para o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal” (*id.*, p.195).

Terceira etapa – teatro como linguagem

Diferentemente das duas primeiras etapas em que o objetivo era trabalhar a individualidade de cada sujeito a partir de seus corpos, de suas limitações e possibilidades, esta etapa já se torna mais coletiva no sentido de que aqui já se trabalha a questão teatral com o tema e a trajetória do espect-ator²³ em direção à cena. Esta etapa se divide em três partes sendo o conjunto um crescente em que cada vez mais profundamente o espect-ator participa da cena (*id.*, p.199): “trata-se de fazer com que o espectador se disponha a intervir na ação, abandonando sua condição de objeto e assumindo plenamente o papel de sujeito”. Se visualiza nesta colocação a idéia da poética de Boal, do espectador passar de objeto da ação teatral à sujeito desta. Porém, esta transmutação é dada em fases.

Primeira fase – dramaturgia simultânea (*id.*, p.199): Nesta fase os espectadores ainda não participam teatralmente ativamente da cena proposta. O que se possibilita é a participação deles na eleição de um tema a ser trabalhado. Neste momento já se inicia a socialização e a diferenciação da poética do oprimido. A eleição das problemáticas a serem retratadas teatralmente não são verticais e impostas, mas sim coletivizadas com os participantes que trazem seus problemas, suas angústias e necessidades. Porém aqui ainda são os atores que interpretam, cabendo aos espectadores o discurso. O tema eleito sempre necessita apresentar alguma problemática na qual o propositor tenha fracassado na tentativa de superá-la. Este é o clímax da apresentação, quando os atores questionam a platéia em alternativas de solução e esta as apresenta para que os atores improvisem. Neste momento já se aproximam atores e espectadores. Através da intervenção destes, discursivamente na cena. A platéia sente-se identificada com o que é representado, pois são suas vidas, seus problemas, ela é o dramaturgo coletivo da cena proposta e sente-se instigada para resolver o que é apresentado (*id.*, p.202, grifos do autor):

Esta forma de teatro produz uma grande excitação entre os participantes: começa a demolir-se o muro que separa atores de espectadores. Uns escrevem e outros representam quase simultaneamente. Os espectadores sentem que podem intervir na ação. A ação deixa de ser apresentada deterministicamente, como uma fatalidade, como o Destino. [...] Tudo está sujeito à crítica, à retificação. Tudo é transformável, e tudo se pode transformar no mesmo instante.

²³ Termo criado por Augusto Boal para se referir aos espectadores que, no teatro do oprimido, são considerados como espect-atores, pois têm a possibilidade de passar da condição de “objetos” na ação teatral, ou seja, simples depositários do que o espetáculo lhes transmite, para a de sujeitos na ação teatral, podendo entrar em cena, substituindo os atores e buscando maneiras de enfrentar as problemáticas representadas.

Segunda fase – o teatro-imagem (*id.*, p.204): nesta segunda fase o espectador se insere mais ainda no processo teatral. Também aqui o grupo elege um tema que seja de interesse coletivo, porém um espectador, o escultor, deverá expressar sua opinião quanto a este tema sem usar a palavra. Para tanto deverá utilizar os corpos dos outros participantes, esculpindo-os, como se fossem barro, na montagem de uma imagem sua sobre o tema. Esta imagem é discutida coletivamente tentando-se buscar aquela que mais se aproxime da opinião comum do grupo. Os outros participantes poderão modificar a imagem criada buscando esta imagem real coletiva. Na seqüência pede-se ao escultor que crie sua imagem ideal do tema escolhido, como ele veria aquela problemática resolvida. Então se inicia a dinamização em que deverá ser mostrada a imagem de trânsito, ou seja, a maneira de transformar aquela imagem real na imagem ideal. Cada espectador terá possibilidade de esculpir as imagens buscando a imagem de trânsito, a maneira de se transformar a realidade na realidade ideal sendo que o debate é feito através das imagens dos escultores. O teatro imagem torna possível o entendimento entre os sujeitos, pois freqüentemente, a linguagem articulada, a palavra tem diferentes significados sendo que em um debate estas diferenças podem trazer confusões. As imagens não, elas trazem um sentido explícito assim, tornam a discussão muito mais profícua (*id.*, p.208):

Esta forma de teatro-imagem é, sem dúvida, uma das mais estimulantes, por ser tão fácil de praticar e por sua extraordinária capacidade de tornar visível o pensamento. Isso ocorre porque, quando se usa a linguagem idioma, cada palavra utilizada possui uma denotação que é a mesma para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é a única para cada um. [...] A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva.

Terceira fase – teatro-debate (*id.*, p.211): nesta última fase desta etapa é onde o espectador se insere mais profundamente no processo teatral já que chega a atuar no lugar dos atores propondo suas idéias e alternativas. Da mesma maneira que nas outras fases também aqui se elege um tema problemático com os participantes de interesse comum e difícil resolução. Após a eleição o tema é representado pelos atores até o momento em que a problemática tenta ser resolvida de uma maneira fracassada. Neste momento a apresentação termina e pergunta-se à platéia se estão de acordo com a resolução. Seguramente existirão outras perspectivas de resolução já que para fins de debate a discussão apresentada no modelo sempre é algo pequeno. Então se inicia novamente a apresentação da cena, porém neste momento qualquer espectador poderá parar a apresentação e substituir

qualquer ator tentando outra resolução. Porém, no momento em que um espectador entra em cena, não lhe é permitido discursar e sim atuar, continuar agindo de acordo com o personagem que substituiu, desenvolvendo o mesmo trabalho, mesmas atividades, ou seja, a atividade teatral deve seguir. Qualquer pessoa poderá entrar em cena, porém deverá agir de acordo com o personagem substituído, claro, trazendo as motivações e idéias que o fizeram entrar em cena, mas com as limitações do personagem que ali estava. Neste momento se torna clara a diferença entre discurso e ação, quão fácil é falar e buscar uma resolução e em contrapartida quão difícil é confrontá-la com a realidade quando tornada ação. Não se busca um caminho correto e uma única saída para os problemas, mas sim o enfrentamento deles, o ensaio na ficção real do teatro para a realização na realidade da vida. E para tanto, existem muitas possibilidades, muitas perspectivas e diferentes modos de agir, o que se busca é a exteriorização e coletivização destes modos, facilitando o enfrentamento dos problemas quando ocorrer o embate real:

Pode ser que o teatro não seja revolucionário em si mesmo, mas estas formas teatrais são certamente um ensaio da revolução. A verdade é que o espectador-ator pratica um ato real, mesmo que o faça na ficção de uma cena teatral. Enquanto ensaia jogar uma bomba no espaço cênico, está concretamente ensaiando como se joga uma bomba; quando tenta organizar uma greve, está concretamente organizando uma greve. Dentro dos seus termos fictícios, a experiência é concreta (*id.*, p.215).

Quarta etapa – o teatro como discurso

Todas as etapas precedentes partem do princípio da necessidade de desprivatizar o teatro torná-lo orgânico e coletivo porém, em todas elas primam pelo processo teatral. Diferentemente do teatro institucional que prima pelo produto final do processo teatral e oferece ao espectador um produto acabado fechado, as técnicas sistematizadas por Boal atentam para o teatro como processo que pode vir a modificar-se enquanto é criado e apresentado. Estes dois processos, criação e apresentação não existem pois são um só, é uma constante improvisação que se diferencia na medida das diferentes concepções de realidade dos sujeitos envolvidos. Porém, em nenhuma das técnicas pontuadas até então existe o produto teatral, fechado. São formas de teatro-ensaio e não de teatro-espetáculo (*id.*, p.216). Porém existem também, na poética do oprimido, formas de teatro-espetáculo, fechadas e que já são o fim do processo teatral que pode, no seu desenvolvimento, apresentar todas as etapas anteriores. Nesta etapa apresentam-se o teatro-jornal, teatro-invisível, teatro-fotonovela, quebra de repressão, teatro-mito, teatro-

julgamento e rituais e máscaras. Todas estas técnicas partem em princípio de uma estrutura já trabalhada e são o produto final, porém, em cada uma os princípios da poética do oprimido ainda se encontram presentes e buscam a libertação dos espect-atores oprimidos na resolução de problemáticas sociais.

Todas as técnicas apresentadas se configuram como a base através da qual se torna possível aos sujeitos novamente encontrarem o teatro dentro de si para, com ele, adquirirem a capacidade de sentirem plenamente em seu ser a realidade, vivendo-a e posicionando-se em relação a ela:

O espectador, ser passivo, é menos que um homem e é necessário re-humanizá-lo, restituir-lhe sua capacidade de ação em toda sua plenitude. Ele deve ser também o sujeito, um ator, em igualdade de condições com os atores, que devem por sua vez ser também espectadores. Todas estas experiências de teatro popular perseguem o mesmo objetivo: a libertação do espectador, sobre quem o teatro se habituou a impor visões acabadas do mundo (*id.*, p.236).

Já tendo o espect-ator retomado sua potência interpretativa, seu ser, cabe-nos então analisar a segunda característica que fundamenta a poética do oprimido e se relaciona com a desprivatização do teatro. Esta característica é o sistema coringa.

Este sistema nasce no contexto do Teatro de Arena e se relaciona com os princípios considerados por Boal da poética do oprimido de contestação da poética aristotélica de teatro, de democratização do teatro, criação de um teatro nacional e valorização deste em detrimento da importação de clássicos europeus dentro de interpretações que se limitavam à exortação dos atores consagrados e não dos personagens. Além disso, o sistema também se relaciona a um período histórico em que o teatro nacional passava por uma crise a partir de 1964 em que, por vários momentos, se anteviu a paralização do teatro nacional em parte por regulamentos e leis impostas pelo governo e também pela dificuldade financeira, tanto da população em freqüentar os teatros, quanto dos grupos teatrais em disponibilidade de recursos para as montagens.

Pensando nestas dificuldades é que surge o sistema Coringa. Inicialmente a ênfase do sistema foi a criação de uma dramaturgia nacional com, posteriormente, a nacionalização dos textos clássicos que se apresentavam até então e criação de uma interpretação genuína (BOAL, 2005, p.251): “cada vez mais passou ao primeiro plano a interpretação social. Os atores passaram a construir seus personagens a partir de suas relações com os demais e não a partir de uma discutível essência”.

Outras técnicas usadas baseavam-se na necessidade de buscar instrumentos estilísticos que não estivessem acabados e fechados, mas que pudessem ser trabalhados e modificados dentro das necessidades. A primeira técnica utilizada era a desvinculação ator-personagem na busca de um nível de interpretação coletiva, em todo o grupo tivesse uma versão coletiva da histórica a ser contada:

Fazendo-se com que todos os atores representassem todos os personagens, conseguia-se o segundo objetivo técnico dessa primeira experiência: todos os atores agrupavam-se em uma única perspectiva de narradores. O espetáculo deixava de ser realizado segundo o ponto de vista de cada personagem e passava, narrativamente, a ser contado por toda uma equipe segundo critérios coletivos (*id.*, p. 259).

Nesta dissociação já se cria terreno para os fundamentos do teatro do oprimido, no sentido de se buscar uma coletivização do ato interpretativo e do fenômeno teatral. Não está em jogo a construção individual do personagem por cada ator, mas sim sua estrutura dentro do complexo interpretativo do espetáculo, do problema apresentado. Neste sentido, outra técnica utilizada torna-se fundamental quando em relação ao teatro do oprimido. É o *papel* do coringa que é uma figura externa, um crítico, externo ao desenrolar interpretativo, mas que mesmo externo se relaciona em profundidade com este. Posteriormente ficará mais claro o papel desta figura, mas cabe pontuar que no teatro do oprimido o papel do coringa é fundamental e condição *sine qua non* para que ocorra o espetáculo.

Outra técnica utilizada se caracterizava na apresentação da análise da peça dentro do próprio espetáculo, papel feito pelo coringa:

Dentro do sistema, as “Explicações” que ocorrem periodicamente procuram fazer com que o espetáculo se desenvolva em dois níveis diferentes e complementares: o da fábula (que pode utilizar todos os recursos ilusionísticos convencionais do teatro) e o da “conferência”, na qual o Coringa se propõe como exegeta (*id.*, p.267).

Uma característica importante diz respeito à grande diversidade de estilos que se possibilita no sistema coringa, dentro de um mesmo espetáculo. Isso se relaciona à maneira como se desenvolve a arquitetura teatral, sendo dividida por cenas sendo que, cada uma pode apresentar um estilo e estrutura totalmente diferente das outras se lhe convier:

Toda unidade de estilo traz o empobrecimento inevitável dos processos possíveis de serem utilizados. Habitualmente, selecionam-se os instrumentos de um só estilo, daquele que se revela ideal para o tratamento das principais cenas da peça; em seguida, os mesmos instrumentos são aplicados à solução de todas as cenas, mesmo que se mostrem absolutamente inadequados. Por isso, decidimos resolver cada cena independentemente das demais (*id.*, p.268).

Para continuar a elucidação das estruturas do sistema coringa falta elucidar que nele existem duas funções essenciais: a protagonica, única função realizada por um único ator que segue nela durante todo o espetáculo e que tem o intuito de aproximar a platéia à apresentação, gerar a empatia porém, não a empatia no sentido aristotélico, mas sim a empatia que busca a identificação com o aspecto interpretativo do espetáculo e que terá seu contrário no papel do coringa que tem uma realidade diferente do protagonista: ele se aproxima da platéia e cria um universo mágico no desenrolar cênico, descrevendo hipóteses dentro da estrutura do espetáculo, que são acatadas pelos outros personagens. O coringa pode até substituir o protagonista quando este tenha que desempenhar um ato que o fizesse perder sua realidade natural, humana.

[...] Todas as possibilidades teatrais são conferidas à função *Coringa*: é mágico, onisciente, polimorfo, ubíquo. Em cena funciona como [...] mestre de cerimônias, dono do circo, conferencista, juiz, explicador, exegeta, contra-regra, diretor de cena, etc. Todas as “explicações” constantes da estrutura do espetáculo são feitas por ele (*id.*, p.277).

O papel do coringa tem também a função de se aproximar da platéia desenvolvendo a análise concernente ao espetáculo no momento do seu desenrolar. Este papel torna-se ainda mais externo ao espetáculo, no sentido estético e teatral: no teatro do oprimido, o coringa passa a ser um mediador no desenrolar, não tendo nenhuma relação direta com o espetáculo, não atuando em nenhum momento.

Ainda dentro do sistema coringa, todos os demais atores são divididos em dois coros. No primeiro os atores representam qualquer papel de apoio ao protagonista e no segundo os atores representam papéis de confronto ao protagonista. Dentro destas limitações, os atores podem representar quaisquer papéis em quaisquer cenas de acordo com as necessidades do espetáculo e sem ter nenhuma limitação.

Para finalizar, o sistema coringa ainda apresenta uma estrutura de espetáculo para todas as peças (*id.*, p.279) sendo esta composta por sete partes: Dedicatória, Explicação, Episódio, Cena, Comentário, Entrevista e Exortação. Todas estas partes são comandadas pelo coringa que trafega por elas.

Como foi sendo pontuado no decorrer do texto, muitos destes fundamentos pontuados para a poética do oprimido estão também presentes no teatro do oprimido que, de certa maneira, nasce posteriormente mas também em conjunto com toda esta sistematização. Tendo claros estes fundamentos, a partir de agora

trabalharemos especificamente com o teatro do oprimido, pontuando sua forma de aplicação e princípios que serão posteriormente relacionados ao constructo da educação estética ambiental.

3.1.2.5 O teatro do oprimido: formas de aplicação e princípios

O teatro do oprimido nasce no contexto deste teatro que já vinha sendo desenvolvido no Teatro de Arena e que desemboca na sistematização da poética do oprimido. No momento em que Boal deixa o Brasil, exilado, em 1971, e passa a ter que desenvolver o teatro nos países latino-americanos, nasce a necessidade de um teatro popular e próximo às necessidades das pessoas. Como já existe todo um constructo anterior desenvolvido no Teatro de Arena, fica mais fácil a transposição dele para outra realidade. As principais diferenças no teatro desenvolvido no Arena, para o teatro do oprimido diz respeito à proximidade com a platéia e as temáticas trabalhadas, que sempre se relacionam aos problemas que o grupo para quem se desenvolve o espetáculo, enfrenta. Porém, todas as particularidades que já existiam no sistema coringa continuam presentes e, em alguns casos, até se amplificam. Ou seja, o teatro do oprimido está contido na poética do oprimido utilizando-se fundamentalmente de toda a base criada nesta, aprofundada.

O teatro do oprimido trabalha com as imagens do real, traz para o teatro os problemas vivenciados pelos sujeitos, traduzidos em imagens estetizadas para poderem ser analisadas e “virtualmente” resolvidas no contexto do teatro. Porém, isto pode ser feito por qualquer metodologia teatral. O diferencial do teatro do oprimido é que as pessoas se colocam frente aos problemas não somente como espectadores e sim como espect-atores, buscando a resolução deles em cena, não simplesmente analisando uma resolução previamente ensaiada pelos atores e apresentada, o que retornaria à poética brechtiana, mas eles mesmos colocando suas vontades em cena, traduzindo seus discursos em atos e aplicando-os no momento estético, ensaiando a ação real através da aplicação da liberdade teatral:

[...] e essa liberdade, oferecida aos espectadores pelo Teatro do Oprimido, é o que vai permitir que estes mesmos espectadores – e não os artistas em seu lugar – analisem e estudem os rituais aos quais estão submetidos em suas vidas e que, criativamente, substituam rituais e performances por outros mais adequados a lhes proporcionar a felicidade que é, afinal, o que mais queremos na vida (BOAL, 2003, p.76).

No teatro convencional a “mensagem” a ser transmitida é a mensagem do dramaturgo, do diretor, dos atores, mas dificilmente esta mensagem, ou mesmo esta visão dos problemas se aproxima da vida dos espectadores, pois é algo que não se refere a eles, algo que simplesmente recebem e devem aceitar. No teatro são os próprios espectadores que criam as mensagens com as quais querem trabalhar. É a sua visão posta à prova e análise:

Por que ele [teatro do oprimido] se difunde por toda parte? Porque não é mensageiro. Não chega e fala: “Olha, eu entendo a realidade. A realidade é essa e a solução é aquela”. O que ele faz é dizer: “Temos uma linguagem, temos um método. Agora, quem vai falar com essa linguagem são vocês, quem vai propor os temas são vocês”. Quer dizer, a gente nunca leva a mensagem. A gente leva uma linguagem, e justamente, por isso a gente escolhe a quem dar essa linguagem (BOAL, 2001, p.31).

A vantagem que se coloca no teatro do oprimido é que se torna possível a visualização estática dos problemas que, na realidade, fluem. No momento em que se consegue paralisá-los em cena torna-se possível a visualização mais aprofundada deles e, assim, os indivíduos sentem-se mais a vontade para exercitarem novos comportamentos frente a estes problemas, fato que na realidade não aconteceria, pois a vida demanda posições rápidas, sem uma análise anterior aprofundada:

[...] o sucesso do Teatro do Oprimido em todo o mundo se deve justamente ao fato de que, ao apresentar imagens da realidade – imagens que podem ser transformadas, recriadas em outras imagens desejadas –, o Teatro do Oprimido retira destas representações a violência estratificada que elas contêm: congela o rio, permitindo, de forma serena, o exercício da inteligência e da criatividade dos espectadores que são chamados a inventar realidades possíveis, libertando-se da condição de meras testemunhas de rituais aceitos (BOAL, 2003, p.76).

Porém, mesmo nesta análise congelada, para que os sujeitos possam analisar os rituais e performances em que estão inscritos necessitam conhecer-se a si mesmos, assim, o teatro do oprimido trabalha anteriormente com a questão da desmecanização do corpo que já foi pontuada levando assim, os espectadores a terem, primeiramente a amplitude de potencial para visualizarem todas suas limitações.

Dentro destas bases iniciais, o teatro do oprimido se desdobra em uma ampla diversidade de formas de aplicação. Algumas já foram trabalhadas quando se referenciava a poética do oprimido e outras serão destacadas sucintamente. O teatro do oprimido não é uma metodologia acabada, muito ainda se pesquisa, modifica, agrega e amplifica, porém algumas certezas já se apresentam.

Antes de iniciar a contextualização das formas de aplicação do teatro do oprimido, cabe pontuar um papel fundamental em praticamente todas elas: o Curinga. O papel do curinga começa a ser delineado já no Teatro de Arena com o sistema Curinga que busca um personagem-ator que serve como “mestre de cerimônias” nos espetáculos, mas que ainda vive a interpretação no espaço cênico, é um personagem. No teatro do oprimido, a papel do curinga é potencializado e torna-se fundamental porém, de uma maneira um pouco diversa. Ele se torna alheio ao ato teatral em si, agindo como um mediador, um moderador que direciona o espetáculo, os espect-atores e o desenrolar cênico. Explicando inicialmente as regras do teatro do oprimido busca uma aproximação com a “platéia” para que esta se sinta à vontade posteriormente para entrar em cena e participar ativamente. Alguns princípios regulam a função curinga e devem ser apresentadas:

Inicialmente ele deve evitar qualquer tipo de manipulação, indução ou conclusão dos aportes trazidos durante os espetáculos, sua participação é neutra, sendo apenas um moderador. Ele nada pode decidir por conta própria tendo sempre que questionar os espect-atores nas suas decisões. Na relação com a platéia deve sempre proceder reenviando dúvidas e nunca afirmando, buscando participação ativa e constante. Ele deve também estar atento e sensibilizado a tudo que for trazido a cena, questionando soluções mágicas e aportes que não estejam trazendo nada de novo. Além de tudo, é imprescindível sua atitude físico-corporal. Na sua situação de evidência qualquer postura tímida, medrosa, desgastada ou indecisa se refletirá nos espect-atores que se sentirão desencorajados à discussão (BOAL 2006, p.330-331).

Tendo claros estes princípios e o papel do curinga, podemos continuar a análise das formas de aplicação do teatro do oprimido.

Dentro da diversidade de formas de aplicação do teatro do oprimido inicialmente destacamos o teatro imagem que já foi citado anteriormente. A imagem tem um papel fundamental dentro de toda estrutura do teatro do oprimido e é considerada como algo real dentro do seu contexto imagético. No momento em que se trabalha com imagens utiliza-se uma linguagem mais fluída, mas também mais direta, pois não abre espaço para interpretações dúbias e individuais como a palavra. No momento em que a discussão toda é feita através de imagens, coordenada pelo curinga, se potencializam caminhos de resolução e de visualização de saídas e de aspectos mascarados pela discursividade. A sensibilidade aumenta no sentido estético na representação simplesmente pelas imagens.

Outra técnica desenvolvida e que se relaciona fundamentalmente com o teatro imagem é o arco-íris do desejo. Esta técnica foi desenvolvida no período de exílio em que Boal esteve na Europa e lá constatou que as opressões não eram

como as da América Latina. Lá não havia tantas opressões sociais e políticas, porém existiam sim muitas opressões interiorizadas, questões mais terapêuticas que se relacionavam a problemas internalizados guardando, porém, relação com a vida social. No entanto, também aqui é necessário buscar problemas que tenham relação com o grupo não devendo o arco-íris do desejo ser uma terapia individual. Mas sim, que sirva para analisar problemas psicológicos que tenham relação social e possam ser amplificados ao grupo.

A terceira forma de aplicação do teatro do oprimido é o teatro invisível. Nesta forma, todo desenrolar cênico acontece em um local que não seja um teatro, para espect-atores que não tenham conhecimento de que estão vivenciando um “espetáculo” teatral. Da mesma forma que nas outras técnicas, apresenta-se um tema que é ensaiado em uma forma de apresentação curta, passando por todas as técnicas de ensaio. Após este ensaio o grupo apresenta a cena em algum lugar que potencialize a discussão entre as pessoas que, desavisadamente, estiverem presenciando a apresentação. Nunca se deve deixar transparecer que se trata de teatro e as interpretações devem ser o mais elaboradas possível para tornar essencialmente a apresentação. O que vale, na realidade não é em si o espetáculo, mas sim a discussão que se gera entre os transeuntes que é tanto maior quanto mais torne possível a identificação do público com o problema retratado.

Esta sobreposição teatro realidade, ficção realidade é muito rica no sentido estético, pois traz os sujeitos de um modo que não seria possível se fosse algo racionalizado, pensado antes de ser vivenciado.

Outra forma, talvez a mais conhecida e aplicada, do teatro do oprimido, é o teatro fórum, que também já foi parcialmente pontuado no momento em que nos remetemos ao teatro-debate. Ele se desenvolve como uma apresentação de uma temática com um problema central que possibilita o debate teatral. No momento em que é apresentado e finalizado com o problema não sendo resolvido, os espect-atores são convidados pelo curinga a propor soluções para a problemática porém, estas proposições não devem ser discursivas e sim teatrais. Então, os espect-atores vivenciam seus problemas na realidade do teatro e nela buscam aplicar as suas soluções pensadas. Neste momento torna-se possível ensaiar para a realidade, analisar que muitas vezes existem dificuldades na transposição discurso-ação e que atitudes pensadas não podem ser colocadas em prática como foram pensadas. Ademais esta forma de discussão potencializa a ação, pois aproxima os indivíduos

das suas necessidades não resolvidas. Cabe pontuar que, em todo momento esta “discussão teatral” é mediada pelo papel do curinga que instiga os espect-atores, questiona sobre formas apresentadas, ou seja, modera a apresentação. Porém, sempre tem um papel neutro, nunca toma partido e nunca apresenta seu ponto de vista, servindo apenas como um intermediário.

