

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR - PERFORMANCES CULTURAIS

KARINE RAMALDES VIEIRA

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência

Goiânia/GO
Fevereiro de 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR - PERFORMANCES CULTURAIS

KARINE RAMALDES VIEIRA

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Performances Culturais.

Área de Concentração: Performances Culturais

Linha de Pesquisa: Teorias e Práticas das Performances

Orientador: Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo

Goiânia/GO
Fevereiro de 2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Ramaldes, Karine
Os Jogos Teatrais de Viola Spolin [manuscrito] : Uma pedagogia da
experiência / Karine Ramaldes. - 2015.
CXVI, 116 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Robson .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Escola de
Música e Artes Cênicas (Emac) , Programa de Pós-Graduação em
Performances Culturais, Goiânia, 2015.
Bibliografia.

1. Jogos Teatrais. 2. Viola Spolin. 3. Experiência. 4. Pedagogia do
Teatro. I. , Robson, orient. II. Título.

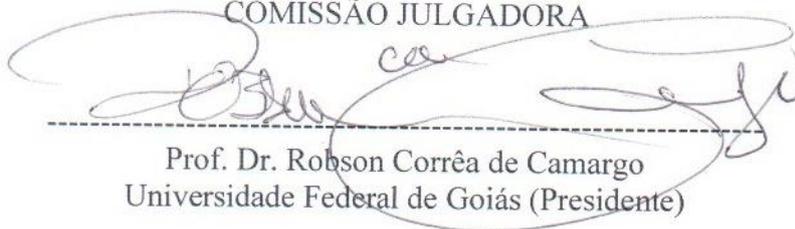
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR - PERFORMANCES CULTURAIS

KARINE RAMALDES VIEIRA

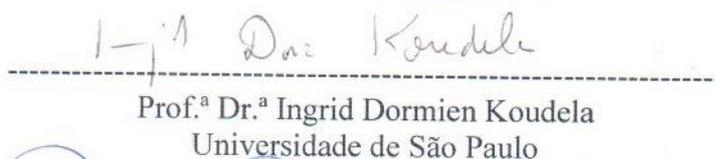
Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Performances Culturais.

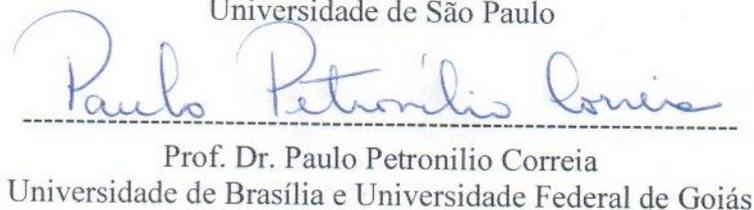
COMISSÃO JULGADORA



Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo
Universidade Federal de Goiás (Presidente)



Prof.ª Dr.ª Ingrid Dormien Koudela
Universidade de São Paulo



Prof. Dr. Paulo Petronilio Correia
Universidade de Brasília e Universidade Federal de Goiás

Aprovada: sim () não

Data: 27/02/15

Local de defesa: sala 215

Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Dedico este trabalho à vida, que me ensinou muito cedo a enxugar minhas lágrimas e seguir em frente.

AGRADECIMENTOS

Nesta página muito especial deste trabalho, agradeço a algumas pessoas, dentre as muitas que me ajudaram a realizá-lo.

Em especial ao meu orientador Prof. Dr. Robson Corrêa de Camargo, grande professor e diretor teatral, que muito me ajudou no trilhar desta experiência, sempre confiando em mim com uma generosidade infinita, me mostrou os melhores caminhos a percorrer nesta tarefa árdua de escrever. Minha imensa gratidão a você professor.

À minha amada irmã, Kárita Ramaldes, grande amiga e companheira da vida toda, por sempre me incentivar e me ajudar, mesmo quando não tinha como, arrumava um jeito em fazê-lo.

Aos meus familiares que torceram e festejaram cada conquista que realizei.

Ao meu marido, Griff Roney, pelo companheirismo e paciência em me compreender nos momentos de grande angústia que passei nesta fase.