O teatro-legislativo se relaciona com o teatro fórum partilhando da mesma metodologia porém, seus fins diferem. Enquanto o teatro fórum não busca nenhuma solução pontual, e correta como fim, sendo o objetivo a apresentação de variadas formas de visualizar a mesma realidade e tentar modificá-la, o teatro legislativo busca a consolidação de um ponto de vista discutido em um teatro fórum, numa perspectiva política. A idéia é a transposição das idéias trazidas como efetivas no fórum, em proposições que venham a se tornar leis, usando-se assim o teatro como meio político. Esta técnica foi criada por Boal quando vivenciou a política sendo eleito vereador em 1993 pelo Rio de Janeiro. Até 2006, por esta metodologia, já tinham sido produzidas doze leis municipais, um decreto legislativo, uma resolução plenária, duas leis estaduais e dois projetos de lei em tramitação, na cidade e no estado do Rio de Janeiro²⁴.

Estas são as principais técnicas e formas de aplicação do teatro do oprimido atualmente. Está em desenvolvimento a técnica da Estética do Oprimido que busca a amplificação das metodologias utilizadas saindo do teatro e buscando aportes em outras linguagens artísticas como a pintura, escultura, poesia e música e através destes aportes a desprivatização também destas artes, buscando os artistas interiores de cada um:

Uma Estética Democrática, ao estimular os Oprimidos a produzirem suas obras, vai ajudá-los a eliminar os produtos pseudoculturais que são obrigados a tragar no dia-a-dia da televisão e outros meios de comunidade de propriedade dos opressores. Democracia Estética contra a Monarquia da Arte. [...] Esta é uma Revolução Copernicana ao Contrário: somos sim, o centro do Universo da Arte, porque somos o nosso centro e nele estamos: não devemos temer invadir e pisar o meio do palco, mesmo vivendo na periferia das cidades, nos guetos dos excluídos e longe da arte oficial à qual não devemos obediência (BOAL, 2007, p.19).

Já tendo traçado os principais caminhos de aplicação do teatro do oprimido e buscado fundamentar sua gênese histórica, podemos sintetizar, com base em todos os pontos levantados neste caminho, os princípios que fundamentam o teatro do oprimido e que serão utilizados na sequência, na análise comparativa com os

²⁴ Filipeta informativa sobre o Teatro Legislativo, divulgada pelo Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro – CTO-Rio, em 2006.

princípios da educação estética ambiental. Fundamentalmente, todos os princípios do teatro do oprimido se baseiam na tentativa de quebra da opressão que as classes dominantes impõem sobre as classes dominadas. Porém, buscando-se um sentido maior que torne o teatro do oprimido não somente mais uma incursão revolucionária fundamentalista e caia no desprestígio, procuramos na análise destes princípios evidenciar os aspectos estético-críticos do teatro do oprimido em conexão com todos os princípios da educação estética que pontuamos até então.

O primeiro princípio liga-se à função básica do teatro do oprimido, quer seja a **transformação do espectador em protagonista da ação teatral**. Este princípio relaciona-se em essência com a busca pela democratização do teatro, fato que já pontuamos e que fundamental toda estruturação da poética do oprimido. Este primeiro princípio traz em seu bojo muitos outros que já trabalhamos. O primeiro diz respeito ao resgate da **expressividade corporal dos indivíduos**. Este resgate traz a possibilidade do acesso à corporeidade a partir da restauração do domínio do corpo e, com isso, a lembrança da unicidade do ser humano e a **redescoberta de si**. Neste sentido abre-se caminho para outro princípio que se relaciona a este, a **problematização do mundo da vida**. No momento em que os espect-atores têm o domínio do seu ser enquanto unidade, podem, a partir da **reflexividade** obtida pelo resgate de seus corpos, problematizar a realidade em que vivem.

Quando se resgata as possibilidades individuais, a partir da reflexividade, abre-se campo para outro princípio: a **identidade**²⁵. No momento em que o indivíduo problematiza seu mundo, em cena, a partir da reflexividade ele cria uma identidade enquanto sujeito inserido em um contexto percebido. Juntamente com a identidade individual, o teatro do oprimido abre campo para a **coletividade** ao possibilitar a vivência dos problemas individuais diluídos na coletividade dos espect-atores. Sendo este também um princípio fundamental, os problemas apresentados no teatro do oprimido devem ser urgentes e coletivos. Não se podem criar cenas com problemas individuais que não possam ser socializados. Nestas apresentações de problemas e

²⁵ Quando consideramos o termo identidade, não nos referimos a algo estável, imutável. Não nos constituímos como identidade definitivamente, mas, pelo contrário, estamos sempre, em constante reconstrução e recriação enquanto sujeitos encarnados no mundo vivido. Ao utilizarmos o termo identidade, consideramos o processo, algo contínuo e inacabado que se modifica com o tempo, para tanto nos apoiamos em Merleau-Ponty (1999, p.464): “meus poderes sobre o passado e sobre o futuro são escorregadios, a posse de meu tempo por mim é sempre adiada até o momento em que me compreenderei interiramente, e este momento não pode chegar, pois ele ainda seria um momento, circundado por um horizonte de porvir e que por sua vez precisaria de desenvolvimento para ser compreendido”.

fatos da realidade o teatro do oprimido possibilita a **criação de imagens do cotidiano**.

Outro aspecto fundamental do teatro do oprimido diz respeito ao par **introversão/diálogo**. Todo trabalho de resgate da corporeidade, de problematização do mundo vivido, de acesso ao pensamento sensível através de exercícios, diz respeito à introversão possibilitada pelo teatro do oprimido que necessariamente leva ao diálogo, à **visualização do outro** e do reconhecimento dos problemas deste. E toda esta relação ego/alter, torna-se ampliada pelo princípio da **ação prática em detrimento da discursividade** que permeia o teatro do oprimido, no momento em que se vive integralmente a realidade exemplificada e não somente toma-se conhecimento dela discursivamente, amplificam-se as possibilidades de **entendimento da realidade, motivação, do papel do indivíduo como agente na concretude**, reconhecimento do outro, **visualização dos rituais e signos massificados e mascarados presentes na sociedade e a abertura à redescoberta de outros**. Estes princípios em conjunto potencializam a gênese da **críticidade**.

Um outro princípio do teatro do oprimido diz respeito à **necessidade da modificação da sociedade**, dos problemas visualizados e não a simples interpretação deles. As cenas desenvolvidas trazem a possibilidade de um ensaio para a ação real, pois, outro princípio que se relaciona a este é o que considera a **imagem da realidade que se apresenta nas cenas de teatro do oprimido, reais enquanto imagem**. A modificação desta imagem real traz a potência para a ação na realidade mesma.

Além disso, outros princípios como a **figura clara e central de combate do opressor** e sua **negatividade** também fundamentam o teatro do oprimido. Sempre deve existir um opressor claro, e que possibilite a luta por parte do oprimido. Com isso, visualiza-se a forte **perspectiva marxista crítico-emancipatória** do teatro do oprimido.

A **figura do curinga** como um agente externo ao ato teatral, mas com uma necessidade e um objetivo claro no processo também é um princípio claro. O curinga é o organizador da cena, ele faz a ponte entre os atores, o ato teatral e os espect-atores, estimulando estes a participarem ativamente do espetáculo.

Todos estes princípios foram delineados partindo-se da análise da teoria do teatro do oprimido. Pode-se visualizar neles muitas correlações com as perspectivas

da educação e da educação estética que pontuamos anteriormente e até mesmo Boal considera a relação entre o teatro do oprimido e a educação fundamental quando pontua que: “o Teatro e a Estética do Oprimido são de natureza educativa e pedagógica” (BOAL, 2007, p.7). Tendo clara esta possibilidade de conjugação, e aprofundando-a, em relação à educação estética ambiental, partiremos para a análise comparativa de como os princípios do teatro do oprimido se relacionam com os fundamentos da educação estética ambiental, em que sentido ocorre esta relação e quais as aproximações e distanciamentos existentes entre eles.

CAPÍTULO III

ANÁLISE COMPARATIVA DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DO TEATRO DO OPRIMIDO E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL

- 3.1 Possíveis conexões da formação estético-crítica com as ações do teatro do oprimido**
- 3.2 Aproximações**
- 3.3 Distanciamentos**
- 3.4 Experiências e proposições no campo da educação ambiental**

**CAPÍTULO III: ANÁLISE COMPARATIVA DOS FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS
DO TEATRO DO OPRIMIDO E DA EDUCAÇÃO ESTÉTICA AMBIENTAL**



Figura 3 - Paul Cézanne – Os banhistas Descansando. 1875-76

3.1 Possíveis conexões da formação estético-crítica com as ações do teatro do oprimido

Antes de termos feito uma análise detalhada dos princípios e práticas do teatro do oprimido, já tínhamos em mente algumas conexões gerais possíveis com a educação estética ambiental, que apresentaremos neste momento.

Como visto, o teatro do oprimido age inicialmente na consideração de que o teatro é uma construção humana e que todos nós somos atores, ou seja, busca a redemocratização do teatro, que historicamente foi apropriado como meio de coerção pelas classes dominantes:

O teatro do oprimido é teatro na acepção mais arcaica da palavra: todos os seres humanos são atores, porque agem, e espectadores, porque observam. Somos todos espect-atores.[...] A linguagem teatral é a linguagem humana por excelência, e a mais essencial. Sobre o palco, a toda hora e em todo lugar. Os atores falam, andam, exprimem idéias e revelam paixões, exatamente como todos nós em nossas vidas no corriqueiro dia-a-dia. A única diferença entre nós e eles consiste em que os atores são conscientes de estar usando essa linguagem, tornando-se, com isso, mais aptos a utilizá-la. Os não-atores, ao contrário, ignoram estar fazendo teatro, falando teatro, isto é, usando a linguagem teatral (BOAL, 2005, p.ix).

Nesta busca, ao sugerir que o teatro possibilita a auto-reflexão, Boal considera que o teatro é uma maneira de levar à transformação das condições do mundo em que vivemos. Esta transformação é que levará à construção da liberdade:

Creio que o teatro deve trazer felicidade, deve ajudar-nos a conhecermos melhor a nós mesmos e ao nosso tempo. O nosso desejo é o de melhor conhecer o mundo que habitamos, para que possamos transformá-lo da melhor maneira. O teatro é uma forma de conhecimento e deve ser também um meio de transformar a sociedade. Pode nos ajudar a construir o futuro, em vez de mansamente esperarmos por ele (*id.*, p.xi).

Ao considerar o teatro como um fenômeno humano e não como algo exclusivo e pertencente a certos grupos com toda preparação e atuação necessária, ao transformar os anteriormente considerados receptores do fenômeno teatral, em produtores dele, Augusto Boal, o aproxima muito da formação estético-crítica que já pontuamos.

O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. [...] O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação (*id.*, p.182 grifo do autor).

O que nos propomos quando defendemos a educação estética na formação do ser humano integral também é a libertação dos sujeitos da pseudo-realidade em que vivem, dominados por um modelo de sociedade e de conhecimento essencialmente fragmentário. Dentre as considerações que fizemos objetivando superar esta condição, inicialmente pontuamos a necessidade de re-inserção do ser humano no mundo da vida, atentando para percepções primordiais que são desqualificadas e diminuídas pelo paradigma moderno.

O que Boal traz com a democratização da criação teatral, é a inserção do sujeito no fenômeno teatral, desde sua criação, passando pela construção e finalizando com a ação. Anteriormente, todo este processo lhe era exposto, quando já totalmente realizado, ou seja, como simplesmente a representação de um processo fechado. No momento em que o indivíduo se insere no processo de criação teatral, em que vivencia o fenômeno, ele se re-insere no mundo ali retratado e, a partir desta inserção ensaística, fictícia, traz significação e materialidade para sua própria vida, para seus problemas, angústias e desconfortos, visualizando possibilidades de superação.

Ao considerarmos o processo metodológico que Boal desenvolve no teatro do oprimido, existem muitas concepções que vêm ao encontro do que trazemos como necessário a esta encarnação do ser humano no mundo. Primeiramente a consideração da corporeidade. Referimos-nos à necessidade de se atentar ao corpo como materialidade essencial nesta re-alocação do ser humano no mundo da vida. O corpo sensitivo, corpo prolongamento que é afetado pelas percepções latejantes do mundo. Boal traz como essencial a necessidade de se buscar a re-harmonização do corpo e sua relação com o mundo partindo da quebra da mecanização imposta aos indivíduos pelos modos de vida. Esta característica se faz necessária no teatro do oprimido no sentido de levar os sujeitos a se perceberem como totalidade, perceberem as limitações que lhes são impostas e, a partir disto, poderem tornar a interpretação mais carnal, dar-lhe mais realismo, sempre buscando, através disso, o despertar para a identificação e ação que tornam possível a transformação e a liberdade:

Podemos mesmo afirmar que a primeira palavra do vocabulário teatral é o corpo humano, principal fonte de som e movimento. Por isso, para que se possa dominar os meios de produção teatral, deve-se primeiramente conhecer o próprio corpo, para poder depois torná-lo mais expressivo. Só depois de conhecer o próprio corpo e ser capaz de torná-lo mais expressivo, o “espectador” estará habilitado a praticar formas teatrais que, por etapas, ajudem-no a liberar-se de sua condição de “espectador” e assumir a de “ator”, deixando de

ser *objeto* e passando a ser *sujeito*, convertendo-se de testemunha em protagonista (BOAL, 2005, p.188 grifos do autor).

Outra possibilidade eminente do teatro do oprimido diz respeito à sua perspectiva artística. Também já pontuamos que a arte é um meio pelo qual se pode perceber esteticamente, o que a torna essencial no movimento de re-integralização do ser humano e re-inserção no mundo da vida. Além de possibilitar a apropriação pelos espectadores, sujeitos que de certa forma permaneciam alheios à produção teatral, também os que porventura não se sintam motivados a inserir-se na realização de um espetáculo de teatro do oprimido têm a possibilidade de vivenciar esteticamente uma criação artística que os aproxima de certa forma da realidade ali representada. Este fato se torna potencializado pois, mesmo não tendo a motivação em participar, estes podem se identificar não somente com um caminho dramático, como ocorreria em um espetáculo tradicional, em que o roteiro é fechado e sempre o mesmo, mas com várias possibilidades de atuação e de enfrentamento das problemáticas representadas: “o ator deixa de interpretar o indivíduo e passa a interpretar o grupo; deixa de interpretar um texto já escrito, acabado, e passa a interpretar uma dramaturgia embrionária” (BOAL, 2005, p.203).

A partir do vislumbre, muito mais enfático e real, que o “espect-ator” tem, ao entrar em cena, do problema ali representado, a partir da nova significação que pode dar às dificuldades que enfrenta no momento em que atua, de posse de todas as suas potencialidades corporais e expressivas, dá-se o despertar da criticidade através da visualização da situação opressiva que lhe é imposta. Este despertar crítico é assentado em uma perspectiva ética, como fundamentamos anteriormente. Nesse sentido também se pode aproximar o teatro do oprimido da formação estético-crítica que buscamos na medida em que uma das bases da proposta do teatro do oprimido é a ética (*id.*, p.15), juntamente com a política, a história e a filosofia.

Além disso, cabe mencionar que, sucintamente, a definição de Boal para teatro se aproxima fundamentalmente da da educação sendo: “a arte de nos vermos a nós mesmos, a arte de nos vermos vendo” (BOAL, 2006, p.xx). Assim, no momento em que o teatro, nesta perspectiva, se propõe a considerar-se um ato educativo, mais ainda se aproxima de nossos anseios trazendo todas as potencialidades que buscamos.

Como seguimento da proposta de trabalho apresentada e buscando aprofundar as relações entre a educação estética ambiental e o teatro do oprimido, na seqüência será desenvolvida uma análise comparativa detalhada dos princípios dos campos em questão. Nessas comparações serão necessárias algumas reafirmações de fundamentos e justificativas dos princípios identificados, acompanhadas de retomadas teóricas.

Cabe pontuar inicialmente que os jogos propostos por Boal como fundamentos do teatro do oprimido dividem-se em quatro categorias principais, cada uma com objetivos específicos que se relacionam entre si. As categorias são: sentir tudo que se toca, na qual se trabalha a percepção corporal em relação ao mundo e aos outros; escutar tudo que se ouve, na qual se trabalha com a percepção auditiva, buscando-se diminuir a distância entre o escutar e o ouvir; ativando os vários sentidos onde Boal tenta relacionar os vários sentidos através de jogos que os relacionem e ver tudo que se olha, na qual se trabalha aprofundando a visão, tornando-a mais profunda do que um simples olhar para a realidade, respectivamente. Estes jogos são a fundamentação teórica do teatro do oprimido vivenciada. Ao analisá-los, destacaremos as categorias às quais se vinculam com base no quadro 2 abaixo.

Neste quadro trazemos uma análise comparativa em que apresentamos as aproximações e distanciamentos entre os princípios elencados do campo da educação estética ambiental e do teatro do oprimido.

Princípios da Educação Estética Ambiental	Princípios do Teatro do Oprimido
Aproximações	
Restabelecimento do sentido e ligação do ser humano com o mundo vivido .	Necessidade de problematizar o mundo da vida.
Consideração do ser humano integral: importância da corporeidade.	Consideração do ser humano como unidade: corporeidade.
Necessidade da descoberta da corporeidade como ligação do ser humano com o mundo vivido.	Comunicação pela corporeidade.
Alteridade.	Identidade/coletividade.
	Introversão/diálogo.
Redescoberta e inserção na realidade local.	Papel da imagem da realidade e inserção na imagem teatral.
Reflexividade.	Reflexividade.
Conhecimento/sensibilização.	Tomada de consciência e motivação.
Cidadania ambiental e vivência estética	Sujeito como agente na concretude a

	partir da ação prática
Identificação do mundo da vida, redescoberta da cotidianidade, <i>lócus</i> Demanda imagens do cotidiano.	Redescoberta de rituais e signos Criador de imagens do cotidiano.
Modificação de si mesmo e em consequência, da sociedade.	Modificação da sociedade.
Sujeito como protagonista da sua vida, na realidade local.	Espectador como protagonista da ação teatral.
Criticidade	Criticidade
Distanciamentos	
Fundamento transformador pela sensibilidade e criticidade.	Fundamento fortemente marxista crítico-emancipatório.
Ausência ou pulverização da figura do opressor. Co-responsabilidade.	Centralidade da figura do opressor.
Parte da positividade do mundo, de estar no mundo e de poder redesenhá-lo.	Negatividade dos contextos opressivos vivenciados.

Quadro 2. Comparação entre os princípios do teatro do oprimido e da educação estética ambiental.

O quadro acima sintetiza todo o constructo desenvolvido até aqui. Nele já se podem evidenciar muitas relações entre a educação estética ambiental e o teatro do oprimido enquanto construções teóricas, porém a análise que agora iniciamos tem por objetivo trazer concretude para estas relações analisando-as mais aprofundadamente. A análise será feita com base no quadro acima, sendo que para alguns dos princípios será feita a junção quando seus focos discussão forem próximos. Para tanto utilizaremos elementos centrais já discutidos anteriormente dentre os quais destacamos: o conceito de percepção primordial e corporeidade ancorados em Merleau-Ponty, a noção de vivência estética, beleza, experiência e imaginação embasados em Duarte Jr. e Dufrenne.

3.2 Aproximações

A problematização do mundo da vida

Existe um fundo comum que ancora todos os princípios que evidenciamos como necessários à motivação para a criação de novas subjetividades em contraposição à homogeneização instituída. Este fundo comum ou caractere primário de discussão se refere ao restabelecimento do sentido e a ligação do ser humano com o mundo vivido. A educação estética ambiental, como dito, busca

restabelecer esta ligação com o mundo vivido, tornando possível a fuga das construções baseadas em pseudo-realidades que acabam exaurindo a relação com o mundo vivido.

A educação ambiental tem, portanto, um grande campo de reflexão e ação quando se abre para as dimensões não conceituais do humano. A percepção é um fenômeno do existir. Ela comunga com a educação estética a urgência do despertar no humano um olhar sobre si mesmo e o reconhecimento da expressão de suas necessidades não-rationais como zonas de conhecimento capazes de fundar um novo posicionamento ético diante do outro e do mundo (MARIN, 2006, p.289).

Assim como a educação estética ambiental, o teatro do oprimido também procura problematizar o mundo da vida. Da mesma forma atentando para a encarnação do sujeito na concretude, busca este resgate do mundo vivido, dos caracteres ligantes do ser humano ao mundo basal:

A nossa *educação estética do oprimido* consiste em desenvolver esse atributo de sermos capazes de ver, na Natureza, na Arte, sem que seja necessária a intermediação da obra; e, na obra, ver a Arte além da coisa que a corporifica, sejam objetos ou sons. Seremos artistas se formos capazes de nos fundir e confundir com a Obra, nossa ou alheia. Seremos artistas se formos capazes do espanto. Capazes de nos admirarmos com uma flor silvestre e com a lata de lixo (BOAL, 2003, p.153-154, grifos do autor).

Na obra, *O teatro como arte marcial*, Boal traz este princípio quando coloca que (*id.*, p.37) “o espectador deve não apenas liberar sua consciência crítica, mas também seu corpo. Invadir a cena e transformar as imagens que aí se mostram”. A transformação da cena, a partir das imagens ali colocadas, se traduz em uma problematização das imagens de mundo ali colocadas. Os espectadores, sujeitos livres, porém levados a esquecer sua condição de carne do mundo (MERLEAU-PONTY, 2004b, p.29) pelas situações homogeneizantes e que os levam a viver distanciados da concretude do mundo, visualizam ali imagens que traduzem sua condição e seus problemas vividos e podem ser modificadas. No momento em que modificam estas imagens estão problematizando o mundo da vida e reinserindo-se na concretude do mundo. Por mais que esta atitude, no teatro do oprimido, seja um exercício fictício para a ação real, no momento da vivência o despertar é real, reverberando fora da ficção, na realidade:

É preciso observar e insistir sobre um ponto fundamental: o oprimido se exerce como sujeito nos dois mundos. No combate contra opressões que existem no mundo imaginário, ele se exercita e se fortalece para o combate posterior que travará contra as suas opressões reais, e não apenas contra as imagens reais dessas opressões. [...] E se o espetáculo começa na ficção, o objetivo é se integrar na realidade, na vida (BOAL, 2006, p.346-47).

No livro *Jogos para atores e não-atores*, em que Boal propõe inúmeros jogos que trabalham com a teatralidade, mas acima de tudo com a percepção do ser humano em relação a si próprio, ao outro e ao mundo, este princípio torna-se evidente em muitos momentos. No exercício *A menor superfície* (BOAL, 2006, p.93), busca-se a relação do sujeito com o mundo que o rodeia de forma constante e intimista:

Cada ator estuda todas as posições que permitam ao seu corpo tocar o menos possível o chão, usando de todas as variações possíveis. Os pés e as mãos, um pé e uma mão sobre o rosto, a caixa torácica, costas, nádegas. É necessário que, num momento ou noutro, toda a superfície do corpo toque o chão....

Outro jogo que também conduz a este contato de maneira relativa chama-se *A viagem imaginária* (BOAL, 2006, p.157). Este jogo propõe que em duplas, um ator guie o outro, que deve permanecer de olhos fechados, em uma viagem imaginária:

Em duplas. O cego deve ser conduzido pelo seu guia através de uma série de obstáculos reais ou imaginários, como se os dois estivessem em uma floresta, em um supermercado, na Lua, no deserto do Saara ou outro cenário real ou imaginário que o guia tenha em mente. Como em todos os exercícios desta natureza, falar é proibido; toda informação deve ser passada através do contato físico e dos sons [...]. O guia deve espalhar obstáculos por toda a sala: cadeiras, mesas, tudo que estiver disponível – às vezes os obstáculos serão reais, outras vezes imaginários. O cego deve tentar imaginar onde está. Por exemplo, em um rio? Um rio com jacarés? Pedras? O guia pode usar o contato físico, a respiração ou os sons, como forma de guiar; o cego, por sua vez, não poderá fazer nenhum movimento que não lhe tenha sido ordenado ou sugerido.