A todos os meus amigos que torceram por mim, compreenderam meu afastamento e aliviaram um pouco a minha tensão durante todo este período.

Aos meus amigos da Divisão de Estudos e Projetos que me deram força, coragem e me ajudaram a conseguir o tempo necessário para desenvolver minha pesquisa.

Aos meus alunos, que amo tanto e que sempre me ensinam muito.

Aos meus chefes Marcos Pedro, Rogério Viana, Ronyson Camilo e Wilson Boaventura, por me compreenderem e me ajudarem durante toda a fase do mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela licença concedida, pois foi de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho.

Aos membros da banca de qualificação e defesa, Ingrid Dormien Koudela e Paulo Petronilio Correia, pelas excelentes contribuições, pela generosidade e disponibilidade.

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin: Uma pedagogia da experiência

RESUMO

Este estudo analisa a metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin (1906-1994) sob o ponto de vista de um aprendizado pela experiência, examinada a partir dos conceitos de experiência desenvolvidos por William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Procuo compreender especificamente os conceitos de experiência na perspectiva destes autores, em suas várias formulações, buscando estabelecer possíveis diálogos com a prática dos jogos teatrais. No panorama da pedagogia do teatro, procuro estabelecer as relações possíveis destes conceitos com a metodologia improvisacional dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin.

Palavras- chave: Jogos Teatrais; Viola Spolin; Experiência; Pedagogia do Teatro.

The Theater Games of Viola Spolin: A Pedagogy of Experience

ABSTRACT

This study analyses the methodology of theater games developed by Viola Spolin (1906-1994) as a process of learning by experience, using the theoretical approach of experience developed by William James (1842-1910) and John Dewey (1859-1952). I establish possible dialogues with the practice of theater games with the distinct theoretical perspectives of both authors aiming to have a better understanding of the methodological improvisation on Drama proposed by Viola Spolin.

Keywords: Theater Games; Viola Spolin; Experience; Drama Education.

SUMÁRIO

1. Introdução	10
2. Capítulo 1: William James, John Dewey e Viola Spolin - Apontamentos históricos e metodológicos	14
1.1 A metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin.....	14
1.2 Uma breve introdução sobre o Pragmatismo.....	22
1.3 O pragmatismo como um dos fundamentos dos jogos teatrais	36
3. Capítulo 2: O conceito de Experiência segundo William James e John Dewey	40
2.1 O movimento contínuo das experiências.....	40
2.2 O conhecimento como consciência das experiências	44
2.3 Experiência - aspectos subjetivos e objetivos	49
2.4 Experiência primária e experiência secundária	52
2.5 Experiência e suas formas de expressão.....	58
2.6 Experiência e processo de criação	69
2.7 Experiência e educação	74
4. Capítulo 3: A Experiência como Metodologia no Teatro Improvisacional de Viola Spolin	81
3.1 Fundamentos do Jogo	83
3.2 As três essências dos jogos teatrais	87
3.3 Divisão dos jogadores em palco/plateia e o desafio de solucionar problemas de atuação .	96
3.4 Estrutura dramática do jogo teatral.....	98
3.5 A experiência do jogo teatral no aqui e agora – um relato de experiência.....	101
5. Conclusão	111
6. Referências Bibliográficas	113

INTRODUÇÃO

Analiso, no presente trabalho, os jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) como concretização de uma pedagogia da experiência. A noção de experiência é antiga, remonta ainda a Aristóteles (384-322 a.C), para o qual existia apenas um mundo, o mundo em que vivemos, ou seja, o mundo da experiência concreta.

A experiência é tratada por Aristóteles de modo mais aprofundado nas suas obras *Metafísica I- Livro I e Analíticos Posteriores- Livro II*. Assim é descrito este processo na sua *Metafísica*: “Nos homens, a memória gera a experiência, pois as diversas recordações da mesma coisa acabam por produzir a capacidade de uma só experiência.” (ARISTÓTELES, 1969, p. 36,37). A experiência, neste sentido, é construída na integração de múltiplas memórias sobre algo, é o passado e o presente interagindo a caminho das experiências futuras.