Ao buscar esta relação direta com mundo que se apresenta no momento da vivência para o sujeito, o jogo o liga ao mundo que o está envolvendo continuamente. Além disso, o fato de a pessoa a ser guiada estar com os olhos fechados amplia consideravelmente sua capacidade de percepção do que a cerca. Outro ponto interessante é o fato da construção deste mundo pelo indivíduo que guia. Este “cria”, pela imaginação, o mundo a ser considerado pelo outro, porém, mesmo sendo este uma criação imaginária, está amplamente configurado sobre o mundo real e concreto que se apresenta ali para ser vivido. A imaginação se baseia, sobretudo, na concretude do mundo experienciado: “o imaginário humano se constrói das representações elaboradas a partir de sua existência no mundo” (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.189).

Pode-se perceber que os jogos do teatro do oprimido problematizam também o mundo vivido assim como a educação estética ambiental na busca de um ser humano integral. Existe ainda um grupo de jogos chamado: *A invenção do espaço e as estruturas espaciais do poder* que se insere na quarta categoria, *ver tudo que se*

olha. Este grupo apresenta nove jogos que trabalham essencialmente com a noção do espaço e, a partir desta noção, com a gênese da criticidade. No momento atentemos para a idéia de espaço trazida por alguns destes jogos que de maneira geral busca problematizar o mundo da vida. No jogo *O espaço, o volume e o território*, a problematização do mundo da vida é desenvolvida através da relação corpo-espaço. No momento em que o sujeito percebe sua relação com o espaço onde acontecem suas relações, abre caminho para a percepção do mundo que o encerra:

O espaço é infinito, meu corpo é finito. Meu corpo finito tem um volume que ocupa um certo espaço. Ao redor do meu corpo, porém, está o meu território que é subjetivo. Se alguém se aproxima a 20 centímetros dos meus olhos, mesmo que não me toque, invade meu território, que se estende para além do meu corpo; em cada cultura, o conceito de território pode variar. Uma mulher está sentada em um metrô lotado. Todos os lugares estão ocupados, exceto o que está ao seu lado. Um homem entra, vê o lugar ao lado dela e senta-se ali – o território da mulher não foi invadido. A mesma mulher está sentada no mesmo assento, e todo o vagão está vazio. O mesmo homem entra e senta ao lado dela: o seu território está sendo invadido. Nesse exercício-fórum, espect-atores substituem a mulher e mostram diferentes maneiras de recuperar seus territórios (BOAL, 2006, p.213-214).

Boal entende o território como o espaço subjetivado do sujeito. Na discussão que fazemos afastamo-nos desta idéia trazendo, a partir de Merleau-Ponty (1984, p.21) o conceito de mundo compartilhado. Nesta consideração não cabe um espaço subjetivado já que é no compartilhamento do mundo e do espaço que se abrem possibilidades para os encontros da alteridade, que trataremos mais a frente. Porém, como forma de dar materialidade à relação corpo-espaço este jogo torna-se efetivo para se problematizar o mundo vivido. A partir do momento em que se visualiza esta coesão do corpo no espaço e se abre possibilidade para questionar estas estruturas e modificá-las através do exercício de teatro fórum, o que se problematiza é o mundo vivido na visualização da concretude. Assim, abre-se espaço para o retorno a ela através da integração corpo-mundo. Nesta discussão, pode inclusive, através deste jogo questionar-se o princípio de compartilhamento em detrimento da subjetivação do espaço. Neste sentido, já avançamos para o próximo princípio a ser analisado. A questão da corporeidade, que se integra intimamente à noção de mundo vivido como já foi pontuado anteriormente.

A descoberta da corporeidade e seu papel na colonização do mundo vivido

Ao discutir a corporeidade e sua relação com a aproximação ao mundo vivido, traremos agrupadamente dois dos próximos tópicos abordados no quadro comparativo: a comunicação pela corporeidade e a questão da alteridade, pois entendemos que a (re)descoberta da corporeidade está em ligação direta com a comunicação através dela, ou seja, a intercorporeidade, base na qual se desenvolve a alteridade.

Como já foi discutido anteriormente, a materialidade que torna possível ao sujeito a re-inserção no mundo vivido é o corpo. E, sendo este corpo não somente uma operacionalização da consciência sobre o corpo mas sua atuação conjunta, a busca pela corporeidade passa pela necessidade de se atentar à integralidade do ser humano como coloca Merleau-Ponty (2004b, p.17-18 grifos do autor): “o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito *com* um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas”

A educação estética ambiental parte da prerrogativa de que o ser humano somente poderá despertar suas dimensões adormecidas no momento em que tomar consciência da sua integridade enquanto ser. Esta integridade passa, essencialmente, pela descoberta da corporeidade (MARIN, 2006, p.278): “se o ser humano quer se encontrar com o mundo, é necessário que reencontre a si mesmo”. Este reencontro passa pela visualização da complexidade deste corpo que habitamos, na sua relação com o mundo. O exercício da corporeidade reaviva a integralidade do sujeito e permite um duplo sentido de interioridade e exterioridade ao corpo:

O corpo carrega um caráter ambíguo de interioridade, que permite a imanência da consciência, e de exterioridade, quando é lugar das sensações, sem se reduzir a qualquer uma dessas suas potencialidades. Ele é, ainda mais, um si que não se dá por transparência e assimilação, mas por inerência àquilo que vê (MARIN; SILVEIRA, 2008, p.22).

A racionalização e as necessidades fictícias advindas da contemporaneidade nos levam ao esquecimento do exercício da corporeidade. Somente lembramo-nos que existe um corpo em nós quando algo de errado acontece a ele. Na educação, a consideração da dimensão corporal deveria ser tão constitutiva quanto à da dimensão racional evitando assim o embrutecimento dos sujeitos. Para Rudolf Steiner, o ser humano se manifesta em três atividades anímicas: pensar, sentir e querer (CORRÊA; MARIN, 2008, p.74) e cada uma delas deveria ser exercitada de maneira diferente porém com igual valor, sendo que “o *pensar* seria atingido ou

exercitado pela linguagem cognitiva, lógica, o *sentir* por meio de imagens (que podem se dar por meio de uma linguagem onírica, que se dirija à imaginação) e o *querer* pela linguagem do corpo, pela ação” (OLIVEIRA, 2006, p.45). Aqui, limitarmos-nos a considerar a atividade do querer, que impulsiona o corpo e o direciona aos interesses, a volição que se expressa através da corporeidade: “o querer é a fonte da motivação, do interesse, é a força do impulso e das ações” (BACH JR, 2007, p.90). Na educação estética ambiental a inter-relação mútua entre estas três dimensões é também considerada na busca da educação integral do ser humano.

No teatro do oprimido, Boal de certa forma também considera a questão da volição quando trabalha a desmecanização do ser humano. Este, na sua relação distante do mundo vivido que enrijece sua subjetividade, acaba por enrijecer também seu corpo, seus comportamentos e até mesmo seus pensamentos:

O ator, como todo ser humano, tem suas sensações, suas ações e reações mecanizadas, e por isso é necessário começar pela sua desmecanização, pelo seu amaciamento, para torná-lo capaz de assumir as mecanizações da personagem que vai interpretar (BOAL, 2006, p.61).

A mecanização do comportamento humano, porém, vai além da performance, mais fundo, e somos, em muitas ações cotidianas, inconscientes de estarmos repetindo atos premeditados (BOAL, 2003, p.74).

Que é o sectário senão uma pessoa (de direita ou de esquerda) que mecanizou todos os seus pensamentos e todas as suas respostas? Mesmo diante de fatos novos, reage de velhas maneiras, hábitos antigos (BOAL, 2006, p.61).

Boal considera também o ser humano como uma unidade e busca, através dos jogos propostos no teatro do oprimido, o resgate desta unidade na tentativa de despertar os sujeitos, assim como na educação estética ambiental, para toda a sua capacidade criativa, poética, afetiva e imagética (*id.*, p.88): “partimos do princípio de que o ser humano é uma unidade, um todo indivisível”.

Em vários pontos da obra de Boal se pode visualizar a importância que o autor denota ao corpo, à corporeidade e ao movimento neste resgate (BOAL, 2003, p.10-11): “o que é a dança senão o corpo apaixonado que se casa com o ritmo? [...] Tudo é dança! Se estamos vivos, somos todos bailarinos, mesmo a nossa vizinha gorda e o seu marido perneta!”.

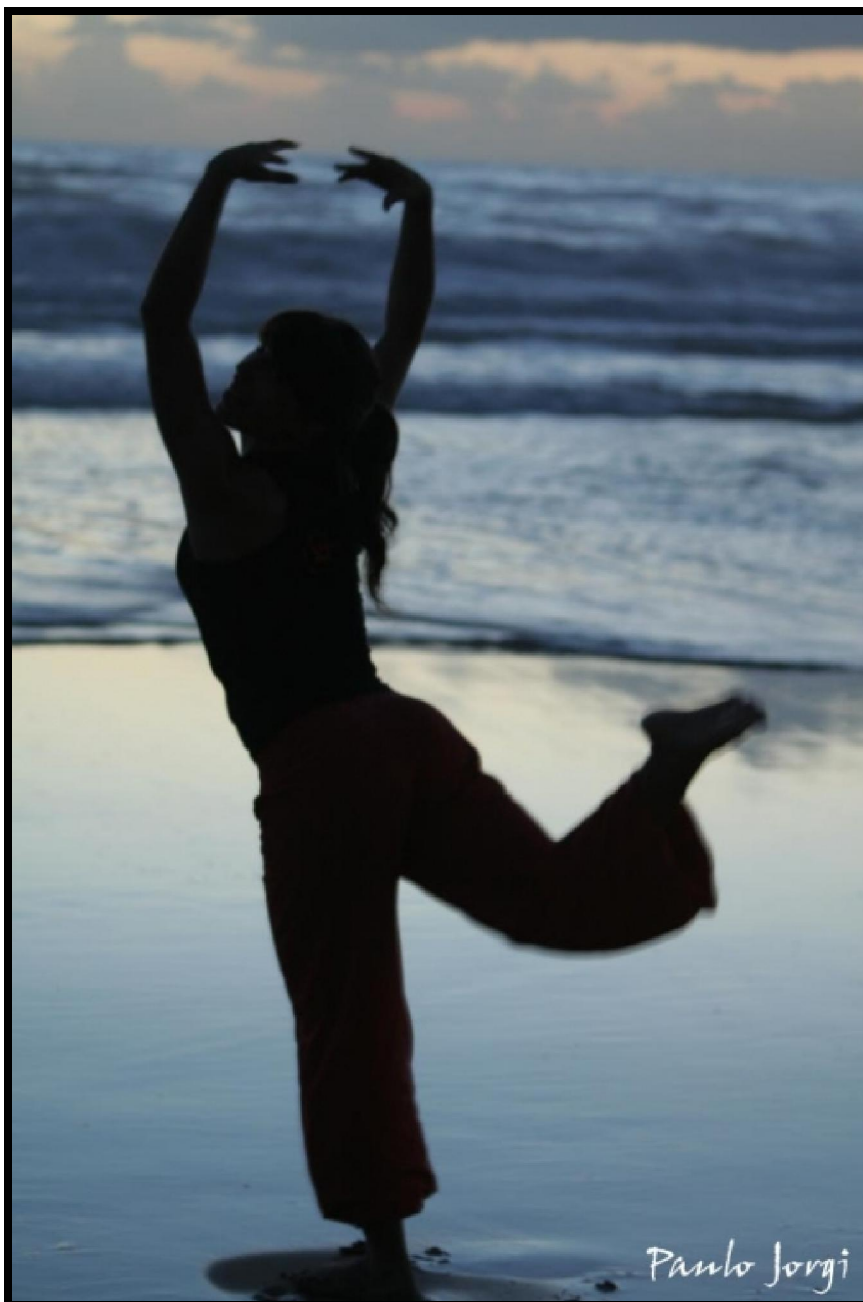


Figura 2. Dança da Lua – Paulo Jorge

Grande parte dos jogos presentes na obra de Boal, atenta para a consideração da unidade corporal. Nos exercícios da série *Caminhadas*, presente na categoria sentir tudo que se toca esta busca se associa à relação do corpo com a forma de caminhar que acabamos por mecanizar:

Entre todas as nossas mecanizações, a maneira de andar é, talvez, a mais freqüente. É verdade que temos nossa maneira individual de andar, muito particular em cada um de nós, sempre igual, quer dizer, mecanizada. [...] Mudar nossa maneira de andar nos faz ativar

certas estruturas musculares pouco utilizadas e nos torna mais conscientes do nosso próprio corpo e de suas potencialidade (BOAL, 2006, p.102).

No momento em que se exercita outras formas de caminhar quebra-se um pouco das mecanizações impostas ao corpo e dá-se um passo no sentido do resgate da integralidade do ser humano. Esta série é composta por vários jogos sendo que todos buscam formas não habituais de se caminhar. Outra série de exercícios que buscam esta re-unificação do corpo a partir do movimento, é a série da *Gravidade* (*id.*, p.120). Ao relacionar os movimentos corporais, tomando conhecimento da força da gravidade como algo que nos mantém constantemente presos e imersos, várias mecanizações são desconstruídas e pode-se perceber melhor a relação do corpo com o mundo. Este passo é fundamental na busca da integralidade do ser humano.

O jogo *Roda de ritmo e movimento* também parte da necessidade de se trabalhar com a desmecanização do ser humano na busca da unidade a partir da corporeidade. Porém, neste jogo além do corpo em movimento, o autor propõe o som como parte do movimento. Ou seja, o sujeito, ao mesmo tempo em que problematiza sua relação com o corpo, também o faz com o som que acompanha o movimento, ampliando assim a percepção dos estímulos que o rodeiam. Outra característica deste jogo e que será pontuada na sequência, diz respeito ao poder da corporeidade como elo de ligação ao mundo vivido ou à possibilidade que ela traz de comunicação com o outro e com este mundo vivido:

Os atores formam um círculo; um deles vai até o centro e executa um movimento qualquer, por mais insólito que seja, acompanhado de um som, tanto o somo como o movimento dentro de um ritmo que ele próprio inventa. [...] Todos devem tentar reproduzir, o mais precisamente possível, tudo que eles são capazes de ver e ouvir: os mesmos movimentos, a mesma voz, o mesmo ritmo...Se uma mulher estiver no centro, os homens no círculo não devem executar a versão *masculina* do movimento, mas reproduzir exatamente aquilo que estejam percebendo. O que acontece então? Qual o mecanismo? Muito simples: ao tentar imitar a maneira do outro de se mexer, cantar, etc., nós começamos a desfazer nossas próprias mecanizações. Imitando os outros, estaremos reestruturando de várias maneiras diferentes (porque vários atores irão ao centro) nossa própria maneira de ser e de agir. Não se deve fazer uma caricatura, porque ela nos levará a fazer coisas diferentes, porém sempre da mesma forma rígida. Devemos tentar compreender, sentir, reproduzindo exatamente o exterior para melhor sentir o interior da pessoa que vai até o centro (*id.*, p.127 grifo do autor).

A comunicação com outrem e com o mundo através do jogo reside no fato de que ele funda um espaço de intercorporeidade no momento em que permite a percepção de outrem pelo corpo. Como diz Boal, não se deve caricaturizar o que

outrem faz em um movimento consciente e reflexivo. Isto me distanciaria do reencontro com a corporeidade, mas sim apreendê-lo pela intencionalidade. O que me aproxima do mundo compartilhado “é justamente o meu corpo que percebe o corpo de outrem, e ele encontra ali como que um prolongamento miraculoso de suas próprias intenções, uma maneira familiar de tratar o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.474). O encontro perceptivo com o outro pela intercorporeidade aberta ao mundo, permite a comunicação entre os sujeitos. Não aquela entre consciências fechadas em suas representações que se desvinculam do mundo e de si para se comunicarem, mas aquela baseada na intersubjetividade, no espaço compartilhado que surge no momento em que se vive a intercorporeidade:

Precisamos aprender a reconhecer a comunicação das consciências em um mesmo mundo. Na realidade, outrem não está cercado em minha perspectiva sobre o mundo porque esta mesma perspectiva não tem limites definidos, porque ela escorrega espontaneamente na perspectiva de outrem e porque elas são ambas recolhidas em um só mundo do qual participamos todos enquanto sujeitos anônimos da percepção (*id.*, p.473).

Boal também avança considerando a comunicação pela corporeidade a partir desta ligação de eu-outrem-mundo.

Nossa comunicação não é apenas racional: é estética, sensorial. É consciente e é inconsciente. Pelos sentidos também fala a razão. [...] O artista penetra na unicidade do ser, como se buscasse o seu complemento ou a sua identidade na alteridade: o Uno busca o Uno, busca a si mesmo no Outro. (BOAL, 2003, p.149-161).

Nesta colocação ao negar a comunicação como algo unicamente racional, baseado somente na reflexão e diálogo entre consciências, Boal se aproxima da intersubjetividade e do sentir comum que entrelaça eu e outro no mundo. Esta busca “do Uno no Uno” é a intercorporeidade que me leva a encontrar-me no outro, vivente do mesmo mundo que eu, o mundo vivido. Estes princípios podem ser visualizados e experienciados em vários jogos propostos por Boal. Os jogos da série *Jogos de integração*, presente na primeira categoria, *sentir tudo que se toca* primam pela integração dos atores ou jogadores porém, esta integração sempre parte de um diálogo corporal coletivo em que os sujeitos se redescobrem e descobrem uns aos outros, como no jogo ninguém com ninguém:

Em duplas, com uma pessoa ficando sempre de fora. Essa pessoa, o líder, indicará, em voz alta, as partes do corpo com as quais os parceiros deverão se tocar; por exemplo, *cabeça com cabeça* (os parceiros devem se tocar com a cabeça) [...]. Os contatos corporais são cumulativos não se desfazendo até que se torne impossível obedecer a novas instruções. Os atores podem fazer os contatos sentados, em pé, deitados, etc (BOAL, 2006, p.110 grifos do autor).

A intercorporeidade torna o mundo vivenciado pelos sujeitos, comum. São assim ambos arrastados, através deste compartilhamento entre corpos, a sentir as percepções e estímulos que os unem naquele momento: “o corpo de outrem e o meu são um único todo, o verso e o reverso de um único fenômeno” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.474).

Outro jogo que trabalha com a comunicação corporal juntamente com a imaginação, é o *Jogo de bolas peruano*. Neste jogo a comunicação corporal é essencial juntamente com a imaginação que guia o corpo no diálogo entre os jogadores:

Cada ator imaginará estar de posse de uma bola – de futebol, tênis, golfe, de praia, qualquer time de bola (ou balão). Os participantes devem imaginar o tipo de material usado na sua confecção e jogarão com essas bolas, repetindo um ritmo, com todo o corpo envolvido nesse jogo e não apenas as mãos ou os pés, e com a voz reproduzindo, ritmicamente, o som produzido por elas. Terão algum tempo para estabelecer o ritmo corporal e sonoro, jogando pela sala, todos simultaneamente. Depois de alguns minutos, o diretor dirá: “Preparar!” Nesse momento, cada participante escolherá um parceiro e ambos deverão continuar jogando com suas bolas, um na frente do outro, observando os mínimos detalhes do jogo do parceiro. Então, o diretor dirá “Trocar as bolas!”, e eles o farão adotando, um do outro, os sons e movimentos rítmicos, o mais exatamente que puderem. E irão embora com suas novas bolas, as segundas. [...] Finalmente, o diretor dirá: “Encontrar a bola original!” Desse momento em diante, os participantes deverão procurar as bolas com que começaram o jogo, as primeiras, sempre continuando a jogar com as bolas que têm consigo, as terceiras (BOAL, 2006, p.131).

Sem transpor a ação imaginativa criada das bolas ao corpo não é possível a comunicação entre os jogadores. E nesta criação imaginativa, a relação do corpo com o mundo é onde se pode buscar elementos para a criação de uma bola fielmente caracterizada, porém, inexistente que possa ser percebida também pelo outro na intercorporeidade, rítmica e sonora. Outro jogo que segue o mesmo princípio deste é o *Som e movimento*. Neste jogo o diálogo se faz pela percepção dos sons criados por um grupo de jogadores que se traduz corporalmente em outro grupo. Além da comunicação pela corporeidade que faz plasmar em um som um movimento corporal, a imaginação é trabalhada no resgate de imagens que identifiquem o som percebido:

Um grupo de atores emite com a voz um determinado som (que pode ser de animais, folhagem, rua, fábrica), enquanto outro grupo faz movimentos com ele relacionados, como se fossem a sua visualização, isto é, se o som é “miau”, a imagem não será necessariamente a de um gato, mas sim a visualização que o ator tem desse som especial. A uma floresta de sons corresponderá uma floresta de imagens. A uma sequência ritual de sons, uma sequência ritual de imagens (*id.*, p.146).

Cabe pontuar que os movimentos corporificados somente farão sentido se o jogador estiver aberto às percepções advindas do som recebido. Neste momento o

que está em jogo é a abertura ao mundo, à percepção primordial, já que não se espera um movimento que identifique o som pela sua representação, mas algo que o ator relacione ao som com base na sua percepção.

Na educação estética ambiental, a percepção primordial através da corporeidade também é considerada como base para a relação do ser humano com o mundo vivido. Aqui ela se relaciona ao despojamento do sujeito e à receptividade aos estímulos que o mundo oferece no momento da experiência. A natureza, por exemplo, abre campo para o reconhecimento da concretude do mundo pelo sujeito perceptivo. Thoreau (2007, p.106), narra um momento como este, em que a entrega ao mundo é completa e o interpenetra de todas as formas:

É delicioso o entardecer, quando o corpo inteiro é um só sentido e aspira deleite através de cada poro. Com estranha liberdade, vou e volto pela natureza, da qual sou parte integrante. Enquanto caminho em mangas de camisa pela margem pedregosa do lago, embora faça frio e esteja nublado e ventando, e não veja nada de especial a me atrair, todos os elementos me são extraordinariamente afins.

Nesta imersão profunda no mundo concreto, a dimensão imagética é povoada de material advindo da percepção. O teatro do oprimido se utiliza destas imagens em uma de suas técnicas, o teatro imagem. Neste conjunto de técnicas, a comunicação pela corporeidade se faz amplamente através de imagens:

O Teatro-Imagem se constitui de uma série de técnicas que fui desenvolvendo através dos anos, e que começaram a aparecer nos meus trabalhos com indígenas no Peru, Colômbia, Venezuela e México. Suas línguas maternas não eram o espanhol nem a minha. Assim, quando usávamos uma língua que não era a nossa para nos comunicarmos, sempre nos entendíamos mal; por isso, tornou-se necessário recorrer às imagens... (BOAL, 2006, p.232).

Cabe ainda ressaltar que esta comunicação pelas imagens não se dá exclusivamente pela representação, sendo que o importante nas imagens é a criação da realidade através delas. Ou seja, a comunicação pelas imagens apresentadas pode ser somente simbólica porém, deve comunicar algo (*id.*, p.233): “uma imagem não requer ser entendida, e sim sentida”. Neste sentido, o grau de comunicação da imagem, passa necessariamente pelas possibilidades de trabalho do corpo do ator e, este trabalho do corpo é um ressoar das percepções que lhe advêm do mundo nesta relação com seu corpo.

Esta comunicação primordial – como algo não representado, mas sentido – é extremamente valorizada pelo teatro do oprimido. Na técnica de ensaio, *Ensaio sensorial* também se busca o despertar para a corporeidade na ligação com o mundo vivido, o que permite este comunicar estético (*id.*, p.308, grifo do autor):

O ator procura abrir os sentidos a todos os estímulos exteriores, entrando em relação sensorial e sensual com o mundo exterior. Há gente que até o amor faz mecanicamente de forma não-sensual. O ator, ao contrário, até mesmo quando pronuncia uma fórmula matemática, deve enunciá-la de forma sensual, isto é, *esteticamente*. Comunicação estética é a comunicação sensorial, a que passa pelos sentidos e não apenas pela razão.

Na necessidade de contraposição a um modelo educacional baseado no exclusivo exercício racional, na oferta de conhecimentos acabados que acaba por criar subjetividades artificiais e deslocar os sujeitos paulatinamente do mundo vivido, os subsídios trazidos pelo teatro do oprimido através destes jogos, são um meio extremamente potencial para o exercício da corporeidade na re-colonização do mundo vivido. Tornam-se, assim, fundamentais para a educação e especialmente para a educação estética ambiental.

A alteridade

Já nos referimos à alteridade anteriormente ao pontuar que esta surge quando o ser humano supera a posição de consciência destacada do mundo. Nesta superação ele se vincula completamente ao mundo e, a partir deste vínculo, une-se também ao outro, pois a relação eu-outrem se dá também entre subjetividades encarnadas no mundo, a partir da intercorporeidade.

Esta relação de alteridade, tão buscada na educação e na convivência social, em oposição a uma atitude individualista que permeia a modernidade, surge como uma consequência natural da relação ser humano-mundo na perspectiva defendida pela educação estética ambiental. A alteridade não surge como uma imposição normativa baseada em racionalismos a respeito de altruísmos, mas como a única maneira de agir, já que esta relação faz parte do ser, que a sente, a vive e depende dela para viver. A base sobre a qual se criam possibilidades para o afloramento da alteridade, no sentido que propomos, é a percepção primordial e o reencontro com o mundo vivido que já mencionamos. A alteridade surge no momento em que se vive esteticamente o mundo, confrontando-se com o rosto dos outros e sendo atravessados por suas subjetividades. Cabe pontuar que a associação que permite esta relação altera, como já foi visto, depende do despojamento do exclusivismo reflexivo em relação ao mundo e o vínculo completo com ele pela corporeidade: “o corpo nos une diretamente às coisas por sua própria ontogênese” (MERLEAU-PONTY, 1984, p.132). Desta mesma forma, a alteridade também se dá longe de

uma reflexão distanciada que colocaria o outro como objeto de minha consciência, mas em um encontro entre subjetividades, através dos corpos, ambos neste vínculo completo com o mundo:

Se o corpo de outrem não é um objeto para mim, nem o meu para ele, se eles são comportamentos, a posição de outrem não me reduz à condição de objeto em seu campo, minha percepção de outrem não o reduz à condição de objeto em meu campo. [...] Ambos são não *cogitationes* encerradas em sua imanência, mas seres que são ultrapassados por seu mundo e que, conseqüentemente, podem ser ultrapassados um pelo outro (*id.*, 1999, p.472-473).

Nesta relação de intercorporeidade, eu e outrem somos ultrapassados pelo mundo, que não é meu, nem de outrem, é o mesmo mundo comum e compartilhado que nos enlaça conjuntamente e continuamente a todo o momento: "as coisas verdadeiras e os corpos que percebem não se situam na relação ambígua entre minhas coisas e meu corpo. Uns e outros, próximos ou afastados, estão justapostos no mundo" (*id.*, 1984, p.21). Nesta relação não há um mundo privado e subjetivado de cada sujeito mas um mesmo mundo co-habitado por todos em uma relação intersubjetiva constante que os arrasta constantemente:

Agora outrem não é mais para mim um simples comportamento em meu campo transcendental, aliás nem eu no seu, nós somos, um para o outro, colaboradores em uma reciprocidade perfeita, nossas perspectivas escorregam uma na outra, nós coexistimos através de um mesmo mundo (*id.*, 1999, p.475).

A alteridade surge também no teatro do oprimido. Porém, aí ela se apresenta de forma aplicada. Boal considera essencial a descoberta e consideração do outro. De certa maneira a relação altera é o que possibilita o funcionamento do teatro do oprimido. Ao se eleger um tema o que se discute é um problema de alguém ou "alguéns". A resolução deste problema, que pode ser individual ou coletivo, passa pela solidarização de muitos sujeitos. Alguns se solidarizam pois vivem a mesma problemática, outros porque se identificam com o problema retratado e outros ainda por simples vontade de tentar mudar a situação opressiva que o *outro* vive. Com isso, nota-se que o teatro do oprimido busca a relação entre eu e o outro de maneira direta. O que se discute não é a individualidade, mas a coletividade:

Entra em cena [o oprimido] para fazer teatro, porque teatro não se faz sozinho, e para que possamos todos dizer *eu*, antes de nos juntarmos numa palavra mais bela: *nós*! (BOAL, 2003, p.90 grifos do autor).

Esta é a nossa vasta, imensa tarefa: temos que nos afastar da nossa natureza selvagem e criar uma cultura em que a bondade seja possível e a solidariedade gozosa (*id.*, p.85).

Assim como na educação estética ambiental, o que Boal propõe na busca desta relação altera, é inicialmente um reencontro consigo e a forma como o outro carrega a individualidade ao mundo compartilhado. A partir desta descoberta é possível buscar o diálogo e a consideração do outro. Boal (2003, p.33) considera o diálogo perigoso pois ele cria descontinuidade entre os pensamentos. Esta descontinuidade infinita é preenchida por sentimentos, opiniões e possibilidades que se dividem entre os interlocutores. A periculosidade do diálogo se firma quando ele é feito de maneira superficial e vazia. O que o teatro do oprimido busca é potencializar o diálogo como esta possibilidade infinita de relação eu-outrem, como meio de se produzir uma relação mais profícua entre subjetividades e de fazer o sujeito fazer a experiência da exterioridade:

Nós, seres humanos, desde que somos concebidos, necessitamos nos expandir: para dentro e para fora. Para fora, buscando um território que seja maior do que o volume do nosso corpo – a casa, o jardim. Para dentro, a poesia. Todas as poesias. Para fora, a terra firme; para dentro, o saber e a busca (*id.*, p.117).

Para tanto, o teatro do oprimido transita, em suas práticas, por dois pares que propomos como essenciais na ressonância da alteridade em comparação com a educação estética ambiental. O par introversão/diálogo permite aos sujeitos se perceberem e se descobrirem, como já pontuamos, através de jogos e práticas que visam a introspecção e descoberta de si, para posteriormente vivenciarem profundamente o diálogo (*id.*, p.116): “o artista organiza o mundo segundo a sua percepção subjetiva – esta é a nossa linguagem. Quanto mais fundo penetrar dentro de mim mesmo, mais próximo estarei do outro”. Cabe ressaltar que o que Boal considera como introspecção, não é um movimento individualista que o encerra em sua individualidade, mas sim a redescoberta de si, da corporeidade, em relação direta e constante com o mundo vivido. O outro par identidade/coletividade traz esta relação já desenvolvida pela introversão e pelo diálogo para ações no mundo concreto. Uma identidade está imersa em uma realidade local, com estímulos próprios e significantes. Esta identidade faz parte de uma coletividade instituída que apresenta uma história comum e se fortalece nesta “comum-idade” espaço comum para o exercício da alteridade: “queremos conquistar nossa identidade e nossa cidadania, mas só seremos cidadãos plenos se formos capazes de intervir na nossa sociedade – naquilo que não nos apraz – e transformá-la naquela que desejamos” (*id.*, p.118).

O primeiro par introversão/diálogo é trabalhado buscando aproximar o sujeito de si mesmo e fazê-lo conhecer suas necessidade, limitações e possibilidades na relação com o mundo vivido. Para tanto, Boal propõe os exercícios, que considera uma introversão, uma descoberta de si:

Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofias, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão (BOAL 2006, p.87 grifo do autor).

Esta relação da alteridade com a descoberta de si, se mantém no teatro do oprimido assim como na educação estética ambiental. Não há como se sair de si em direção ao outro sem conhecer-se pois, de maneira amplificada, o outro não é nada senão uma extensão do mundo assim como eu próprio o sou. Já relacionamos aqui, diversos exercícios (A menor superfície, Caminhadas, as séries da gravidade) que buscam este reencontro de si na relação com o mundo. A proposta de Boal, ao atentar para a alteridade, inclui a proposição dos jogos que são considerados pelo autor como um diálogo, uma extroversão. Neles já se abre para a relação com o outro a partir da relação comigo mesmo (*id.*, p.87 grifo do autor): “os jogos tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são *extroversão*”.

Os jogos da série *Massagens*, se remetem a um diálogo corporal que me aproxima do outro a partir de mim mesmo:

O termo “massagem” não é o mais adequado para designar esta série de exercícios. A melhor descrição seria: um diálogo persuasivo entre os dedos de um parceiro e o corpo de outro. Este diálogo deve ser feito sem violência nem tampouco cócegas; nem agressão, nem carinho. Procuramos, acima de tudo, localizar as tensões musculares. É um diálogo, uma tentativa de acalmar, de relaxar os endurecimentos, as rjezas musculares através de movimentos repetitivos (*id.*, p.107).

No momento em que os sujeitos se relacionam corporalmente, muitas conseqüências se depreendem. Primeiramente eu me vejo no corpo do outro e o sinto um igual na relação comigo. Ambos são prolongamos do mundo comum. São um feixe por onde passa o mundo. Nesta relação se visualiza a proximidade que existe entre os sujeitos.

A seqüência do espelho é um conjunto de vários jogos, cada um com seu objetivo, que primam pelo envolvimento dos participantes. O que se busca é a

relação profunda entre dois participantes frente a frente na simulação de um espelho. Na tentativa de acompanhar os movimentos do parceiro a fronteira entre eu-outrem se dilui paulatinamente até que se chega muito próximo do que seria a unicidade entre os sujeitos, quando já não existe um proponente, ambos propõem movimentos e ambos seguem conjuntamente. Um jogo desta seqüência, *O espelho narcisista*, aprofunda ainda mais esta relação ao buscar a beleza no espelho:

Aqui, cada participante se olha no espelho e se vê belo. Mas a imagem que vê é a do companheiro em frente. Cada um deve tentar reproduzir, com a maior exatidão possível, todos os gestos de prazer, toda a alegria que sente quando está bem consigo mesmo, quando está feliz por ser quem é. Eu estou feliz, faço um gesto de felicidade e me olho no espelho: mas o que vejo é minha própria imagem no corpo de outra pessoa. Ao mesmo tempo, a outra pessoa se olha em mim: em mim, vê-se a ela própria, feliz, contente – sou eu que, com meus gestos e movimentos, devo lhe destituir essa felicidade e esse contentamento (*id.*, p.179).

Nesta aproximação com o outro que se faz quando se vê nele a própria imagem de felicidade, abre-se espaço para a alteridade a partir do atravessamento completo eu-outrem. Iniciada por um diálogo corporal, se amplifica até que se torna um monólogo em que existem dois sujeitos. A reverberação do movimento e do gesto narcisista ressoa em ambos no mesmo momento não existe cada um com sua individualidade existe uma individualidade formada por interioridades exteriorizadas e unificadas.

O segundo par, identidade/coletividade, também é desenvolvido em vários jogos que buscam trabalhar a identidade dos indivíduos e fortalecê-la coletivamente. Estes jogos permitem que a relação de alteridade multiplique-se, fazendo com que o sujeito se perceba na sociedade, o que por fim é a proposta do teatro do oprimido. Este segundo par pressupõe a vivência dos sujeitos da introversão e da extroversão, a partir de várias experiências.

Os jogos da série *Máscara e rituais* (*id.*, p.197) objetivam estas descobertas propostas pelo par identidade/coletividade. Eles buscam essencialmente descobrir e analisar as máscaras que cada um apresenta. Boal considera máscaras as características que surgem como reflexo da sociedade e do modo de vida de um indivíduo. Os modos de vida que levamos e as vivências pelas quais passamos nos marcam e acabam por formar máscaras que nos enrijecem, quanto à forma de agir, de se postar corporalmente e de responder a estímulos que nos são impostos. Estas máscaras são utilizadas na vida cotidiana. A tentativa de identificação das máscaras de cada um coletivamente é uma maneira de externalizá-las, levando os sujeitos a

identificarem as limitações impostas por suas máscaras e a maneira de superá-las. Inicialmente ocorre individualmente, porém, como estes jogos são feitos em grupo, a identidade do grupo enquanto coletividade também é fortalecida. De uma maneira ampla o que se resgata é a atitude altera em relação ao outro. No *Jogo das máscaras dos próprios atores*, a relação das máscaras com a vida cotidiana de um sujeito é evidenciada por outros que observam:

O grupo se divide em dois. Metade do grupo vai para a cena, e os atores interpretam suas próprias vidas cotidianas. [...] Fazem o que normalmente costumam fazer nesta hora do dia. Enquanto os atores estão no palco, a outra metade do grupo observa, cada um prestando bastante atenção no ator que lhe servirá de modelo. Depois os dois grupos trocam de lugar. Os atores que estavam na platéia, tentam mostrar, agora, na cena, as máscaras dos atores que eles estavam observando; como sempre, no exercício de máscara eles não devem imitar o que fez o ator; devem evitar o óbvio, e tentar mostrar o que viram como mais importante ou significativo no seu ator. Os atores na platéia têm de tentar descobrir qual ator, em cena, está interpretando suas máscaras; logo que localizem suas máscaras, dirão (*id.*, p.201).

Esta externalização e socialização da máscara permite o relacionamento entre os atores que externalizam suas máscaras e os que observam. Este relacionamento possibilita evidenciar e enfrentar as situações que fazem com que um indivíduo apresente uma máscara. Esta visualização fornece ao ator que externalizou a máscara o fortalecimento de sua identidade a partir da visualização dos condicionantes que o fazem apresentar a máscara. Coletivamente o resultado também é o fortalecimento da coletividade já que muitas vezes as máscaras apresentadas se referem a situações que todo grupo precisa enfrentar. Outro jogo que busca a evidenciar as máscaras na tentativa de fortalecer a identidade coletivamente é o *Extremar totalmente a máscara*. Neste jogo a máscara é aumentada até que se perca toda vida por baixo dela:

A máscara impõe-se sobre o ser social, mas dentro dela a vida continua. Extremar totalmente a máscara consiste em fazer com que ela invada totalmente o ser humano, até eliminar todo e qualquer sinal de vida. A parte *humana* do operário é inadequada para o trabalho mecânico que tem de realizar; assim, o operário será tanto mais eficiente quanto menos humano for e, quanto mais se converter num autômato. O ator experimenta no seu corpo, com os movimentos que cada operário deve fazer, o domínio progressivo da máscara até a morte do operário (*id.*, p.205 grifo do autor).

No momento em que amplifica as atitudes autômatas provenientes da máscara, o ator pode perceber todas as características dela e, a partir desta percepção, fortalecer a sua identidade enquanto ser humano, desvinculado da máscara que o limita, o prende e o diminui enquanto ser vivente.

Estes jogos, entre outros, que agem no fortalecimento em ambos os pares que consideramos, têm como resultado inicialmente a redescoberta dos sujeitos, em

um primeiro momento enquanto individualidades únicas e posteriormente enquanto individualidades que se relacionam com o mundo que os transpassa e com o outro que também está neste mundo. Posteriormente, quando este primeiro movimento em direção ao mundo vivido é feito, torna-se possível fortalecer, a partir deste reencontro, a identidade dos sujeitos em relação ao local que vivem e aos que estão ao seu redor na sociedade. Neste momento, já fortificadas as identidades, elas se agrupam coletivamente a partir da identificação de aproximações e distanciamentos. Todo este processo faz parte da gênese e fortalecimento da alteridade, não como imposição, mas como naturalidade baseada na necessidade de se estar com o outro enquanto se está no mundo, como ser vivente.

A educação estética ambiental que remete à gênese de um novo modo de relacionamento entre eu-mundo e com isso, entre eu-outrem, deve basear-se nestes posicionamentos. No modelo educacional vigente estas necessidades também existem, mas são conduzidas de forma que se tornam uma imposição, um condicionante moral e reflexo, baseado em conhecimentos propagados e não em experiências e vivências e ações reais que possam arrastar o sujeito completamente e fazê-lo sentir para então refletir sobre suas atitudes, e não somente refletir sobre algo não vivido e muito menos vivido.

As experiências que o teatro do oprimido propõe são inegavelmente experiências educativas que levam em conta os princípios necessários para o enfrentamento deste modelo limitado de educação. Os resultados trazidos pelos jogos e atividades propostas vão ao encontro dos objetivos que a educação estética ambiental necessita atingir para levar à mudanças efetivas. Em relação ao exercício da alteridade, estes jogos refletem na prática o que vínhamos considerando essencial, como a vivência conjunta, a certeza de que o mundo que nos enlaça é o mesmo para mim e para outrem e que com isso o outro passa a ser um prolongamento de minha própria carne. O ambiente não é, portanto, entidade estranha, a natureza não é fonte de recursos, o outro não é meu competidor. Ao contrário, ambiente é espaço compartilhado e palco da minha história de vida, a natureza é minha identidade e o outro uma subjetividade a ser apreendida, respeitada e colocada em diálogo.

Como seguimento, buscaremos discutir sobre como esta re-ligação entre sujeito-mundo e o surgimento da alteridade, dela derivada, podem refletir na

redescoberta dos indivíduos em suas realidades locais e sobre que contribuições esta redescoberta traz à educação estética ambiental.

Redescoberta e inserção na realidade local²⁶

Quando a partir da re-inserção no mundo vivido o sujeito redescobre suas possibilidades de relação com a realidade concreta que o rodeia, também se abre espaço para que ele possa redescobrir a sua realidade própria, palco da sua história de vida. Neste momento novamente começa a perceber e resgatar as nuances de sua realidade local, dos seus lugares vividos, desde as características positivas que são valorizadas até as negativas, que são questionadas com uma possibilidade de enfrentamento. A educação estética ambiental é a educação que permite este posicionamento, quando leva o sujeito a redescobrir esta relação com o lugar habitado, evidenciando sua identificação com ele, como suas peculiaridades ressoam no que ele é e no que deixou de ser e como isto influencia nesta realidade que está posta:

As ameaças que a civilização técnico-industrial impõem à natureza, ao meio ambiente, alcançam a escassez de recursos e comprometem a renovação dos mesmos; o uso irracional dos recursos naturais extrapola a projeção de sobrevivência humana por destruição indiscriminada contra as fontes de vida, ar, água, terra. Esta mesma civilização exaure a vitalidade do ambiente corporal, ameaçando o sentido orgânico por hábitos e costumes nocivos incutidos por uma cultura consumista e superficial, levando o ser humano a uma “miopia” de si mesmo. O sentido orgânico é aquele que nos permite perceber o nosso bem-estar. Quantas pessoas não calaram este sentido por estarem submetidas a um *modus vivendi* insano e insalubre? (BACH Jr.; MARIN, 2007, p.439).

O teatro do oprimido busca, assim como a educação estética ambiental, a redescoberta e inserção na realidade local do sujeito. Esta atitude fundamenta o teatro do oprimido já que sua principal característica é o reconhecimento e enfrentamento das situações de “opressão” vividas pelos sujeitos. Neste reconhecimento os indivíduos claramente se posicionam em imagens que mostram suas realidades concretas (BOAL, 2003, p.90): “no teatro do oprimido, aquele que entra em cena para contar um episódio de sua vida, é, ao mesmo tempo, o narrado

²⁶ Faz-se necessária a explicitação de como nos utilizamos do conceito de realidade dado ser um termo controverso. Referimos-nos a realidade como o terreno basal, o mundo concreto onde se constroem cotidianamente nossas vivências: “o real é o terreno firme que pisamos em nosso cotidiano” (DUARTE JR., 1989, p.8). Esta realidade é baseada nas percepções deste terreno basal que fornecem experiências, acumuladas historicamente. Dessa forma, não fazemos referência ao significado do termo veiculado nas discussões sobre a contraposição entre verdadeiro e falso, mas ao mundo vivido que é foco central de nossas reflexões.

e o narrador – pode, por isso, imaginar-se no futuro”. Além disso, a veiculação destas realidades em imagens teatrais, artísticas e que podem ser modificadas, amplifica sua visualização e possibilidades de mudanças (*id.*, p.77): “O Teatro do Oprimido transita constantemente entre a vida e a ficção, entre a realidade viva e a que podemos inventar, entre o passado e o presente, mas sobretudo invade o futuro”. Esta transição constante entre real e fictício, entre arte e vida permite a redescoberta lúdica mas profunda das realidades representadas. No momento em que se está desenvolvendo uma atividade estética, teatral, também se reflete e discute aquela realidade, recuperando-a, modificando-a:

“O teatro é um espelho onde podemos ver nossos vícios, nossas virtudes” – disse Shakespeare. Pode-se também transformar em espelho mágico, como no Teatro do Oprimido, espelho que podemos invadir se não gostarmos da imagem que nos mostra e, ao penetrá-lo, ensaiar modificações desta imagem, fazê-la mais ao nosso gosto. Neste espelho, vemos o presente, mas podemos inventar o futuro dos nossos sonhos: o ato de transformar é transformador – ao mudar nossa imagem, estaremos mudando a nós mesmos, para mudarmos, depois, o mundo (*id.*, p.91).

O que faz Boal senão utilizar a estética para trazer o ser humano de volta ao mundo vivido pensando que a partir deste podem-se modificar as atitudes em relação a si mesmo, à vida concreta, à realidade local e próxima? O que significa o “ato de transformar ser transformador” senão a redescoberta de si em relação ao mundo a partir dos encontros com a corporeidade, com a imagem, com a reflexão baseada na realidade vivenciada? A redescoberta desta realidade local onde nos inserimos pode ser vista como o exercício do teatro de cada um. O teatro do movimento do corpo na relação com o mundo que leva a vivência e reflexão sobre a realidade que nos insere e permite o exercício da alteridade. Estas redescobertas teatrais ocorrem a todo o momento quando se vive conectado à concretude do mundo, são instantes interpretativos que tocam o sujeito e o fazem voltar ao ator real que existe em si.

Na citação abaixo, Boal nos conduz a refletir sobre como os mais impensáveis rituais a que estamos submetidos são, em última análise, teatrais, mesmo não sendo considerados assim:

Sem querer escandalizar os mais pudicos, revelo que morava em seus palácios reais um nobre, escolhido entre os mais amados, que desempenhava o cobiçado cargo de *Gentilhomme du Coton*, o Cavalheiro do Algodão, sempre de toalinha bordada em riste: era o encarregado do baixo asseio corporal do rei. Naqueles momentos em que nós, plebeus, nos recolhemos à mais íntima de todas as solidões, o rei Louis, resplandecente, exibia seu sorriso de satisfação para o seletor público admirativo que, neste ritual, substituíu a mãe de sua

infância – mesmo que, como suponho, as mães reais não se preocupassem em limpar os tenros reais traseiros! Até esta intimidade se transformava em pomposo espetáculo, com direito a aplausos aprobatórios a cada sonoridade inevitável. Esse teatro, que existe em todas as atividades da vida cotidiana, não nos permite escapar dos seus rituais: sempre se fez e faz teatro em toda parte, em nossas casas e nos metrô, no trabalho e no lazer, nas ruas e... até mesmo dentro dos teatros (BOAL, 2003, p.120).

Dentro das ações práticas do teatro do oprimido, as técnicas do teatro imagem são fundamentais no sentido de resgatar as imagens da realidade e plasmá-las em cena buscando a identificação e pluralização destas. São diversas séries, cada qual com um objetivo específico que prezam pela comunicação através da imagem representada. Sempre lembrando o que Boal considera essencial, a imagem do real é real enquanto imagem, ou seja, o que está sendo representado no momento da representação é a realidade e é sobre ela que se deve agir, no instante presente. Na técnica *Ilustrar um tema com o próprio corpo*, os sujeitos em cena ilustram um tema com seus corpos através de imagens:

O diretor convida voluntários para que mostrem de forma visual um tema escolhido. Cada um trabalha sem olhar o que fazem os demais. Cada um vai ao centro e, usando somente o corpo, expressa o tema dado. Quando todos que o desejarem já tiverem ido ao centro, o diretor inicia a dinamização dessas imagens (BOAL, 2006, p.234).

Ao representar um tema com seu próprio corpo, o sujeito busca suas imagens subjetivas sobre este tema e utilizando-se do corpo sente as ressonâncias daquilo que representa em si, reinserindo-se na sua realidade e formando uma visão desta realidade para os que vêem. A partir das dinamizações este processo se torna ainda mais fortalecido:

A um sinal dado, todos os participantes que tenham ido ao centro retornarão e apresentarão exatamente a mesma imagem de antes, mas agora todos juntos e não um a um. O que acontece? Anteriormente, cada ator mostrou sua própria imagem de uma forma pessoal, subjetiva, como ele via o tema. Agora, todas essas visões individuais juntas nos dão uma visão múltipla do tema; em outras palavras, uma visão gera, uma visão objetiva. Nesta primeira parte da dinamização, o objetivo não é saber o que pensa cada um, e sim o que pensa o grupo (*id.*, p.235).

Ao criar esta imagem grupal do tema retratado, tanto as pessoas que formam a imagem quanto as que a vêem passam a se relacionar perceptivamente com esta imagem e a reconhecer suas realidades ali retratadas coletivamente, de forma que a próxima dinamização amplia ainda mais esta redescoberta:

A um sinal do diretor, participantes tentam se relacionar entre si em cena. Em outras palavras, não se trata simplesmente de mostrar suas imagens, mas tentar ligar-se às outras

peessoas. Cada pessoa pode escolher uma ou mais imagens, aproximar-se ou afastar-se, o que quiser, desde que sua posição passe a ser significativa em relação aos demais [...]. Se, anteriormente, cada imagem era válida por si só, agora o mais importante é a inter-relação, o conjunto, o macrocosmo. Não é meramente uma visão social, mas uma visão social organizada, orgânica. A imagem não mostra mais múltiplos pontos de vista justapostos, mas apenas um, global e totalizante (*id.*, p.236).

Esta ação torna ainda mais profunda esta relação entre os componentes da imagem, amplia a percepção da realidade e identifica as realidades retratadas através da unificação destas em uma só imagem. O instante em que se relacionam é o instante em que surgem as relações, porém estas relações, pela imersão estética a que se lançam os sujeitos, se enraízam profundamente na realidade própria de cada um. Uma terceira dinamização ainda traz mais subsídios para esta identificação com o mundo concreto, sendo o objetivo retratar no tema as imagens de opressão frequentemente os atores interpretam-se como vítimas, sua realidade:

O diretor dá um sinal e todas as imagens das *vítimas*, os agredidos (objetos), se transformam em agressores (sujeitos). A jovem estuprada deve mostrar a imagem do estuprador; o homem que paga mostrará aquele que cobra; o mendigo, quem lhe dá esmola; o cidadão, o policial; e assim por diante. [...] No primeiro momento, o ator mostra um dos dois pólos do conflito (ele mesmo), e, no segundo momento, o pólo oposto (o outro, o agressor, o opressor). [...] Nesta construção de imagens, o que importa não é ver como uma pessoa oprimida vê um opressor, mas como os oprimidos vêem os opressores (*id.*, p.238).