Diante desta visão "aristotélica", da relação intrínseca entre experiência e memória, recorro às memórias de minhas experiências teatrais, para aqui me apresentar e delinear o caminho que me trouxe a esta pesquisa, pois penso não ser possível entender uma experiência se não entendê-la em seu processo concreto.

Meus primeiros passos na arte teatral foram dados na adolescência, por volta de 1997, final do século XX, quando comecei a fazer cursos livres de iniciação teatral, que, como o nome diz, são cursos oferecidos sem a obrigatoriedade de participação para adquirir notas avaliativas, e sem necessidade de delimitar o tempo de conclusão. Estes cursos eram ministrados a partir de jogos teatrais, daí se deu o meu primeiro contato com esta metodologia.

Eu era uma adolescente muito tímida, mas encantada com as peças teatrais que as escolas públicas em que estudei me levavam para assistir. Sempre que as assistia, me imaginava em cima do palco atuando, até que um dia pedi para que a minha mãe me matriculasse nas aulas de teatro da “Casa do Teatro”, uma pequena escola de teatro particular que ficava situada no Setor Sul, bairro nobre da cidade de Goiânia. Na época era a mensalidade mais barata que encontrei, e assim deveria ser, pois minha mãe não tinha condições de arcar com uma mensalidade alta. A excelente “Casa do Teatro” funcionava nas dependências da casa da minha primeira professora, Luzia Divina, e geralmente as aulas ocorriam na sala ou na varanda da casa dela.

Permaneci na “Casa do Teatro” por dois anos, sendo que, no segundo ano, tive como professor Eduardo de Souza. No ano de 1999, por questões familiares, tive que me mudar

para cidade de Curitiba-PR, onde morei por um ano, mas continuei a cursar aulas de teatro com o professor Beto Lima. As aulas eram realizadas no “Centro de Artes Guido Viaro”, um centro de artes da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, situado, na época, no setor central da cidade de Curitiba que, por ser uma escola de artes pública, cobrava uma mensalidade irrisória. Neste centro de artes pude entrar em contato com a obra de Nelson Rodrigues, pois realizamos a montagem da peça *Beijo no Asfalto*, na qual interpretei a personagem Dália. As experiências com a linguagem teatral se intensificavam e minha paixão pelo teatro só aumentava, então no ano 2000, retornei à cidade de Goiânia.

De volta à Goiânia, retornei para minhas aulas na “Casa do Teatro”, conciliando com as aulas de teatro oferecidas no colégio em que eu estava matriculada, o “Colégio Estadual Pré-Vestibular de Goiânia”, hoje extinto, situado no Setor Universitário, no prédio onde funciona atualmente o “Centro de Estudos e Pesquisas Ciranda da Arte” da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. As aulas de teatro no colégio também não eram obrigatórias, participavam delas somente os alunos que realmente se interessavam por elas, porque eram oferecidas no contraturno. Tanto na “Casa do Teatro”, como no colégio, eu participava das aulas com o professor Eduardo de Souza, cujas aulas também eram ministradas a partir de jogos teatrais. Assim, meus primeiros contatos com os jogos teatrais foram com a prática: por meio da experiência de jogar e aprender teatro jogando.

O vestibular se aproximava e meu envolvimento com a arte teatral aumentava, porém agora um envolvimento atuante, como atriz! Em cada trabalho que realizava descobria novas possibilidades de atuação, decidi então prestar vestibular para Artes Cênicas, curso recém-iniciado em Goiânia (2000). Ingressei na graduação em Licenciatura em Artes Cênicas (2002) na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde começaram a surgir oportunidades de conhecer novas formas de atuação e de também ser professora de teatro, levando-me a trabalhar o ensino de teatro nas redes municipal, estadual, conveniada e particular de educação da cidade de Goiânia. Pude, portanto, relacionar toda a experiência que tinha como atriz com a experiência de ser professora de teatro, e a combinação destas duas funções foi extremamente importante para o caminho que estava trilhando.