Esta criação de imagens da realidade em que se vive os dois pólos da situação e se expressa a opressão a partir do tema em grupo, traz em sua base a visualização da realidade dos sujeitos, possibilitando também a vivência da situação oposta a sua, permitindo o confronto das duas posições. O que se vislumbra através desse processo é não somente o enfrentamento destas “situações de opressão” como coloca o teatro do oprimido, mas também o enraizamento necessário nas realidades locais. Este enraizamento, baseado na redescoberta de si e a inserção no mundo vivido, permite um fortalecimento do sujeito que, utilizando-se disso, consegue criar novos modos de viver.

Estas experiências propostas pelos jogos e técnicas do teatro do oprimido, como já pontuamos, são essencialmente experiências educativas. Quando vinculadas de maneira direta à educação e, em nosso contexto, à educação estética ambiental, podem potencializá-la fortemente. Em relação à redescoberta e re-inserção na realidade local, estas práticas fazem os sujeitos perceberem novamente a sua realidade refletindo sobre ela e vivenciando esteticamente os estímulos que ela lhes fornece. Com isso abre-se espaço para a criação de novas subjetividades,

que permite ao sujeito se exercer como ser social e participante de uma construção cultural, atitude essencial no enfrentamento das posições homogeneizantes ventiladas pela desvinculação do ser humano do mundo vivido.

Cidadania Ambiental a partir da vivência estética

A cidadania ambiental é objetivo da educação estética ambiental, e só pode ser alcançada a partir do despertar para a realidade local, para as concretudes vivenciadas cotidianamente. Quando o sujeito se redescobre no mundo, fazendo parte de uma coletividade que vivencia os mesmos problemas que ele, abre espaços de diálogo, passando a considerar a condição compartilhada como um potencializador de forças para a ação:

A educação ambiental, como componente de uma cidadania abrangente, está ligada a uma nova forma de relação ser humano/natureza, e a sua dimensão cotidiana leva a pensá-la como somatório de práticas e, conseqüentemente, entendê-la na dimensão de sua potencialidade de generalização para o conjunto da sociedade. Entende-se que essa generalização de práticas ambientais só será possível se estiver inserida no contexto de valores sociais, mesmo que se refira a mudanças de hábitos cotidianos (JACOBI, 2003, p.200).

Seguramente, esta condição de se criar efetivamente uma cidadania ambiental, depende anteriormente de toda mudança que já discutimos. Ou seja, inicialmente se necessita redescobrir-se a si mesmo no mundo, para então se aproximar e descobrir-se no outro. No final deste caminho vivencial, torna-se possível o surgimento da cidadania ambiental não como um processo refletido, fruto da imposição moral e apelativa, incutido com argumentos catastróficos de destruição do planeta, necessidades para as gerações futuras e sustentabilidade dos recursos naturais, mas como uma condição natural de convivência no planeta, originada naturalmente a partir de um novo posicionamento em relação ao mundo e à vida:

O sentido da ética que nasce da vivência intencional com o mundo, via experiência estética, é o que embasa o caminho que deve ser trilhado na educação ambiental, uma vez que ela aponta para um esforço de profundas vivências e reflexões sobre a relação do ser humano com a natureza e o outro, capazes de motivá-lo à responsabilidade sócio-ambiental (MARIN, 2007, p.118).

O teatro do oprimido promove também a cidadania e o comprometimento para com ela, não exclusivamente ambiental, dado seu universo de ação ser mais amplo,

porém o fundamento para que se crie a atitude cidadã em relação ao mundo e ao outro também aparece em seus princípios. Aqui a cidadania parte da consideração do sujeito como agente na concretude. O teatro do oprimido não hiper-valoriza a imagem da realidade, criando um mundo ideal e buscando ações para que este mundo seja alcançado. O que ele faz é levar o sujeito a restabelecer sua ligação com a concretude do mundo e permitir que a partir daí este sujeito reflita sobre sua atitude. Todo este movimento, não sendo feito discursivamente, mas através da prática teatral, potencializa o comprometimento do sujeito com o que está sendo retratado e, por fim, com as problemáticas presentes em seu contexto de vida. O teatro do oprimido, como modalidade artística, parte da ação prática em relação à vida, aos problemas e necessidades de mudança. Existe também a discursividade, porém até mesmo esta se faz através da arte. O discurso, quando teatralizado, potencializa-se, parte da vivência, da realidade teatral que é real. Nesta gênese poética e figurada do teatro o discurso expande-se esteticamente chegando à concretude: “*A Educação Estética do Oprimido é uma proposta que trata de ajudar esses jovens – ou adultos – a descobrir a Arte descobrindo a sua arte e, nela, se descobrindo; a descobrir o mundo descobrindo o seu mundo e, nele, se descobrindo*” (BOAL, 2003, p.171, grifo do autor).

Ao encarnar o sujeito na realidade do teatro, que é uma imagem da realidade, mas é real enquanto imagem, e oferecer-lhe as ferramentas para atuar nela, o teatro do oprimido o faz ator em meio a um grupo de atores que também podem atuar naquela realidade:

O espectador deve encarnar no personagem, possuí-lo, tomar seu lugar: não para obedecer-lhe, mas para guiá-lo, mostrar a vereda que julga certa – nisto será, democraticamente, contraposto às proposições dos outros espectadores, igualmente livres para a libertadora tomada da palavra! Deve ensaiar, com sua cabeça e seu coração, estratégias e táticas de luta, formas de libertação (*id.*, p.37).

Esta identificação entre sujeitos é que possibilita a gênese da cidadania. Quando todos os espectadores que compartilham um problema, se vêem enquanto coletividade representados em cena por um espectador que tenta atuar na situação de opressão apresentada, percebem-se enquanto coletividade e buscam maneiras de se aproximar do outro ali representado. Esta aproximação ocorre de forma solidária, já que todo processo inicial leva à redescoberta do outro de forma natural e não moralmente imposta: “quando um ator interpreta um ato de liberação, o faz no

lugar do espectador, e provoca a catarse. Quando um espectador executa a mesma ação em cena, o faz em nome de todos os outros espectadores, provocando a dinamização no lugar da catarse” (BOAL, 2006, p.51).

Boal considera a atitude do espectador no teatro do oprimido como um ensaio para a vida real. Ao enfrentar as situações que viverá na realidade e buscando e analisando novas formas de se posicionar em relação a elas, o que se faz é um ensaio, uma abertura de possibilidades de ações em relação a estas situações. Porém o que ocorre é muito mais do que isso, pois no sentido fenomenológico, esta inserção na realidade teatral faz com que os sujeitos redescubram-se, e também à seus modos de vida, a partir da arte, da vivência estética que eles mesmos criam enquanto vivem:

Queremos conquistar nossa identidade e nossa cidadania, mas só seremos cidadãos plenos se formos capazes de intervir na nossa sociedade – naquilo que não nos apraz – e transformá-la naquela que desejamos. Se formos capazes de conquistar nosso território, para dentro e para fora: para fora, dentro de um Brasil liberto; para dentro, externando nossa arte. Fazer arte não significa apenas tocar instrumentos musicais ou fazer artes com os pincéis: significa expandir-se. O ser humano é criador, e cada vez que alguma coisa cria, outras criações tornam-se necessárias. Cada uma de suas descobertas cria a necessidade de outras descobertas; cada invenção pede mais invenções (BOAL, 2003, p.118).

Para a educação o potencial destas experiências é valioso, considerando-se que os temas tratados são instigadores da tomada de ação e levam de forma aplicada e prática à compreensão de que a solução depende de um trabalho coletivo e de uma atitude pró-ativa em relação às situações vividas.

Reflexividade

A atitude reflexiva que a educação estética ambiental busca, contrapõe-se à atitude reprodutivista que é uma característica fundante do paradigma da modernidade. A supremacia da ciência e da racionalidade técnica não permite que o sujeito se volte para os fenômenos que vivencia, mas que somente aja de forma reflexa em relação a eles. É o reflexo a um estímulo, mesmo que este estímulo não seja compreensível, nem aceitável ou que represente, até mesmo, uma agressão ao sujeito. A postura reflexa leva ao engessamento da subjetividade e, com isso, à sujeição cega a tudo que seja ofertado ao indivíduo. Sem refletir sobre o que vivencia não há como o sujeito identificar o que lhe é imposto ou elegível, o que lhe

causa contentamento ou descontentamento, o que lhe permite afirmar-se enquanto ser, em sua integralidade ou o que lhe encerra enquanto autômato. A educação estética ambiental busca a reflexão a partir da percepção do mundo e das vivências. Não é uma reflexão pura, racional, baseada em conceitos, mas sim aquela motivada pelas experiências concretas. Ao vivenciar algo e refletir sobre esta vivência, torna-se possível analisar o motivo de sua importância e de que maneira ela faz fortalecer minha subjetividade e meus laços com o lugar que habito, o mundo ao qual pertenço e me transpassa. A atitude reflexiva não limita a sensibilidade do sujeito. Ela o permite acessar sua história e relacionar vivências, sensações e sentimentos de maneira que não se percam em um todo desorganizado:

A reflexão, por sua vez, é o momento em que o ser humano procura o entendimento das suas percepções, questiona e dá forma aos significados do percebido e configura a sua relação com o mundo. É nesse contexto que ganham relevância as informações sobre a visão sistêmica onde se insere as imagens constituídas. No instante em que se questiona sobre o seu lugar na paisagem percebida é que se torna possível a avaliação de suas ações nesse sistema. Mas, nesse instante, já não trata mais puramente de um ambiente construído conceitualmente a partir de informações científicas precisas, mas de um ambiente repleto de significados, de magias, de mitos e carregado das nostalgias que lhe atribuímos (MARIN, 2003, p.281).

No teatro do oprimido a reflexão também é considerada essencial frente à atitude reflexa em relação ao mundo. Toda a estrutura do teatro do oprimido, os exercícios e jogos trabalham, de maneira geral, a reflexão a partir da percepção, do trabalho com a corporeidade, com a alteridade, etc. A identificação das “situações de opressão” é uma atitude reflexiva e a busca de maneiras de enfrentá-las também. Porém, aqui tampouco é uma reflexão pura, fragmentada e baseada exclusivamente em parâmetros racionais. Pois, como base para toda reflexão está a experiência estética e a sensibilização nela gerada através do teatro. A reflexão se exerce no teatro em meio à arte e em conjunto com ela. Assim, amplifica-se sua potencialidade, pois a reflexão desacompanhada dessa sensibilização também é problemática, já que está fora do mundo, parte da razão, do puro pensar e lá fica, sobrevoando o mundo:

O conceito fundamental, para o ator, não é o ser do personagem, mas o *querer*. Não se deve perguntar quem é, mas o que quer. A primeira pergunta pode conduzir à formação de lagoas de emoção, enquanto a segunda é essencialmente dinâmica, dialética, conflitual e, portanto, teatral. Mas a vontade escolhida pelo ator não pode ser arbitrária; antes, será necessariamente a concreção de uma idéia, a tradução, em termos volitivos – eu quero! – dessa idéia ou tese. A vontade não é a idéia, é a concreção da idéia. Não basta querer ser *feliz* em abstrato: é preciso criar algo que nos faça feliz (BOAL, 2006, p.74, grifos do autor).

Ao concretizar uma idéia na realidade, a partir de uma vivência teatral, ou transportar uma idéia da realidade para o teatro, se reflete sobre ela, sobre o motivo pelo qual ela deve ser considerada ou como, a partir da concretude, torná-la real ou crível no teatro. A reflexão não está desvinculada da realidade, mas surge a partir desta como necessidade à dinâmica social neste mundo que desenha os modos de viver e o lugar habitado. Cabe mencionar que não só os atores exercitam a reflexão, já que no teatro do oprimido esta categoria não existe. Todos são espect-atores. Estes, quando visualizam uma cena e podem agir nela buscando resoluções para as situações de opressão apresentadas, também estão exercitando a reflexão sobre determinado tema. Reflexão esta que busca material na vida dos sujeitos e na vivência estética ali experimentada (*id.*, 2003, p.90): “[as artes como o teatro] ao organizarem ações humanas, mostram onde se esteve, onde se está e para onde se vai: quem somos, o que sentimos e desejamos. Por isso, devemos fazer teatro, todos nós: para saber quem somos e descobrir quem podemos vir a ser”.

Conhecimento/Sensibilização

Um dos principais princípios da educação estética ambiental, que ganha força com todos os outros já pontuados anteriormente, é o que diz respeito à consideração da integralidade do ser humano, a busca da vazão de suas outras dimensões que não somente a racional. De acordo com Cassirer (2001, p.18, *apud* MARIN, 2006, p.278), “[...] o conhecimento, por mais universal e extenso que seja o seu conceito, representa apenas um tipo particular de configuração na totalidade de apreensões e interpretações espirituais do ser”. O que se propõe na educação estética ambiental não é a simples inversão desta radicalidade, com a desconsideração total do conhecimento e a exclusividade das sensibilidades e sensações, sentimentos e criações, mas sim o equilíbrio entre ambos. Um não existe sem o outro. O conhecimento demanda material da vida concreta, apreendido através da sensibilidade, despertada pelas percepções, relações afetivas e imagéticas com o mundo. Toda esta carga emotiva e ainda pré-intelectual²⁷ fornece subsídios para a reflexão que leva ao conhecimento. Esse parece ser justamente o

²⁷ Pré-intelectual se refere às percepções provenientes do mundo que ainda não chegaram à esfera reflexiva, são os fenômenos que transpassam o sujeito, mas não se resumem a objetos de reflexão. É a percepção primordial: “a percepção originária é uma experiência não tética, pré-objetiva e pré-consciente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.325).

ponto diferencial entre pura transmissão e construção de conhecimento. A educação estética ambiental busca, então, entrelaçar o conhecimento às vivências perceptivas concretas. Aliar o material provido pelo conhecimento *do* mundo – cientificismo – ao material provido *pelo* mundo:

É preciso que reaprendamos a lidar com a dimensão do imaginário nas salas de aula e nas práticas de sensibilização em educação ambiental. Que estimulemos a capacidade criativa dos sujeitos em formação sem, evidentemente, deixarmos que esse retorno represente a perda da conquista do conhecimento científico, que permitamos a interpenetração dos saberes e consigamos extrair dela os objetos de nossa *práxis* educativa (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p. 197).

O teatro do oprimido também parte da unificação entre conhecimento/sensibilização em seus princípios e práticas. Porém, coloca este par de uma maneira um pouco diferenciada. Considera em primeiro lugar a tomada de consciência que só é possível a partir do conhecimento da realidade, das situações de opressão e necessidades de mudança. Com isso, leva à motivação dos sujeitos para a efetivação destas mudanças, motivação esta realizada através das experiências de enfrentamento das situações de opressão. Com o enfrentamento fictício, ou seja, o ensaio para a realidade, os indivíduos sentem-se motivados para o enfrentamento real, das situações opressivas em suas vidas:

Invadindo a cena, o espectador pratica, consciente, um ato responsável: a cena é uma *representação do real*, uma ficção; ele, porém, espectador, não é fictício: existe em cena e fora dela – *metaxis*!²⁸ –, o espectador é uma realidade dual. Invadindo a cena, na ficção do teatro, pratica um ato: não só na ficção, mas também na realidade social, que é a sua. Transformando a ficção, ele se transforma a si mesmo (BOAL, 2003, p.38 grifos do autor).

O que os espectadores fazem ao visualizar uma cena onde se representa uma situação de opressão, é tomar conhecimento da situação apresentada. Neste momento a consciência crítica age analisando aquela realidade e relacionando-a a aspectos subjetivos de cada um. Esta relação racional-relacional se transforma paulatinamente em uma relação afetivo-relacional. Esta sensibilização leva os espectadores a tentarem enfrentar aquela realidade apresentada ficticiamente mas que ressoa na interioridade de cada um. Na tentativa de enfrentamento, a motivação ganha espaço no reconhecimento de que existem formas de enfrentar aquelas situações, de que existem outros modos de viver que não forcem a anulação da subjetividade de cada um em um conjunto homogêneo que tem sentimentos e

²⁸ Pertence, simultaneamente, aos dois mundos: o da realidade e o da representação desta realidade (BOAL, 2003, p.38).

sensações trabalhados artificialmente, que não isolem cada ser humano em um individualismo cego e egoísta e que não retirem este ser humano do seu ambiente, da sua realidade, oferecendo-lhe uma pseudo-realidade falsa e vazia.

Os jogos da série *Aquecimento ideológico*, objetivam esta correlação entre tomada de consciência e motivação, entre conhecimento e sensibilização. Buscam que não fique esquecida a necessidade de se trabalhar com determinado tema e os motivos pelos quais esta escolha se deu:

O teatro apresenta imagens extraídas da vida social segundo uma ideologia. É importante que o ator não se aliene, por mais especializada que seja determinada técnica. Ele deve ter sempre em mente que atua, que apresenta aos espectadores imagens da vida e, *ipso facto*, da luta social, seja qual for o disfarce com que essa luta apareça na fábula da obra. É necessário que tenha sempre presente a missão educativa da sua atividade artística, o seu caráter pedagógico, o seu caráter combativo. O teatro é uma arte e uma arma (BOAL, 2006, p.294).

Redescoberta de rituais e signos e resgate da dimensão imaginária

O embrutecimento do ser humano na sociedade moderna levou à perda dos signos e rituais que regiam a sua cotidianidade antigamente. A maioria destes rituais e signos estava relacionada a uma vivência de maior contato e relação com ambientes naturais, já que a grande maioria das pessoas vivia no interior ou em ambientes ruralizados. A dimensão imaginária também passou a ser desconsiderada na sociedade moderna, com a perda dos mitos, simbologias e lendas, grande parte também relacionada às vivências em associação com a natureza:

Num modelo de construção do conhecimento que privilegia os conceitos científicos e sua reprodução, voltado para o adestramento de sujeitos sociais, os processos imaginativos devem ser, necessariamente, reprimidos. Não haveria espaço na mente das pessoas em formação, que vivenciaram a era cartesiana, para a liberação do poder das imagens, dos mitos e dos mistérios que, apesar disso, continuavam a turbilhar no consciente coletivo da humanidade. Também não seria admissível qualquer associação dos elementos da natureza com modelos sacralizados e rituais de devoção (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.196).

A educação estética ambiental considera essencial o resgate destas dimensões perdidas. A existência de signos, rituais e mitos a povoarem o imaginário dos sujeitos permite uma maior disposição para o reencontro com o mundo vivido e um maior desprendimento em relação ao reencontro com a natureza. Essa valorização do mito, num discurso que defende a aproximação da realidade, é pertinente, uma vez que o imaginário é tomado como uma construção baseada em

vivências concretas, ao mesmo tempo em que a realidade, como explicitado, não é tomada como contraposta ao sonho. A associação de imagens e mitos que re-valorizam a natureza enquanto entidade mítica age re-alocando o ser humano enquanto ser natural no mundo:

O ser humano que queremos entender carrega em seu imaginário, formas de que ele mesmo já sente saudades... É um humano que necessita da interação estética com a natureza, com as paisagens paradisíacas, dos vínculos com a *bios* e do altruísmo e da compaixão para com os seus iguais (*id.*, p.193 grifo da autora).

Esta re-valorização da dimensão imaginária que propõe a educação estética ambiental permite a gênese de imagens do cotidiano dos sujeitos, ampliando seu campo de significação e análise da realidade onde se inserem. Nas interações virtuais, distanciadas, se perde muito da relação com os rituais e mitos da realidade que nos cercam, mas estas imagens continuam existindo despercebidamente. A redescoberta destas imagens, lendas, mitos que nos compõem é um meio de buscar o re-enraizamento dos sujeitos na sua realidade, resgatando a relação entre o ser humano e o ambiente em que vive e que viveram seus ancestrais, ambiente este povoado de histórias, imagens, simbologias e mitos esquecidos. Esta relação resgata também a relação entre os sujeitos e a natureza que o transpassam, ela também recipiente de mistérios, através de míticas variadas relacionadas às florestas, aos animais, sons, movimentos e um universo simbólico que preenche o imaginário. Marin, Oliveira e Comar (2005, p.198-199) no artigo *Percepção, imaginário e educação ambiental* pontuam as oportunidades que o despertar da dimensão imaginária pode trazer:

A proposta de reconstrução autônoma do universo de significações, tanto na busca da própria história de vida como da história de desenvolvimento da paisagem do lugar habitado, com a riqueza de mitos, ritos e cosmologias que ela revela, é uma prática que pode se mostrar profundamente fecunda para o despertar da valorização e do entendimento da relação do ser humano com seu ambiente. Pensar suas bases topo/biofílicas e vivenciá-las em momentos de interação e contemplação de paisagens e lugares amados são ações geradoras de nostalgia e, acreditamos, de sensibilização. [...] É de um humano que cria imagens riquíssimas, que povoa o mundo de mistérios e de cores, que se emociona diante da imagem paradisíaca que devemos falar.

A dimensão imaginária e o afloramento de rituais, signos, mitos e simbologias, são extremamente considerados no teatro do oprimido. Grande parte dos jogos propostos por Boal se apóia na consideração destas esferas. O apelo ao imaginário está presente a todo o momento na criação estética do teatro do oprimido. Mesmo

que a consideração das opressões deva ser o mais realista possível, a maneira pela qual os atores se utilizam para retratar esta realidade pode vir permeada de simbolismos e signos que apelem à dimensão imaginária. Boal chega a comparar o teatro ao sonho, com seus simbolismos e mitologias:

O espetáculo e o sonho, ambos são teatro. Teatro e vida, ambos são vida. Ficção e realidade, ambas são realidade. A única ficção que existe é a palavra ficção. A imagem do real é real enquanto imagem. O sonho é tão real como a vigília. Sonhamos, quando em vigília, e somos vigilantes em nossos sonhos que censuramos (BOAL, 2003, p.71).

A atitude aberta à dimensão imaginária, rechaça as limitações que o racionalismo possa criar em relação a estas criações não racionais. Boal também condena as limitações que a imposição do racionalismo traz ao imaginário, engessando-o e esvaziando-o seguidamente: “toda imaginação é perfeita, pois refuga parâmetros. Os parâmetros são os grandes responsáveis pelas imperfeições, são os grandes culpados. As imperfeições não têm a mínima culpa! Acuso mais: são os parâmetros que criam a imperfeição!” (*id.*, p.64).

A atenção às percepções oriundas da realidade, na busca de se resgatar o passado com seus rituais, mitos, lendas e simbologias que permeiam toda teia imaginária dos sujeitos também é considerada no teatro do oprimido, assim como na educação estética ambiental: “para lutar pela nossa vida cultural, temos que estudar nosso passado, neste fantástico presente que estamos vivendo para podermos inventar nosso futuro – eis a terceira vertente de um inovador plano cultural: a *cultura como memória do passado e como invenção do futuro*” (*id.*, p.102 grifo do autor).

O futuro a que Boal se refere não é o futuro oriundo deste modo de vida que limita o indivíduo, o faz esquecer seguidamente suas origens, seu passado, mas sim o futuro amparado neste passado, que o auxilia na criação de um futuro. O futuro que brota *deste* passado: colorido por suas imagens e características, que demanda ser re-inventado continuamente através de seus rituais e signos, que pede para ser re-habitado em seu *lôcus* de origem que permite a superação em suas negatividades se isto for necessário na busca de mudanças efetivas. Este passado, a partir de todas estas prerrogativas, oferece amplo material de significação e sensibilização que pode povoar amplamente as manifestações artísticas, como o faz o teatro do oprimido ao utilizá-lo em suas criações.

Vários jogos propostos por Boal têm como característica principal o resgate e a redescoberta destes rituais, signos, como forma de despertar a dimensão imaginária. Na série de jogos de integração existem vários jogos que resgatam a ludicidade infantil e abrem espaço para a redescoberta destas dimensões esquecidas. O jogo, *Sonho de criança*, é um deles:

Metade dos atores do grupo escreve seus nomes em pedaços de papel, junto com o nome ou descrição da pessoa, herói ou figura mítica que eles sonhavam ser quando crescessem, quando ainda eram crianças. [...] Primeiro, os participantes caminham pelo espaço da cena usando somente seus corpos, para mostrar as características dos personagens que estão interpretando: seus sonhos. Devem revelar o que nesses personagens os fascinava quando crianças, usando somente gestos, expressão facial e movimentos, tudo ao mesmo tempo, mas sem que se relacionem uns com os outros. Depois de alguns minutos, o diretor diz que procurem um parceiro [...], com o qual poderão falar, porém sem dizer nada que possa revelar, obviamente, quem estão interpretando. O diálogo pode se tornar surreal, não importa. Quando terminar, o diretor chamará para a berlinda, um a um, os participantes, e todos assistindo, [...] devem descrever as características que viram na pessoa na berlinda. Não devem tentar descobrir a identidade da aspiração infantil, mas, em vez disso, tentar descrever como a pessoa agiu, porque isso revelará o que ela realmente queria ser, ou que capacidades queria desenvolver em si mesma... (BOAL, 2006, p.223-224).

Esta relação entre passado e lúdico aflora vividamente em jogos como este. Na relação com o outro a partir do jogo, vai-se abrindo espaço para a retomada do passado, da cotidianidade em uma releitura descontraída e que traz a tona muitas relações entre sujeitos e modos de vida compartilhados.

Outro jogo que atua despertando e exercitando a dimensão imaginária é o *Anda, pára, justifica* (*id.*, p.139): “os atores caminharão pela sala de maneira estranha e bizarra. De tempos em tempos, o diretor dirá ‘Pára!’ e pedirá a cada um dos atores para justificar sua postura dizendo alguma coisa que faça sentido, por mais absurda que seja”. Ao criar formas estranhas de caminhar e posteriormente ter que significá-las ao diretor, os participantes estão exercitando a imaginação. A dimensão imaginária é povoada por memórias, mitos e lendas que se baseiam na existência e experiências vivenciadas e sentidas na dos sujeitos. Ao criar imagens, que são corporificadas a partir do jogo, os sujeitos resgatam este material criado *pelo e no mundo* e que se perde em meio às criações racionais:

[...] Até que se chegue às elaborações racionais de sua existência, o ser humano já experimentou os fenômenos, já vivenciou com todos os seus sentidos, e todas as suas dimensões emotivas e imagéticas, infinitas formas de intencionalidade com o mundo. E os frutos dessas experiências evidentemente não se perdem nas suas formulações racionais, mas ficam enraizadas em suas memórias, em suas necessidades estéticas, em suas linguagens artísticas (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.189-190).

A educação estética ambiental demanda, constantemente, imagens do cotidiano para a apreensão da realidade dos sujeitos e a possibilidade de se retornar

ao mundo e mudar a relação entre ser humano-ambiente. O teatro do oprimido, por sua vez, a partir de suas práticas e jogos, cria estas imagens do cotidiano, primeiramente a partir do despertar da dimensão imaginária, posteriormente a partir da encarnação do sujeito nas realidades retratadas em cena, com a possibilidade de visualização dos rituais e modos de vida a que são submetidos constantemente.

Dentro do conjunto de jogos de teatro imagem, o jogo *Personagem em trânsito*, trabalha com os gestos rituais e plasma, no jogo, os rituais a que os sujeitos estão submetidos e que muitas vezes lhes são impostos e se tornam automáticos:

Um ou mais atores entram em cena e realizam certas ações para mostrar de onde vêm, o que fazem e para onde vão. Os outros devem descobrir o máximo que puderem apenas através das ações físicas: eles vêm da rua; estão numa sala a espera de um dentista, onde vão arrancar um dente; estão no escritório de um advogado; vão subir ao quarto onde está um doente...(BOAL, 2006, p.190).

Cada ritual traz características próprias que, sendo identificadas, levam a sua contestação, quando se identifica ali, algo externo ao sujeito que não pertence à sua história de vida. O modelo de vida a que estamos submetidos vem acompanhado de rituais e formas de viver que, em grande maioria, não elegemos livremente. A representação destes rituais pode também levar à sua aceitação quando se redescobre no ritual algo perdido em relação ao passado que auxilia no reencontro do sujeito consigo, com suas histórias e realidades. Além desta possibilidade de enfrentamento de rituais, este jogo também oferece aos indivíduos uma grande quantidade de imagens do cotidiano que os torna mais presentes em suas vidas, mais atentos e mais encarnados. No jogo Gesto ritual, este enfrentamento com os rituais presentes na sociedade se amplifica ainda mais buscando descobrir aqueles que podem indiciar situações em que a subjetividade dos sujeitos é engessada:

Toda sociedade tem seus rituais e, consequentemente seus gestos rituais e signos. Esta técnica – o gesto ritual – tenta descobri-los. É importante descobrir os rituais de cada sociedade, porque eles são as expressões visuais das opressões, encontradas no seio de cada sociedade. [...] Quantas coisas fazemos em obediência a um ritual? Quantas coisas fazemos, que um dia foram prazerosas e hoje se tornam monótonas? Quantas coisas fazemos, ou deixamos de fazer, simplesmente porque não temos a coragem de romper com o ritual estabelecido? (*id.*, p.254-257).

Nesta descoberta, abre-se espaço para a visualização destes rituais e, quando se identifica ali características que demonstram a homogeneização de atitudes e engessamento das subjetividades, abre-se espaço para a reflexão e a eleição de outros que identifiquem os sujeitos e façam parte de suas vidas. Esta transição constante do teatro do oprimido entre a realidade e a ficção do teatro

potencializa a contextualização dos rituais e a abertura ao imaginário, tanto individual quanto coletivo, tornando-se possível analisar os indivíduos em sua relação com o ambiente em que vivem: “o imaginário, em especial, define claramente a existência social e a relação com o espaço/lugar, de maneira que falar em percepção ambiental pressupõe considerar as diversas possibilidades de construções simbólicas a ela associadas” (MARIN; OLIVEIRA; COMAR, 2005, p.189).

Mudanças individuais e sociais e criticidade

Como já foi amplamente discutido, a educação estética ambiental parte da necessidade de uma modificação de atitude do sujeito. Esta mudança ocorre inicialmente ao nível individual. Primeiramente o sujeito modifica a relação consigo mesmo, redescobrimdo-se. Nesta atitude passa a refletir sobre sua relação com o mundo enquanto ambiente, espaço habitado. Após esta encarnação no mundo, que lhe confere pertencimento, o indivíduo passa a considerar sua relação com o outro, seu igual, para então considerar a sociedade. Nesta concepção, a mudança da sociedade é uma consequência da mudança das subjetividades. A partir do momento em que re-considera sua existência, abrindo espaço para estímulos, reflexões e atitudes que anteriormente não visualizava, o sujeito passa a agir de maneira diferente em todas as esferas da sua vida. Esta atitude, seguramente, reflete-se na sociedade, porém a educação estética ambiental não prega um discurso globalizado que oriente o sujeito à “pensar globalmente”. A modificação social acontecerá a partir do conjunto de mudanças operadas pelas ações de cada indivíduo, inserido em seu *lôcus* de vivência, a partir da redescoberta da *estesia*.

Não obstante, ele [sujeito] necessita voltar ao mundo da vida, sem o que não saberá quem é, uma vez que é na experiência da abertura à coletividade que ele consegue reconhecer sua própria existência. [...] É no espaço da interioridade que a individualidade pode se definir e o indivíduo pode refletir sobre o mundo, onde recorrentemente se reconhecerá. [...] Há, portanto, duas facetas do mesmo dualismo interioridade-exterioridade: uma delas reflete o significado do termo individualidade, atrelado à tradição que moldou o pensamento ocidental moderno; outra faz referência a um esforço de auto-reconhecimento que permite a ressignificação da abertura à concretude e à coletividade (MARIN; SILVEIRA, 2008, p.19-20).

O teatro do oprimido, com já foi pontuado, também busca a modificação da sociedade, principalmente das situações que limitam os modos de viver dos sujeitos. Assim como a educação estética ambiental, as mudanças propostas pelo teatro do

oprimido passam, primeiramente, por uma mudança do sujeito *na* sua relação com o mundo, mesmo este não sendo o foco principal, já que todos os ideais de mudança a que se propõe o teatro do oprimido têm como objetivo final a mudança estrutural da sociedade, através dos oprimidos. Ao analisar uma situação que limita a subjetividade, o teatro do oprimido trabalha com a criação de novos espaços de subjetivação para que os sujeitos possam se exercer enquanto indivíduos livres e atuantes na sociedade, modificando-a. Mesmo tendo como princípio a modificação da sociedade, o teatro do oprimido modifica o sujeito ao trabalhar com a arte, com jogos que despertam a corporeidade e a dialética do mundo vivido. Até mesmo os indivíduos que simplesmente participam de uma apresentação de teatro do oprimido não tendo vivenciado toda formação, têm esta possibilidade quando, em um espetáculo, podem entrar em cena e buscar modificar a realidade ali apresentada. Neste momento vivem a *estesia* do encontro, podendo sensibilizar-se para mudanças e criações de novas subjetividades.

O caminho proposto pela educação estética ambiental, como visto, se inicia com a re-inserção do sujeito no mundo vivido e chega à gênese do agir ético, ponto em que surge a criticidade. No momento em que o sujeito torna-se livre e autônomo visualizando, porém, a sua relação com o outro e com o mundo, abre-se espaço para que possa identificar e agir contra atitudes que enrijeçam a sua subjetividade e limitem seus modos de viver. Além disso, a criticidade que surge na consideração da educação estética ambiental questiona também as apropriações da arte feitas pela indústria cultural. Sem ter despertado a consciência crítica, dificilmente os sujeitos estarão aptos para identificar e posicionar-se contra os produtos oriundos da indústria cultural. O posicionamento crítico em relação aos modos de vida e suas limitações que são ventilados pela cultura moderna somente será efetivado, quando não partir também ele, de forma mascarada, do seio desta cultura reprodutivista.

O teatro do oprimido, como já evidenciado, também apresenta, como analisado, um forte viés crítico de identificação das situações reprodutivistas da sociedade, tanto na sua fundamentação teórica quanto na prática, embasada sempre no reconhecimento das situações limitantes das vivências dos sujeitos. Assim como na educação ambiental, da eticidade toda árvore do teatro do oprimido se nutre e se expande: “essa diversidade não é feita de técnicas isoladas, independentes, mas guardam estreita relação entre si, e têm a mesma origem no

solo fértil da Ética...” (BOAL, 2005, p.15). A ética de que fala o teatro do oprimido é a ética do encontro buscada pela educação estética ambiental. O teatro do oprimido é contra a pulverização da moral amorfa que é simples transmissão: “moral se refere àquilo que é comumente aceito; ética ao que deveria ser, ao que queremos que venha a ser” (BOAL, 2003, p.144). É essa ética que a educação deve buscar:

É necessário ajudar os jovens para que construam, esteticamente, o mundo ético no qual vivem e para criar imagens que o corporifiquem, para que possamos melhor entendê-lo e, depois, deixando-o cuidadosamente de lado, construir – sempre com estes mesmos jovens e não em lugar deles – outros mundos éticos *subjuntivos* -... e se? -, procurando igualmente entendê-los e compará-los com o triste mundo real onde habitam (*id.*, p.172 grifos do autor).

A atitude crítica do teatro do oprimido também se faz em relação à indústria cultural que, enquanto construção social construída com base em valores distorcidos, descaracteriza a arte na tentativa de utilizar a vivência estética para objetivos menores. Na democratização do teatro proposta por Boal, o que se busca é a re-apropriação da arte pelos sujeitos e o retorno da visualização de que o ser humano é arte. Nesta atitude torna-se possível contestar criticamente construções, como a indústria cultural, que se apropriam da arte distanciando-a da concretude do mundo vivido, criando, assim, pseudo-realidades que incorporam os sujeitos, enrijecendo sua subjetividade:

No espetáculo televisivo, a relação protagonista-espectador se transforma em sua essência e não apenas na aparência. Os espectadores, em suas casas, são sugados pelas câmeras e reaparecem na mesma tela em que os atores se exibem nos programas de auditório. Tornam-se tão virtuais como eles, obedecendo a um diretor de cena, que exerce funções de chefe de claqué: o auditório na TV, espectador é claqué manipulada, obediente, aplaude e ri sob comando, não quando acha graça ou se entusiasma (*id.*, p.121).

Todas as idéias que rolam sem reflexão são clichês, tanto mais nefastos quanto mais vazios de sentido ou razão. A ideologia prevalecente neste sistema não é um conjunto de valores nos quais cada indivíduo acredita depois de séria reflexão: são lugares-comuns impostos, valores não analisados, que passam de cabeça em cabeça, anestesiando inteligências. Não houve confronto de pensamentos contraditórios, nem decisões: houve aceitação, às vezes, imposta pelo medo de discordar ou pela incapacidade de criar (*id.*, p.176).

Nesta atitude de enfrentamento, a proposição de tornar o teatro novamente próximo da vida dos indivíduos, de se buscar através da arte a contestação das situações que limitam as potencialidades do ser, o teatro do oprimido encontra-se com a educação estética ambiental que considera a arte e a vivência estética genuína, meios fundamentais para se modificar pseudo-realidades e situações enrijecedoras dos modos de viver: “contra a TV e os que a dominam temos que erguer núcleos de resistência onde as perguntas sejam a nossa resposta às

provocações da vida, onde o diálogo seja lei e a dúvida nossa única certeza" (*id.*, p.123).

A ação de resistência proposta no discurso de Boal parte inicialmente de um re-posicionamento em relação à vida e ao mundo a partir da vivência estética e do diálogo incessante entre os indivíduos na tentativa de visualizar as armadilhas e evitar que se caia nelas: "se não criarmos a nossa própria cultura, seremos obedientes e servis a outras culturas. Se criarmos a nossa, as outras culturas só poderão alargar o nosso conhecimento e a nossa sensibilidade" (*id.*, p.170).

3.3 Distanciamentos

Fundamentos norteadores

Os fundamentos em que se embasam tanto a educação estética ambiental quanto o teatro do oprimido buscam contestar a cultura moderna que enrijece e distorce os modos de viver. Porém, a fundamentação que nutre cada uma das áreas nos remete a alguns distanciamentos entre elas.

A educação estética ambiental visa a romper com este modelo e com as práticas educacionais recorrentes na educação ambiental que se servem dos fundamentos tecno-científicos, ainda com um forte ranço positivista e antropocêntrico, que permeia o discurso da modernidade. Neste sentido, busca romper também com uma tendência amplamente ventilada na educação ambiental que traz exclusivamente o caráter crítico-emancipatório. Entendemos que esta apropriação, por mais revolucionária e contestatória que seja não fornece, sozinha, os fundamentos necessários para que possam existir mudanças efetivas. Os discursos proferidos por estas correntes fracassa justamente por se manterem na esfera da discursividade pura, atenta somente aos conceitos e representações, não chegando à base sensível que necessita ser transformada. A educação estética ambiental não suprime a necessidade de um posicionamento crítico e contestatório em relação às problemáticas em questão, porém, evidencia que este posicionamento crítico emerge a partir de uma mudança mais basal. Esta mudança

remete a toda construção aqui desenvolvida, fundamentada na fenomenologia, que busca redescobrir o potencial criativo e a sensibilidade do ser humano e fazê-lo reavivar os sentidos do mundo vivido e compartilhado. Ou seja, toda construção da educação estética ambiental está baseada na redescoberta da sensibilidade que abre espaço para o afloramento de outras dimensões humanas, como já evidenciamos. É a partir deste passo inicial que se torna possível o verdadeiro posicionamento crítico ancorado em uma atitude ética em relação à vida. A arte, neste sentido, passa a ser vivência essencial na obtenção dos objetivos buscados pela educação estética ambiental.

O teatro do oprimido age de forma diferenciada frente a estes objetivos. Seus fundamentos trazem fortemente o viés crítico-emancipatório, com forte influência marxista. Seguramente este posicionamento tem origem histórica que se baseia no surgimento do teatro do oprimido, em meio à ditadura militar. Neste cenário e no período em que se insere seu surgimento, o teatro do oprimido buscava no fundamento socialista-marxista suas bases para gênese de um novo modo de vida, frente à expansão do capitalismo fortemente desenvolvimentista pregado pela ditadura militar, com grande exclusão da população em geral. Com isso, toda construção que serve de base para o teatro do oprimido tem seu fundamento em um movimento que não acompanhou as mudanças na sociedade e manteve um discurso radical sem efeitos claros quanto às transformações propagadas. Ou seja, o discurso revolucionário de insurgência coletiva frente às adversidades enfrentadas continua existindo:

O Teatro do Oprimido, em todas as suas formas, busca sempre a transformação da sociedade no sentido da libertação dos oprimidos. É ação em si mesmo, e é preparação para ações futuras. “Não basta interpretar a realidade: é necessário transformá-la!” – disse Marx, com admirável simplicidade (BOAL, 2005, p.19 grifo do autor).

Porém, mesmo tendo esta fundamentação, o teatro do oprimido acaba ampliando-se para além de seus fundamentos: configura-se como arte, é uma modalidade artística que se serve da vivência e democratização da experiência estética para chegar a seus objetivos. Além disso, de maneira um pouco indireta, podemos perceber, ao longo das discussões aqui propostas, que as práticas do teatro do oprimido podem ser relacionadas à perspectiva fenomenológica que sustenta a Teoria Estética, especialmente quando propõe a desmecanização do

corpo, a alteridade baseada na intercorporeidade, a expressão estética do mundo concreto, categorias encontradas, inclusive, nos pensamentos de Merleau-Ponty.

Com isso podemos afirmar seguramente que existe um distanciamento entre os fundamentos de cada área, mas que, sob outro ponto de vista, pode ser tomado como um distanciamento constitutivo, já que a educação estética ambiental também traz como princípio a criticidade.

Protagonista da opressão

O local de onde parte toda a contestação dos modos de vida analisados é outro ponto de distanciamento entre a educação estética ambiental e o teatro do oprimido. Tendo como origem os movimentos ambientalistas, os movimentos de contracultura da década de 1960 e uma posição societária que considera a escala global, a educação ambiental sempre partiu da pulverização das figuras de opressão. Dada esta origem mais social, sempre se manteve na educação ambiental a atitude de co-responsabilidade frente às problemáticas enfrentadas. Assim, não faria sentido as figuras do opressor e do oprimido, uma vez que as relações estabelecidas entre os sujeitos são consideradas construções sociais. Além disso, as influências das problemáticas consideradas ambientais não se limitam a um contexto específico, sendo que não limitam fronteiras geográficas, políticas e sociais. A educação estética ambiental ainda pulveriza mais a figura opressiva ao considerar que muitas vezes o opressor inexistente. O que existem são reflexos de um modelo de sociedade que levam indivíduos a agirem de modo que eles exerçam atitudes consideradas opressivas. Porém, estes indivíduos também são considerados produtos do modelo em questão, não sendo possível, de certo modo, condená-los exclusivamente por certas atitudes e modos de agir. Muitas atitudes partem da ignorância em relação a outros modos de viver. O que a educação estética ambiental propõe, então, é que a partir da educação pautada nos princípios que defendemos aqui, estes “opressores” transitórios possam vir a também despertar para uma nova relação com mundo, com a natureza e com o outro.

A visão do teatro do oprimido em relação ao opressor é completamente diversa. Aqui a figura do opressor é centralizada e toda construção metodológica do teatro do oprimido parte da necessidade de se agir contra o foco opressivo. Esta

consideração é tão importante que um dos princípios fundamentais do teatro do oprimido é a necessidade de se buscar a figura do opressor de forma clara, objetiva e pontual. Deve-se saber contra quem se está lutando: “o oprimido é aquele que faz a pergunta: o que faria você no meu lugar? É aquele que vai ser substituído para que se busquem e ensaiem alternativas à situação opressiva apresentada no *modelo*” (BOAL, 2003, p.186).

Assim, de certo modo, o teatro do oprimido condensa as situações de opressão e as une em associação. Certamente há a consideração do macrocosmo social, porém, assim mesmo existem algumas opressões difíceis de serem representadas, por fugirem das possibilidades de enfrentamento direto que propõe o teatro do oprimido. Deste modo, algumas situações opressivas que são condicionadas por fatores diversos como, por exemplo, a discussão da opressão exercida pela mídia, a contestação das opressões causadas pelo sistema capitalista, apresentam problemas de representação dentro da estrutura do teatro do oprimido. Pensando-se na educação estética ambiental, talvez algumas situações consideradas opressivas também encontrassem dificuldade ao serem representadas, pela diluição do papel opressor, como aquelas que são construções coletivas em que há convivência geral, não havendo um culpado que possa ser isolado. Por exemplo, o êxodo ocorrido das regiões rurais, o consumismo, a utilização dos recursos naturais.

Origem da posição contestatória

Um último ponto que distancia a educação estética ambiental do teatro do oprimido é o ponto de onde surgem as posições contestatórias defendidas. A educação estética ambiental, ao propor mudanças, parte sempre da positividade do mundo. A consideração da arte, da *estesia*, da poetização do mundo e da experiência de descoberta do outro são pontos de partida para a construção de novas subjetividades e modos de viver.

A possibilidade de se redescobrir inserido neste mundo, que apresenta estímulos revigorantes e poéticos, é que leva os sujeitos a contestarem o mundo limitado e imparcial em que vivem. A possibilidade de, através da arte, ressignificar o mundo, buscando as motivações para preservá-lo ou mudá-lo, é que levam à

postura crítica. A ação é gerada frente às limitações, sujeições e abusos existentes em um modo de viver descaracterizado e cada vez mais distante das relações saudáveis entre seres humanos e entre estes e o ambiente. A vivência das paisagens naturais, destituídas de qualquer significação anterior, que simplesmente me afetem positivamente e me permitam este encontro natural e necessário com o mundo, trazem questionamentos. A minha imagem refletida por este espelho do mundo, no outro, que se torna uma extensão minha a compartilhar estímulos e momentos afetivos, fazendo-me sentir a materialidade dele e sua beleza, despertam sensibilidades. A educação estética ambiental parte desta amplidão de positivities presentes no mundo que nos podem levar a senti-lo todos os dias, a todo o momento e em todos os lugares, bastando para isso uma disposição interior.

O teatro do oprimido tem como finalidade este redesenhar do mundo, a reconstrução de sua positividade, mas para isso toda sua construção parte da visualização e enfrentamento das negatividades presentes como obstáculos a serem transpostos. O que se vivencia no teatro do oprimido é a negatividade dos contextos considerados opressivos e sua análise aprofundada na busca de outras possíveis atitudes frente a estas negatividades. O teatro do oprimido considera essencial a visualização destes contextos para que seja possível o seu enfrentamento.

A vivência estética no teatro do oprimido é utilizada como forma de tornar menos violenta a representação das situações opressivas ali retratadas e permite que os indivíduos ajam modificando aquelas situações apresentadas. Porém, mantém uma disposição interior baseada na redescoberta de si e do mundo vivido, mesmo em contextos considerados opressivos. A positividade do mundo é vivenciada quando, já tendo vivenciado as situações opressivas no teatro, os sujeitos conseguem modificá-las na realidade.

3.4 Experiências e proposições no campo da educação ambiental

A construção de todas as reflexões feitas até aqui nos possibilita a visão clara de um horizonte possível na consideração da educação estética ambiental. A relação evidenciada entre esta e o teatro do oprimido, a partir dos seus referenciais teóricos, objetivo do trabalho, sugere um caminho possível e profícuo no

enfrentamento das dificuldades presentes no campo da educação e da educação ambiental. A intenção deste trabalho não é ser pragmático, mas sim desmistificar visões, abrir caminhos e estimular criatividade trazendo, para tanto, a visão de que existem diferentes possibilidades de intervenção.

Neste sentido avançaremos trazendo como exemplo alguns trabalhos que se utilizam da educação ambiental e do teatro analisando como esta relação é feita e se ela se aproxima das considerações que fizemos aqui. Nossa intenção não é criticar o que foi feito e trabalhado, mas sim somar a estas incursões já realizadas, por sinal extremamente escassas, nossas contribuições.

Na monografia de conclusão de curso, *Fundamentos teórico-metodológicos em trabalhos de educação ambiental pela arte* (SILVEIRA, 2007), pudemos analisar a presença em periódicos de circulação nacional e em banco de dados como Scielo e Google Acadêmico, a escassa presença de trabalhos que vinculavam a educação ambiental à arte de forma direta nos últimos cinco anos. Este dado já se relaciona ao que foi discutido aqui sobre a dificuldade em se superar o modelo educacional enrijecido também na educação ambiental partindo-se de novas intervenções, incluindo-se aí as que se utilizam da educação estética não se limitando ao teatro. Porém, com relação ao foco de nossas reflexões - o teatro -, nos levantamentos feitos somente evidenciamos a presença de três trabalhos em um universo de 415 analisados. Dois destes presentes nos anais do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental, se limitam a relatos de experiências de atividades teatrais que se relacionavam à educação ambiental feitas na educação formal. O outro que se configura como o único encontrado de cunho teórico que relaciona o teatro e a educação ambiental, trata-se de um relatório final de projeto de iniciação científica. Entre os relatos de experiência, um deles (BASTOS, 2006), diz respeito à utilização do teatro de fantoches para o ensino de ecologia. Na proposta são confeccionados fantoches de espécies de animais presentes em determinado ecossistema e através de uma apresentação teatral destes fantoches, se busca trabalhar conhecimentos científicos sobre ecologia:

Buscou-se uma técnica didático-pedagógica a partir de fantoches para facilitar o estudo de Ecologia e Educação Ambiental, sendo esta uma técnica de fácil aplicação e que garante ótimos resultados, que retrata o simbolismo, o estímulo e a criatividade do mundo imaginário dos autores, atores e espectadores, tornando o ensino-aprendizado divertido e agradável (*id.*, s.p.).

Seguramente neste tipo de prática a intenção de se trabalhar a arte, o teatro como “ferramenta metodológica” deve ser levada em consideração. A utilização da arte como veículo para a transmissão de conhecimentos científicos já é um indício de que se vislumbra a potencialidade da educação estética como meio educacional. Porém, existem ainda algumas limitações que não desmerecem a proposta, mas restringem suas potencialidades, especialmente como a utilização do teatro como simples ferramenta para transmissão e reprodução de conhecimentos científicos. Embora a utilização do teatro seja principalmente metodológica, a autora cita suas potencialidades que vêm ao encontro do que discutimos em nossas reflexões como a dinâmica do mundo vivido e a alteridade:

A educação através da arte não ensina apenas um conteúdo científico, é muito mais amplo, pois desenvolvem o respeito, a criatividade e sem dúvida é o melhor recurso para o desenvolvimento da linguagem verbal. O ensino de teatro é fundamental, pois através de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia (*id.*, s.p.).

Estas considerações reforçam a necessidade de existirem propostas neste sentido que, mesmo tendo objetivos um pouco equivocados quanto à forma de aplicação e aos resultados esperados, já levam em consideração a necessidade de se trabalhar a dimensão estética.

Outra proposta (SOMMER, 2006) não se configura como um trabalho de pesquisa, mas a um relato de experiência sobre o *Festival de Teatro de Blumenau e o Meio Ambiente*, proposta existente desde 1985 e que visa à criação de espetáculos teatrais que privilegiem a educação ambiental a partir de temáticas relativas ao meio ambiente por escolas de ensino fundamental:

No sentido de pluralizar as ações que visam ampliar os processos de educação ambiental no município de Blumenau, a Fundação Municipal do Meio Ambiente – FAEMA, através da Divisão de Educação Ambiental – DEA, criou em 1985 o Concurso e depois Festival de Teatro “Blumenau e o Meio Ambiente”, atualmente na sua XVI edição. Com o intuito de desenvolver e aprimorar reflexões e posturas em relação à sociedade e o meio ambiente, o Festival envolve escolas de ensino fundamental, numa metodologia interdisciplinar, utilizando como meio de comunicação a linguagem cênica (*id.*, s.p.).

Esta característica interventiva é muito marcante em relação a trabalhos que utilizam o teatro na educação. A grande maioria das iniciativas não chega a se configurar como trabalho científico, sendo difícil sua documentação e utilização, o que não as destitui de sua importância, caso desta proposta. A idéia de se criar um festival de teatro que privilegie a educação ambiental é exemplar na disseminação

da utilização do teatro e da educação estética ambiental. Como pontuamos anteriormente, mesmo não existindo claramente o objetivo fundamentado em princípios claros, o gérmen da educação estética no sentido em que a consideramos está presente:

Através das peças, mudanças comportamentais são propostas por alunos e professores, visando o desenvolvimento sustentável e partindo da dramatização de histórias e cenas do cotidiano, das vivências pessoais e coletivas e de temas socioambientais presentes na mídia e no cotidiano. A participação dos alunos ocorre desde a escolha do tema, passando pela criação da peça, definição dos atores e do cenário, até a encenação (*id.*, s.p.).

Alguns dos princípios que consideramos essenciais se encontram presentes, como a redescobertas das vivências locais que auxiliam na restauração da dinâmica do mundo vivido, a alteridade que surge na visualização das problemáticas comuns e na discussão destas. Seguramente estes princípios se fazem presentes mesmo não havendo um trabalho teórico que balize sua gênese. Este viés acadêmico e que trata teoricamente da relação entre educação ambiental e teatro foi encontrado no relatório final de projeto de iniciação científica, *Teatro e educação ambiental: um estudo a respeito de ambiente, expressão estética e emancipação* (ARAÚJO, 2005). O trabalho se propôs a ser feito através da pesquisa-ação e seus objetivos buscavam encontrar relações entre a educação ambiental na perspectiva emancipatória e os fundamentos teatrais de Bertold Brecht, Augusto Boal, Viola Spolin, entre outros. A partir destas relações teóricas o autor desenvolveu oficinas teatrais com adolescentes em um loteamento, que buscassem trabalhar a educação ambiental através do teatro. Entre as atividades propostas com o grupo de adolescentes estava a aplicação de jogos e exercícios chamados pelo autor de sensório-corporal e técnicas de improvisação (*id.*, p.93-95). No contexto de nosso trabalho, isso pode ser identificado como redescoberta da corporeidade e criação a partir identificação com o mundo vivido. Para tanto, eram utilizados jogos que fazem parte do teatro do oprimido, assim como exercícios e técnicas de improvisação propostas por outros autores. Já se notam ressonâncias mais claras entre os objetivos do estudo em questão e as necessidades que elencamos em nossas reflexões. As conclusões que se seguem, vêm ao encontro do que visualizamos como possibilidades da educação estética ambiental em relação ao teatro do oprimido:

A aproximação do Sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin, e o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal com as atividades de EA, podem trazer excelentes contribuições para o campo ambiental, especialmente no que tange às dimensões espiritual e social das práticas pedagógicas, proporcionando a experiência do relacionamento com seu próprio corpo e espírito e do relacionamento com o outro (*id.*, p.113).

Ao se referir às dimensões espiritual e social, o autor se apóia nos conceitos de Morin, Guatarri e Sorrentino, para os quais a dimensão espiritual diz respeito: "ao Eu, ao Ego, à construção da identidade, envolve a re-invenção da relação do sujeito com o seu próprio corpo e com o inconsciente" (*id.*, p.41). E a dimensão social segundo os mesmos autores, diz respeito "à construção da alteridade, entendida como o desenvolvimento das relações com o diferente, com o outro, implica no reconhecimento da unidade na diversidade humana, sem mascarar, homogeneizar a diversidade e ocultar as diferenças" (*id.*, p.42). Ou seja, estas definições se aproximam muito do que consideramos a redescoberta e re-inserção do mundo vivido através da percepção primordial, para com isso emergir a alteridade.

Mesmo evidenciando muitas aproximações, existem pontos de afastamento, principalmente no que diz respeito ao referencial em que o autor se apóia ao trabalhar com a educação ambiental em uma perspectiva emancipatória. Com isso se nota um forte viés crítico-político, marcado pelo linguagem emancipatória, que resume as vivências em problematizações da realidade, como no caso das improvisações: "as improvisações teatrais, quando contextualizadas e desenvolvidas de maneira crítica, podem trabalhar de maneira lúdica e profunda as dimensões política, histórico-cultural e econômica das questões sócio-ambientais" (*id.*, p.113). Porém, como pontuamos, a consideração da sensibilidade e a re-inserção nas vivências através da educação estética ambiental já abre espaço para este encontro naturalmente, através da vivência estética da redescoberta do mundo vivido, da corporeidade e da alteridade.

Cabe-nos pontuar a importância desta proposta enquanto iniciativa inovadora da educação ambiental e do teatro e como nossas reflexões se aproximam em grande parte às do autor quando dizem respeito à necessidade da educação estética ambiental; mesmo que no trabalho em questão esta conceituação não apareça, ao analisar suas propostas fica clara, em parte, sua consideração.

Com o intuito de ampliar ainda mais a busca de trabalhos que unissem a educação ambiental ao teatro para além daqueles encontrados em nossa

monografia já citada, deixamos de considerar somente as ferramentas acadêmicas e passamos a utilizar também os mecanismos de busca comuns como o google. Esta consideração parte do princípio de que muitos trabalhos desenvolvidos que unem os dois campos, não se inserem no meio acadêmico. São muitas vezes propostas vindas de outros meios como ONG's, projetos escolares e atividades artísticas com um viés educacional.

Nesta busca, inicialmente encontramos mais um trabalho acadêmico que não havia figurado na pesquisa anterior. Este diz respeito à dissertação de mestrado, *Atuando em novos palcos: diálogos entre o teatro e a educação ambiental* (ANSELONI, 2006). O objetivo deste trabalho foi analisar e caracterizar as práticas de educação ambiental em aliança com o teatro no Estado de São Paulo. Partindo-se disto, buscou-se quais são as concepções de educação ambiental utilizadas por estes sujeitos, quais as linhas e atividades teatrais utilizadas, quais as contribuições e dificuldades apresentadas pelos sujeitos que trabalham com a educação ambiental a partir do teatro (*id.*, p.12).

A autora se apóia também em um referencial crítico-emancipatório de educação ambiental, porém, vários dados interessantes foram obtidos. Um deles diz respeito aos locais de onde partem as iniciativas de teatro-educação ambiental: os órgãos e as instituições públicas (*id.*, p.186). Outro dado interessante diz respeito à concepção de educação ambiental utilizada pelos sujeitos e os anseios destes em relação ao trabalhos propostos. A grande maioria dos indivíduos valoriza a apreensão de conteúdos relativos ao conhecimento ambiental e elegem as práticas que dizem respeito às problemáticas naturais: “vale destacar que, tanto nos discursos sobre os entendimentos de Educação Ambiental, quanto sobre as práticas realizadas, a questão de um processo educativo, enfatizando principalmente questões de conhecimentos e de valores se faz bastante presente” (*id.*, p.186). Este dado se relaciona profundamente com tendências problemáticas na educação ambiental de apresentar em seus fundamentos as mesmas limitações recorrentes à educação, quer seja, o foco na transmissão de conteúdos, o uso de apelos morais imperativos, a limitação da criação de subjetividades através de práticas e concepções distantes dos sujeitos.

Vemos que estas limitações existem também quando se trabalha a educação ambiental na perspectiva do teatro. Ou seja, a educação estética, no sentido que

defendemos, inexistente ou é muito pouco freqüente no diagnóstico feito pela autora, sendo que quando se alia a educação ambiental ao teatro, este passa a ser uma mera ferramenta associada à mesma perspectiva engessada de educação. Esta tendência é também identificada em outro dado obtido na pesquisa que diz respeito aos procedimentos teatrais utilizados pelos sujeitos, que privilegiam as intervenções voltadas a montagens de espetáculos ou cenas teatrais (*id.*, p.187). Este dado reforça o fato de que a maioria das ações envolvendo o teatro, o vê como uma mera ferramenta educativa auxiliar, através do qual os conteúdos podem ser desenvolvidos de forma lúdica, menos impositiva e diferencial, sendo poucas as ações levando em consideração o verdadeiro potencial estético do teatro.

O teatro, visto, principalmente, como meio de tocar os indivíduos ou alertá-los sobre aspectos relacionados à temática ambiental, volta-se a exploração de conteúdos e informações em espetáculos fechados, sendo as questões ambientais representadas de forma simplista, reducionista, em nossa suposição (*id.*, p.190).

A autora identifica, em sua pesquisa, alguns relatos de ações nas quais foram citadas relações entre o teatro do oprimido e a educação ambiental, sendo que 10 indivíduos em 88 pesquisados mencionaram utilizar alguma técnica do teatro do oprimido (*id.*, p.142). Este dado nos traz alguma indicação de que já existem propostas utilizando o teatro do oprimido, porém, segundo a autora, estas ainda trazem um forte viés reducionista de educação ambiental, atuando principalmente na transmissão de conhecimentos e no apelo moralista: “um exemplo marcante é utilização de metodologias mais crítico-participativas, como o teatro do oprimido, em ações de Educação Ambiental ainda sob uma perspectiva reducionista, ingênua e apolítica, ‘convencional’” (*id.*, p.191).

Não obstante, é preciso que consideremos que até mesmo propostas equivocadas em relação aos princípios da educação estética, podem trazer indiretamente objetivos a ela relacionados, já que não há como limitar a vivência estética que ações baseadas no teatro, e aqui especificamente no teatro do oprimido, podem trazer. Há, no entanto, que se rever as concepções de educação ambiental em que se baseiam, no sentido de potencializar os resultados e reconstruir alguns direcionamentos.

Em relação a este trabalho específico relatado, podemos considerá-lo essencial na busca do estado da arte da educação ambiental relacionada ao teatro,

sendo que seus dados foram um importante aporte para nossas reflexões, especialmente por nos permitir visualizar que existem algumas iniciativas relacionando o teatro do oprimido à educação ambiental, mesmo que em outra perspectiva de trabalho. A evidência de que já existe ao menos inicialmente um diálogo entre os campos, abre possibilidades para sua ampliação.

Avançando na análise de trabalhos que aliam a educação ambiental ao teatro encontramos algumas iniciativas mais gerais que relatam experiências de projetos envolvendo educação ambiental em que o teatro é uma dentre várias atividades artísticas propostas. O artigo, *Fazendo arte através da educação ambiental, com teatro, dança e artesanato* relata a experiência desenvolvida em um projeto de educação ambiental escolar a partir de várias atividades artísticas. Porém, mesmo tratando-se de uma iniciativa interessante, vê-se o engessamento causado pelo balizamento a partir dos PCN's e, além disso, a relutância em tratar de temas já desgastados e reducionistas no campo da educação ambiental como a problemática do lixo, a reciclagem, preservação do meio ambiente através de apelos moralistas, etc (SILVEIRA, 2005, p.2). É interessante notar que, mesmo tendo esses delineamentos, algumas atividades tornam-se importantes e vêm ao encontro do que pontuamos como necessário à educação estética ambiental, como a atividade *Mapeando o corpo*: “os participantes reconhecem o próprio corpo a partir do corpo do outro e fazem uma reflexão sobre seus valores intrínsecos (*id.*, p.2)”. Cabe questionar, no entanto, se esta presença indica a real preocupação e o entendimento da necessidade de se trabalhar com esta questão, ou simplesmente torna-se um adendo ao projeto cujo objetivo maior é ensinar os sujeitos a reciclarem papel.

Assim como esta atividade, o projeto também se utiliza do “teatro em forma de brincadeira” porém com o mesmo objetivo de problematizar o lixo e a reciclagem:

Teatro desinibe, eleva, cria, transforma. Teatro em forma de brincadeira, faz das horas passadas na escola, momentos alegres de refúgio e extravasamento paralelamente a esta relação intuitiva – emocional –, vão sendo trabalhadas, a coordenação motora fina e grossa, todo o esquema corporal, gradativamente o equilíbrio físico e psicológico, desinibição, autoconfiança, criatividade e liberação da agressividade e tensão (*id.*, p.2-3).

Podemos perceber que as atividades de educação ambiental devem ser consideradas no âmbito do aprimoramento de sua cidadania, levando a conscientização, de direitos e deveres com relação ao ambiente, sendo um trabalho lúdico, criativo e participativo, levando os educandos à construção de cidadãos participativos, mostrar que a reciclagem traz inúmeros benefícios para a sociedade, reduzindo o volume do lixo enviado aos aterros sanitários e ajudando a manter a cidade limpa, além de promover economia de matéria prima (*id.*, p.3)

Pode-se ver nestas colocações a consideração extremamente frágil e superficial tanto da educação ambiental como do teatro. Muito pouco se pode esperar que atividades como esta que resultem em uma modificação efetiva da relação ser humano-ambiente, já que não possibilitam aos sujeitos a redescoberta de sua relação com o mundo vivido, pois não trabalham a sensibilização e a corporeidade. Estas iniciativas nos mostram a demanda que os educadores têm de fundamentação e mudanças nas práticas educativas de educação ambiental.

Encontramos ainda um trabalho feito pelo Serviço Autônomo Municipal de Águas e Esgoto – SAMAE – de Caxias do Sul. O grupo, formado por uma artista plástica, uma professora de educação física e uma recreacionista, utiliza o teatro de bonecos para desenvolver atividades de educação ambiental em escolas públicas e particulares, centros comunitários e empresas. O grupo conta com três esquetes cuja temática enfoca a necessidade de preservação ambiental e importância da água. O objetivo do grupo é: “propiciar a conscientização acerca da preservação dos recursos hídricos à comunidade em geral, em especial ao público infanto-juvenil, usando como ferramenta de Educação Ambiental, o Grupo de Teatro de Bonecos cuja linguagem é universal” (FRIZZO, [200-], p.11). A iniciativa é interessante e importante ao aliar a educação ambiental à arte, porém, assim como na proposta anterior, a utilização do teatro é meramente acessória e a educação ambiental também é muito superficialmente trabalhada, com forte apelo moral como se pode evidenciar nas falas finais da peça *Minha amiga água*:

Colono nono: Aí, garoto ..gostou do caminho da água.

Samaezito: Ah, seu nono, ainda bem que descobri essa estória e realmente descobri que a água é nossa amiga e amiga da gente a gente trata com muito amor...hihihih

Todos brincam (*id.*,p.21).

Além de apresentar uma visão romântica de natureza e superficial da educação ambiental, as propostas envolvem somente a apresentação dos espetáculos, ou seja, os sujeitos não participam ativamente do fenômeno teatral, simplesmente são receptores das informações, o que nos leva a desacreditar em resultados duradouros.

Uma iniciativa que merece ser citada, embora não trabalhe exclusivamente com a educação ambiental, é o projeto Teatro do Oprimido nas escolas.

Desenvolvido pelo Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-Rio) que conta com orientação direta de Augusto Boal, o projeto foi realizado dentro do Programa Escola Aberta, do Ministério da Educação em sete municípios do Estado do Rio de Janeiro (BOAL, 2007, p.5).

Todo o projeto teve como base o Teatro e a Estética do Oprimido e várias atividades específicas que ainda estão sendo documentadas. Porém, todas elas vêm ao encontro dos princípios do teatro do oprimido, com a diferença de que neste projeto também se utiliza a estética do oprimido em associação com as atividades do teatro do oprimido. A partir dela outras incursões artísticas são também democratizadas, como a palavra, a imagem, o som e a dança. Para cada modalidade artística existem propostas, como por exemplo, a atividade que trabalha a palavra, *Somos todos poetas* em que: “cada um deverá escrever um poema. Não é necessário ser poeta para escrever um poema, mas quem escreve um poema torna-se poeta. É o meu fazer que me faz” (*id.*, p.22). Outra atividade que trabalha a imagem é o *Ser humano no lixo* em que:

cada grupo deve produzir uma obra coletiva sob o título de *Ser Humano no Lixo*, utilizando o *lixo limpo* de suas comunidades ou locais de trabalho. Cada escultura deverá mostrar uma ou mais figuras humanas no lazer, no amor, em diálogo ou na solidão, como queiram. [...] Ao usarem objetos existentes para inventar uma imagem, os participantes são estimulados a ver o que olham e não sobrevoar coisas sem vê-las, como no corre-corre da vida cotidiana (*id.*, p.22).

Em relação ao som também são propostas atividades que buscam desmistificar a produção do som e descobri-lo, com a ritmicidade, em diferentes materiais: “música é a relação do indivíduo com a sociedade, com a Natureza e com o Cosmos. [...] Na *Estética do Oprimido* o que se busca é redescobrir os ritmos internos de cada um, os ritmos da natureza, do trabalho e da vida social (*id.*, p.26)”.

A dança também é trabalhada através de exercícios que desmistifiquem as mecanizações do corpo, e paulatinamente a tornem dança unida a um som que lhe tenha relação e que seja desenvolvido pelos sujeitos a partir da visualização da dança (*id.*, p.27).

A partir destas atividades e das outras já pontuadas anteriormente que fazem parte do teatro do oprimido, o projeto atuou em várias escolas possibilitando a formação e capacitação de 60 multiplicadores entre professores, diretores e coordenadores, a construção de 22 cenas de teatro-fórum, 19 músicas e mais de

270 peças de arte, como pinturas, esculturas e desenhos (SARAPECK, 2007, p.33). Todas estas atividades desenvolvidas na escola, com alunos e com toda comunidade escolar permitiram o exercício do diálogo, o resgate da cidadania, o fortalecimento dos sujeitos aumentando sua auto-estima e organização comunitária. Mesmo não sendo o foco específico das atividades o trabalho com a educação estética ambiental, os princípios que relacionam a educação estética ambiental ao teatro do oprimido seguramente são trabalhadas já que continua existindo a mesma preocupação em relação ao esperado com o teatro do oprimido. A diferença entre um trabalho que fosse exclusivamente relativo à educação ambiental e este, reside no fato de que outras temáticas são também consideradas. Porém, ao aprofundarmos a análise, vemos que de certa forma também estão sendo possibilitados meios para que se inicie uma reflexão em relação aos problemas enfrentados e combatidos pela educação ambiental já que, de forma amplificada, todas as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, quer sejam ambientais, sociais, políticas, passam pela visualização de sua relação com a vida que levam, a identificação de suas atitudes em relação ao mundo em que vivem e aos outros que estão ao seu lado neste mundo. Este pode ser considerado o ponto central e inicial de todas as problemáticas, sendo que o diferencial se fará mais a frente, com o material sobre o qual se reflete a partir desta base central. Isto pode ser verificado nos relatos dos indivíduos envolvidos no projeto, como Leandro Massucato da Escola Municipal Manoel Gomes, um dosicineiros do projeto:

Uma experiência sensacional! Tivemos preparação e acompanhamento de toda equipe do CTO para este projeto dentro do Escola Aberta... Multiplicar esse aprendizado com crianças e adolescentes tornou-se cada vez mais gratificante, pois muitos deles não conheciam como desenvolver um processo teatral. Nos exercícios, podiam perceber suas limitações e aguçar sentidos ocultos, aprender a conviver com o outro... O processo de criação foi sensacional, pois as idéias levavam à discussão de vários modos de serem vistas as cenas do cotidiano de cada um...

Em relação aos alunos, os depoimentos também foram positivos e indicam modificações em seus modos de viver e analisar as vivências às quais estão submetidos. Além disso, se pode visualizar o potencial educativo do teatro no sentido de despertar os sujeitos para a descoberta de suas subjetividades e de seu valor enquanto sujeitos, como se pode ver no depoimento de Priscila, 14 anos:

Foi muito divertido participar da oficina, foi interessante, você descobre mais as coisas, às vezes você não está passando por aquele problema e descobre a solução, pois é discutido no grupo e o público sugere soluções. Descobri que eu sou capaz de ter argumentos para defender a minha idéia e a de um grupo. Fazendo o personagem do opressor na peça, eu pude me colocar no lugar dos meus pais e compreender o que nos leva a agir de determinada maneira que me deixava chateada às vezes, como, por exemplo, a proibição para namorar. Descobri que posso ser menos tímida. Me senti valorizada. Foi muito proveitoso o tempo que passei na oficina, uma fase muito boa, uma das melhores que já passei. Fazer teatro-fórum para mim é uma forma de falarmos dos nossos problemas para outros poderem nos ajudar a solucioná-los, e assistir é uma oportunidade de aprender com o problema do outro, que também pode ser o meu.

Na esteira deste projeto cito o trabalho que desenvolvo com um grupo amador de teatro do oprimido. Iniciamos o grupo com o intuito de estudar a metodologia de Boal teórica e praticamente através de leituras, jogos e exercícios e tendo como finalidade a montagem de um espetáculo de teatro-fórum. No desenvolvimento do trabalho buscamos relações e aportes de outras metodologias teatrais principalmente as que seguem a linha da improvisação e do clown, na tentativa de ampliar o universo estético em nossas propostas. No entanto, o objetivo central foi, a partir do teatro do oprimido, trabalhar com nossas limitações e tentar, através de alguma situação vivenciada por um participante do grupo, montar um espetáculo de teatro-fórum.

Durante oito meses trabalhamos sobre a metodologia do teatro-fórum, com jogos, exercícios, leituras e discussões sobre a teoria e a prática e sobre possíveis realizações com o teatro-fórum. Depois de alguns meses decidimos desenvolver um espetáculo sobre o preconceito racial, especificamente tratando da problemática *skin-head*, por haver uma integrante do grupo que já havia vivenciado uma opressão neste sentido. Todo o trabalho foi muito interessante e importante em vários sentidos, especialmente por podermos praticar o que estávamos estudando e analisar as mudanças ocorridas em nossas vidas pelas vivências estéticas propostas nos jogos e exercícios. Analisamos algumas limitações das propostas no sentido de seu forte viés marxista e revolucionário que se afastava um pouco de nossos objetivos estéticos e artísticos, porém conseguimos, em alguns momentos, transcender estas dificuldades.

Finalizamos o ano de nossas atividades com a apresentação do espetáculo de teatro-fórum *Sobre Tons*, que discutia a problemática *skin-head*. Apresentamos em dois momentos diferentes com dois públicos totalmente diferentes. A primeira apresentação foi feita em um evento sobre a consciência negra no qual haviam muitos negros participantes do movimento negro e simpatizantes. O outro momento foi em um encontro teatral com nenhum participante negro e sendo a maioria do público da classe artística. Foi interessante ver a diferença de reação do público nos dois momentos. Em ambos, a platéia participou ativamente, propondo outras soluções para o caso apresentado, porém, existiram diferenças. Na apresentação do evento sobre consciência negra as intervenções foram mais pessimistas, como se não houvesse solução para a cena apresentada ou como se fosse algo de difícil resolução, porém a discussão foi muito importante, com várias colaborações. Pensamos que esta visão mais pessimista deva-se às pessoas presentes vivenciarem o problema, e saberem da dificuldade de transpô-lo ou de lidar com ele. Já na segunda apresentação, notamos também uma visão pessimista em relação à possibilidade de modificar a cena apresentada, porém as intervenções foram mais otimistas e em maior número buscando enfrentar aquela situação. Pensamos que possa ter assim ocorrido pois as pessoas presentes, por não serem negras, nunca talvez tenham vivenciado aquela opressão. Porém, como pudemos analisar na discussão, a grande maioria dos presentes já havia passado por algum tipo de opressão que se assemelhava à apresentada e pôde revivenciá-la a partir da cena.

Com isso, concluímos que a cena apresentada teve relação com as vivências dos sujeitos na platéia e que, ao tentarem solucionar o problema apresentado, também enfrentavam seus próprios problemas visualizando suas realidades próprias. Um momento da discussão ficou marcado, quando um senhor mencionou que, seguramente, mesmo não tendo vivenciado aquela situação, a partir daquele momento sua vida havia sido modificada, pois depois daquela apresentação não poderia mais deixar de pensar sobre aquele fato. Este resultado, que demonstra uma mudança de atitude em relação ao modo de viver, o despertar a partir de uma vivência estética que ressoa em cada subjetividade, é um dado importante e que diz muito.

Esta oportunidade de vivenciar o teatro do oprimido, ainda que de outra forma e com outra temática, já torna mais segura a certeza de sua potencialidade

enquanto meio para se trabalhar a educação estética ambiental, as relações se efetivam na prática e seguramente o potencial não se encerra com nossa vivência.

Certamente, propostas como estas indicam um caminho profícuo a ser seguido e que pode originar bons resultados no enfrentamento das dificuldades existentes na educação ambiental. A busca de várias propostas com a análise crítica de suas potencialidades e limitações, tendo como balizamento a consideração da educação estética ambiental, também é um importante caminho a ser seguido.

Após ter evidenciado tantas propostas que trazem algum tipo de contribuição à educação ambiental em associação ao teatro, nos cabe pontuar alguns caminhos que vislumbramos. Inicialmente mencionamos que a proposta de seguir por um caminho teórico no trabalho deu-se pela necessidade de evidenciar aprofundadamente os limites e as relações entre a educação estética ambiental e o teatro do oprimido. Após ter feito este estudo podemos seguramente inferir que os campos apresentam muitas possibilidades de trabalho em conjunto e que ambos apresentam muitas similaridades, sendo que o teatro do oprimido permite muitas formas de adaptação e aplicação no universo da educação estética ambiental.

Formas de relacionar o teatro do oprimido à educação estética ambiental podem partir, em qualquer instância, inicialmente da proposição de jogo e exercícios que permitam aos sujeitos redescobrirem sua humanidade, seus corpos, sua relação com o mundo que os cerca e com o outro que está a seu lado. Para tanto, as atividades propostas pelo teatro do oprimido são muito valiosas pois, como verificamos, seus exercícios e jogos buscam esta relação de forma aplicada. Seguramente um direcionamento para estes objetivos, sempre permeado por apontamentos e discussões mediadas pelo propositor, irá potencializar os resultados. Os jogos também são uma maneira de aproximar os sujeitos. As atitudes individualistas comumente vividas no cotidiano acabam por afastar os indivíduos tornando a proximidade uma situação incômoda. Os jogos também potencializam este encontro ao oferecerem à reflexão a idéia de pertencimento de todos ao mesmo mundo. Após este passo inicial de vivência estética e abertura aos estímulos do mundo e dos outros, se torna mais fácil a aproximação entre os sujeitos e a identificação de suas necessidades, seus anseios e as problemáticas pelas quais possam estar passando. Nesta identificação, a utilização da arte também é valiosa, sendo que atividades que envolvam a confecção de poemas, músicas, pinturas,

desenhos são importantes. Boal (2007, p.19) também propõe muitas atividades neste sentido dentro da *Estética do Oprimido*, como os exercícios de teatro-imagem (BOAL, 2006, p.232) Há também outras iniciativas neste sentido como, por exemplo, o projeto *Arte na Escola* cujos materiais trazem um aporte artístico e metodológico interessante para se desenvolver estas atividades. Vale atentar para que estas atividades nunca sejam realizadas deslocadamente de um objetivo claro e sempre tendo um balizamento do propositor ou então se tornam vazias de significado e acabam por desmotivar os participantes. Ou seja, a discussão e uma atitude instigantes precisam estar presentes a todo o momento.

Em muitas propostas, a verdadeira necessidade pode não estar exclusivamente na montagem de um espetáculo que mostre as inquietudes dos sujeitos. Muitas vezes um passo inicial de aproximação, de vivência estética através de jogos e exercícios e de outras atividades artísticas relacionadas aos indivíduos, pode ser muito mais valioso que a montagem de um espetáculo. Dizemos isso no sentido de não tornar obrigatório e impositivo algo que seja contra a vontade daqueles com quem se trabalha. A sensibilidade para visualizar as formas mais funcionais é também fundamental ao se proporem atividades.

A montagem de um espetáculo pode, no entanto, ser muito importante no sentido de dar concretude ao trabalho desenvolvido, valorizar os sujeitos aumentando sua auto-estima e suas problemáticas, já que no momento em que são representadas adquirem grande carga de importância. Para tanto, técnicas de ensaio propostas no teatro do oprimido (BOAL, 2006, p. 284) são importantes e amplificam a vivência estética e o enfrentamento com o problema apresentado. Outras técnicas de ensaio, como a improvisação, são muito interessantes ao valorizarem a visão de cada um em relação ao tema proposto de forma natural. Além disso, técnicas como essa, permitem o livre exercício da subjetividade de cada indivíduo.

O desenvolvimento do espetáculo teatral é um espaço de cidadania, em que se possibilita o despertar dos sujeitos para a redescoberta de suas subjetividades, seus modos de viver e seu próximo. Também é espaço de motivação e interesse, já que eles se sentem valorizados e descobrindo um novo horizonte, a arte. Após a montagem ter sido desenvolvida, em forma de teatro-fórum ou através de outra técnica, as apresentações devem ser um espaço valorizado para retratar as

realidades e a vida dos sujeitos em questão. Ainda mais em se tratando de teatro-fórum em que o confronto dos espect-atores com as temáticas apresentadas pode originar idéias de enfrentamentos e soluções para as situações em questão. Também, a interface dos sujeitos envolvidos com o público os torna mais seguros e valorizados já que se sentem importantes ao participarem de um evento em que são os “protagonistas”. Neste sentido, os espaços de apresentação devem ser ampliados o máximo possível incluindo os espaços comunitários, organizações e até mesmo espaços públicos.

Outro ponto importante a ser considerado é a geração de multiplicadores. As atividades não devem se encerrar no grupo em questão. Devem sempre visar à ampliação dos sujeitos envolvidos. Isto se torna possível através da geração de multiplicadores que tenham interesse e possibilidade de continuar atuando com outros grupos, em outras realidades.

Estas indicações podem estar presentes em qualquer proposta que envolva a educação estética ambiental e o teatro, pois envolvem todos os fundamentos que consideramos necessários em uma proposta conjunta entre ambos. Porém, não encerram a temática, pois que existem muitas outras possibilidades. Atividades que desenvolvam a percepção da natureza através da arte, da música, da pintura e de exercícios teatrais que envolvam o teatro do oprimido. Contextualização de problemáticas ambientais a partir de jogos e exercícios que envolvam os sujeitos e os façam sentir-se imersos na concretude do mundo através do exercício de sua percepção primordial. Utilização de objetos de arte como músicas, esculturas, pinturas, poemas que remetam à questão ambiental de forma ampla e que possam servir como instigadores nas discussões e, em associação com outras atividades, nas quais se possa exercitar a arte e trabalhar com o material de vida dos próprios sujeitos.

Existem muitos caminhos possíveis, porém, o ponto de partida deve ser sempre o mesmo, a busca da estesia do encontro entre sujeito e mundo vivido na redescoberta de si pela corporeidade abrindo, com isso, espaço para a consideração do outro pela intercorporeidade. Nesse contexto, o teatro do oprimido mostra-se como um constructo muito interessante no sentido de que seus fundamentos e sua natureza democrática permitem uma associação muito simples e possível com uma enormidade de iniciativas que não necessariamente tenham como foco central a sua

metodologia e suas técnicas. Ele pode associar-se de diversas maneiras, seja contribuindo a partir de seu arsenal de jogos, suas técnicas de teatro (fórum, invisível, imagem, jornal, legislativo) ou suas outras atividades como as técnicas presentes na estética do oprimido que associa diversas modalidades artísticas. Esta característica torna-se muito importante em associação com a educação estética ambiental, que também partilha de uma amplitude muito grande em relação às temáticas trabalhadas, aos modos de analisar estas temáticas e aos objetivos propostos.

Síntese do capítulo III

Com base em toda discussão apresentada sobre as relações entre o teatro do oprimido e a educação estética ambiental e retomando uma das inquietações apresentadas no objetivo de nosso trabalho, podemos considerar que os campos apresentam muitas relações diretas. Os exercícios, jogos e atividades propostos pelo teatro do oprimido são carregados dos princípios que o norteiam e que são em grande maioria, como visto, idênticos ou similares aos da educação estética ambiental. A gênese de um novo relacionamento com o mundo vivido a partir da re-ligação com a concretude, a redescoberta de si partindo-se da corporeidade, passando pela alteridade, até se chegar a uma problematização crítica, pautada na ética, do contexto social, está presente tanto na educação estética ambiental quanto no teatro do oprimido de forma muito parecida. A atitude pró-ativa que se origina nos indivíduos em uma educação baseada nas proposições do teatro do oprimido também é uma contribuição frente às desmotivações enfrentadas na educação ambiental.

Com isso, e retomando o último objetivo levantado no início do trabalho, podemos pontuar que as ações de educação estética ambiental, desenvolvidas conjuntamente com os jogos, exercícios e construções do teatro do oprimido, permitem contextualizar e materializar as discussões acerca dos limites da educação propostas, especialmente as relacionadas às limitações impostas à criação de novas subjetividades e ao engessamento dos modos de viver dos sujeitos.

Evidenciamos também a presença de distanciamentos entre os dois campos que dizem respeito mais aos fundamentos no qual se baseia cada campo, sendo

que a educação estética ambiental tem em sua base a fenomenologia, fornecendo em suas discussões um enfrentamento que se faz pela visualização da positividade do mundo, enquanto o teatro do oprimido fundamenta-se num discurso crítico-emancipatório, trazendo discussões mais críticas e pautadas no enfrentamento das negatividades presentes na sociedade. Seguramente estes distanciamentos não anulam toda contribuição que o teatro do oprimido pode fornecer à educação estética ambiental, indicando somente contornos que precisam existir na sua utilização.

Evidenciaremos, ainda, a forma pela qual alguns trabalhos de educação ambiental se utilizam do teatro. Esta análise permitiu o confronto entre toda construção feita em nossas reflexões e estas propostas, levando-nos a sugerir que trabalhos em que haja a opção pela associação entre o teatro, de forma específica o teatro do oprimido, e a educação ambiental tenham suas propostas pautadas em um embasamento teórico consistente e coerente com as ações implementadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco de nossas reflexões nesta pesquisa foi desenvolver um campo reflexivo, com base na teoria estética, a partir da fenomenologia, que nos permitisse formular e fundamentar a concepção da educação estética ambiental, fundando, assim, um novo conceito de educação ambiental. Partindo desta nova concepção, buscamos evidenciar suas aproximações e distanciamentos em relação ao teatro do oprimido, metodologia que elegemos como ponto de encontro com os princípios e desafios por ela enfrentados. Optamos por desenvolver um trabalho teórico por entender a necessidade de um referencial que trouxesse reflexões bem fundamentadas para as propostas de inserção da arte no campo da educação ambiental.

Inicialmente não vislumbrávamos um horizonte tão amplo na teoria estética que pudesse sugerir tantos princípios norteadores à educação ambiental, porém, à medida que fomos nos aprofundando na pesquisa, surgiram mais aproximações e possibilidades de encontro entre os dois campos, o que nos leva a considerar que pudemos fundamentar e defender satisfatoriamente a educação estética ambiental em vários sentidos. Porém, seguramente, ainda existem muitas outras possibilidades de diálogo entre as duas áreas que não se esgotam em nosso trabalho e que, se evidenciadas, poderão tornar ainda mais fortalecida as propostas de educação ambiental focadas na experiência estética. Pesquisas mais aprofundadas neste sentido e que possam ampliar o campo de referenciais em relação à teoria estética seguramente podem trazer importantes prospecções para a associação entre arte e educação ambiental.

A análise mais detida do teatro do oprimido também trouxe grande contribuição à pesquisa. Pudemos visualizar que esta metodologia, enquanto meio para se trabalhar a educação estética ambiental, é muito valiosa pela quantidade de proximidades que apresenta com o campo. Os princípios que fundamentam o teatro do oprimido, embora baseados em um referencial teórico diverso, de forte caráter marxista, trazem também grande contribuição à dimensão sensível, principalmente por meio de suas práticas de exercícios, jogos e técnicas teatrais que têm relação profunda com os conceitos de base fenomenológica que adotamos, inspirados nas reflexões de Merleau-Ponty, nosso referencial central na teoria estética. As aproximações estabelecidas entre os dois campos indicam uma grande

possibilidade de trabalho entre eles, de várias maneiras diferentes. A superação das dificuldades referentes às concepções e práticas educativas vigentes e às formas cristalizadas da relação do ser humano com o mundo que habita pode ser norteada pelos princípios elencados nos dois campos e motivada pelas práticas sugeridas pelo teatro do oprimido.

Evidenciamos a presença de alguns poucos trabalhos que aliam a educação ao teatro de forma geral. Nestes trabalhos pudemos analisar que, quando existe esta associação, geralmente ela é feita de forma reducionista, utilizando a arte de maneira acessória, privilegiando muito mais o treino artístico, a transmissão de conteúdos e o imperativo moralista do que os desafios de sensibilização, transformação e criação de novas subjetividades e modos de viver propostos pela educação ambiental. Tais iniciativas, embora de grande importância no desenvolvimento do campo, não levam em conta, portanto o potencial da educação estética, mantendo as problemáticas referentes à educação pautada no paradigma moderno. Pudemos também evidenciar a existência de trabalhos que aliam, mesmo de forma indireta, a educação ambiental e o teatro do oprimido, porém, quando o fazem, é a partir da consideração crítico-emancipatória da educação ambiental já que seguramente esta é a perspectiva que mais se aproxima aos fundamentos do teatro do oprimido. No entanto, acreditamos que esta perspectiva não oferece o mesmo potencial de sensibilização e as transformações que buscamos com a educação estética ambiental.

A educação estética ambiental abre-se como uma nova oportunidade de enfrentamento da crise que se visualiza na relação do ser humano com o ambiente. A possibilidade de oportunizar novos espaços de subjetivação em contraposição ao enrijecimento dos modos de viver existentes, a partir do despertar das dimensões adormecidas do humano, abre um campo em que as reflexões e práticas baseadas nesta concepção de educação poderão se ampliar. A utilização do teatro do oprimido como meio para criação destes espaços representa uma oportunidade essencial e muito produtiva, que seguramente deve ser mais estudada e implementada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. A Indústria Cultural. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor W. Adorno**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1986.

ADORNO, Theodor W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton *et al.* (org.) **Teoria Crítica, estética e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

ANSELONI Érika Pioltine. **Atuando em novos palcos**: diálogos entre o teatro e a educação ambiental. 224p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2006. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/ppge/pdf/educambiental/erica_pioltine_anseloni.pdf>. Acesso em: 15/12/2008.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Alexandre Falcão de. **Teatro e educação ambiental**: um estudo a respeito de ambiente, expressão estética e emancipação. 177p. Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica (Relatório Final do Projeto de Iniciação Científica apresentado à FAPESP), Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2005. Disponível em: <http://www.ecomarapendi.org.br/Rebea/Arquivos/Teatro%20e%20EA_Alexandre%20Araujo.pdf>. Acesso em: 29/04/2007.

BACH Júnior, Jonas; MARIN, Andreia Aparecida. Percepção ambiental na pedagogia waldorf: a fenomenologia de goethe e a teoria dos sentidos de steiner aplicados à educação ecológica. **OLAM**, Rio Claro, v.7, n.1, p.427-443, maio. 2007.

BACH Júnior, Jonas. **Educação ecológica por meio da estética na pedagogia waldorf**. 241p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. 1 CD-ROM.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BANNELL, Ralph Ings. **Habermas & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BASTOS, Rosangela Aparecida de ; SILVA, Jussara Cristina da; NASCIMENTO JR. Antonio Fernandes. Produção e elaboração de um material didático-pedagógico como subsídio para facilitar o ensino de ecologia e educação ambiental a partir de fantoches de cone. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, 2006, Joinville. **Anais do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental**. Joinville, 2007. 1 CD-ROM.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **O arco-íris do desejo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. Exilado: Augusto Boal. **Caros Amigos**, São Paulo, n.48, mar. 2001 p.28-33. Entrevista.

_____. **O teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

_____. **Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas**. 7. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. Educação, pedagogia e cultura. **Metaxis**, Rio de Janeiro, n.3, p.7-9, nov. 2007.

_____. Projeto prometeu. **Metaxis**, Rio de Janeiro, n.3, p.19-31, nov.2007.

_____. A gente aprende ensinando. **Fórum**, São Paulo, n.59, fev. 2008. p.8-12. Entrevista.

CHAUÍ, Marilena. Público, privado, despotismo. In: NOVAES, Adauto (org.) **Ética**. 8ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 2002.

_____. **Experiência do pensamento**: ensaios sobre a obra de Merleau-Ponty. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORRÊA, Sandro Alves; MARIN, Andreia Aparecida; OLIVEIRA, Sandra de Fátima. Trabalho e inserção no mundo da vida: significados para os desafios da educação ambiental diante do crescimento da urbanidade. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v.33, n.1, p.71-86, jan-jun 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/4243/4173>>. Acesso em: 23/11/2008.

DANELON, Márcio. A Crítica Sartreana à subjetividade e suas implicações no conceito de educação como formação do sujeito. **Impulso**, Piracicaba, v.41, p.47-60, set/dez. 2005.

DUARTE Júnior, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

_____. **O que é realidade**. 6.ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

DUARTE, Paulo M.T. Influência dos padrões morfológicos latinos na terminologia científica. **Rev. Philologus**, Rio de Janeiro, v.26, maio/ago. 2003. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9\(26\)11.htm](http://www.filologia.org.br/revista/artigo/9(26)11.htm)> Acesso em 17/07/2008.

DUARTE, Rodrigo. Mundo “globalizado” e estetização da vida. In: RAMOS-DE OLIVEIRA, Newton *et al.* (org.) **Teoria Crítica, estética e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

DUFRENNE, Mikel. **O poético.** Porto Alegre: Editora Globo S.A., 1969.

_____. **Estética e filosofia.** Trad. Roberto Figurelli. São Paulo: Perspectiva, 1972.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAG, Bárbara. **A Teoria crítica: ontem e hoje.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FRIZZO, Édio Elói; ERMEL, Ivânia S.. **Grupo de Teatro de Bonecos.** 24 p., [200-]. Disponível em: http://www.semasa.sp.gov.br/Documentos/ASSEMAE/Trab_103.pdf> Acesso em: 15/12/2008.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton *et al.* (org.) **Teoria Crítica, estética e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

GAUDIANO, Edgar.J.G. **Educación ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios.** México/DF: UANL, Plaza Y Valdés, 2007.

GUINSBURG, Jacó. **Da cena em cena.** São Paulo: Perspectiva, 2001.

HAUER, Rafael Maurício. **Linguagem teatral e aquisição de conteúdos escolares: uma perspectiva cultural e histórica.** 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/6905/1/Capa+Mestrado.pdf>> Acesso em: 28/05/2007.

JACOBI, Pedro. Educação Ambiental, Cidadania e Sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.118, p.189-205, março 2003.

MARIN, Andreia Aparecida. **Percepção ambiental e imaginário dos moradores do município de Jardim/MS**. 206p. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____. Ética, moralidade e educação ambiental. **Interciencia**, Caracas, v. 29 n.3, p. 153-157, mar 2004.

_____. **Teoria Estética e Educação Ambiental**. 68p. Monografia (Especialização em Filosofia e Existência), Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

_____. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educ. PUC-Campinas**, Campinas, v.22, p.109-118, junho/2007.

_____. A educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-ação: Rev Fac Educ UFG**, Goiânia v.31,n.2, p.277-290, jul-dez 2006.

MARIN, Andreia Aparecida; OLIVEIRA, Haydée Torres; COMAR, Vito. Percepção imaginário e educação ambiental. **OLAM**, Rio Claro, v.5, n.1, p.188-201, maio/2005.

MARIN, Andreia Aparecida; OLIVEIRA, Luís Cláudio Batista. Percepção Ambiental e teoria estética: bases epistemológicas comuns e significados para a educação ambiental. **OLAM**, Rio Claro, v.6, n.1, p.182-196, maio/2006.

MARIN, Andreia Aparecida; SILVEIRA, Eduardo. Educação e ecocentrismo no enfrentamento do egocentrismo moderno: o reaprendizado da alteridade. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, Goiânia, v.33, n.1, p.11-30, jan-jun 2008.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Trad. José A. Gianotti e Armando M. Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **O Olho e o espírito**. Trad. Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes. São Paulo: Cosac & Naify, 2004a.

_____. **Conversas**. Trad. Fábio Landa e Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos A.R. Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **A relação entre homem e natureza na pedagogia waldorf**. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

PEIXOTO, Fernando. **Brecht: uma introdução ao teatro dialético**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

QUINTÁS, Alfonso López. **Estética**. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1992.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. Educação: pensamento e sensibilidade. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton *et al.* (org.) **Teoria Crítica, estética e educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SANTAELLA, Lúcia. **Estética de Platão a Pierce**. 2. ed. São Paulo: Experimento, 2000.

SARAPECK, Helen. Teatro do oprimido nas escolas: os primeiros passos de uma longa estrada. **Metaxis**, Rio de Janeiro, v.3, p.33-41, nov.2007.

SILVA, Carlos Cardoso. A educação e sua dimensão fenomenológica. In: PEIXOTO, Adão José (org.). **Interações entre fenomenologia & educação**. Campinas: Editora Alínea, 2003. p.77-86.

SILVEIRA, Fernanda da Souza; MACHADO Annaelise Fritz; GARCIA, Valéria Viera Marques. Fazendo arte através da educação ambiental, com teatro, dança e artesanato. *Rev. Virtú*, Juiz de Fora, v.2, p.1-7 ago-dez. 2005. Disponível em: <<http://www.virtu.uff.br/artigo%20a32.pdf>>. Acesso em: 15/12/2008.

SILVEIRA, Eduardo. **Fundamentos teórico-metodológicos em trabalhos de educação ambiental pela arte**. 41p. Monografia (Conclusão de Curso em Ciências Biológicas), Setor de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

SOMMER, José Constantino; ESPINDOLA, Marbeli; FORTUNATO, Ronaldo. Festival de Teatro Blumenau e o Meio Ambiente. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 5, 2006, Joinville. **Anais do V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental**. Joinville, 2007. 1 CD-ROM.

STANISLAVSKY, Constantin. **A preparação do ator**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

STEINER, Rudolf. **A arte da educação**. São Paulo: Antroposófica, 1988.

TRISTÃO, Martha. Tecendo os fios da educação ambiental: o subjetivo, o coletivo, o pensado e o vivido. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.31, n.2, p.251-264, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a08v31n2.pdf>> Acesso em: 26/07/2008.

THOREAU, Henry David. **Walden ou a vida nos bosques**. Trad. Astrid Cabrasl. 7. ed. São Paulo: Ground, 2007.

Referências das Imagens:

Fig.1 – CÉZANNE, Paul. **Blue Landscape**. 1904-6. 1 original de arte, óleo sobre tela, color. The Hermitage, São. Petersburgo, Rússia. Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/C/cezanne/cezanne81.html>>. Acesso em: 22/12/2008.

Fig.2 – JORGE, Paulo. **Dança da Lua**. [2006?]. 1 fotografia color. Disponível em: <http://olhares.aeiou.pt/danca_da_lua_foto878130.html>. Acesso em: 22/12/2008.

Fig.3 – CÉZANNE, Paul. ***The Bathers Resting***. 1875-76. 1 original de arte, óleo sobre tela. Fundação Barnes, Universidade Lincoln, Filadélfia, Estados Unidos. Disponível em: <<http://www.abcgallery.com/C/cezanne/cezanne17.html>>. Acesso em: 22/12/2008.

Fig. 4 – MATEUS, Luis Miguel. **Corpos de Luz #28**. [2007?]. 1 fotografia color. Disponível em: < <http://olhares.aeiou.pt/foto1065504.html>>. Acesso em 22/12/2008.