Durante a minha graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, participei de um projeto de extensão, sob a orientação do professor Doutor Robson Corrêa de Camargo, no qual ministrei aulas de teatro para alunos de outras graduações da Universidade Federal de Goiás. Uma experiência muito rica, pois foi a primeira vez que ministrei aulas de teatro para adultos, também elaboradas a partir dos jogos teatrais. Ainda na graduação, tive a oportunidade de participar do grupo de pesquisa do espetáculo “Máskara”, onde trabalhei

como atriz nas montagens das peças *Vestido de Noiva* de Nelson Rodrigues e *Esperando Godot* de Samuel Beckett, ambas sob a direção do professor Robson Corrêa de Camargo. Nestas montagens, experienciei os jogos teatrais e, por meio deles, descobri muitas possibilidades para a construção de meus personagens.

Em minha prática pedagógica, sempre ministrei as aulas de teatro a partir de jogos teatrais, por isso comecei a me interessar cada vez mais em aprofundar os estudos referentes a este tema. Destas vivências como professora de teatro, surgiu o interesse em aprofundar meu conhecimento na metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin, especificamente em descobrir como tal metodologia é articulada.

A proposta de relacionar este conhecimento com o conceito de experiência na perspectiva de William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952) surgiu a partir das conversas com meu orientador no início do mestrado (2012), pois poderia compreender melhor a reflexão entranhada na prática dos jogos teatrais. E este se torna o problema em questão da presente pesquisa: relacionar a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin com o conceito de experiência desenvolvido por William James e John Dewey, procurando entender os princípios filosóficos contidos nesta proposta. Portanto, no trabalho que aqui desenvolvo, busco compreender o conceito de experiência, em suas várias formulações e desenvolvimentos, a partir de algumas obras destes dois autores traduzidas para o português. Selecionei estes dois autores porque os conceitos de experiência de ambos se aproximam muito dos conceitos desenvolvidos por Viola Spolin na elaboração da sua metodologia dos jogos teatrais.

Devido à extensa publicação de ambos os autores, selecionei apenas algumas obras traduzidas para o português. Em relação a William James me detive nas seguintes obras: *As Variedades da Experiência Religiosa - Um Estudo sobre a Natureza Humana* [1902] 1995; *Pragmatismo*, [1907] 2005; *Os Pensadores*, 1974 (*Pragmatismo*[1907]; *O Significado da Verdade*[1907]; *Princípios de Psicologia*[1890]; *Ensaio em Empirismo Radical*[1912]). Já em relação à John Dewey, selecionei: *Arte como Experiência* [1934] 2010; *Os Pensadores*, 1974 (*Experiência e Natureza*[1925]; *Lógica - A Teoria da Investigação*[1938]; *Arte como Experiência*[1934]); *Experiência e Educação*, [1938]1971; *Como Pensamos*, [1910]1959. A partir dos estudos destas obras, busco estabelecer os possíveis diálogos entre o que estes dois autores definem como experiência.

Isto posto, e dentro da perspectiva da pedagogia do teatro, pretendo estabelecer relações possíveis destes conceitos com a metodologia improvisacional dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin a partir de sua obra completa traduzida para o português por Ingrid

Dormien Koudela (Eduardo Amos participa junto a Ingrid Koudela da tradução do primeiro livro de Spolin, *Improvisação para o Teatro* e do livro *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*). A obra da autora norte-americana é composta por quatro publicações, sendo elas: *Improvisação para o Teatro*, [1963] 2005; *Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin*, [1975] 2012; *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*, [1985] 2010; *Jogos Teatrais na sala de aula*, [1986] 2010.

No primeiro capítulo, me ateno a uma abordagem geral dos estudos de William James, John Dewey e Viola Spolin, analisando de forma ampla em que pontos os estudos destes três autores dialogam. Abordo também a importância da relação entre Viola Spolin e Neva Boyd (1876-1963), além de apontar como os jogos teatrais de Viola Spolin chegam ao Brasil a partir de Ingrid Koudela. Ainda neste primeiro capítulo, realizo uma retomada sobre o pragmatismo americano para situar de onde partem as ideias de John Dewey e William James. A partir dos estudos de Ana Mae Barbosa, aponto aspectos sobre a recepção de John Dewey na educação em arte no Brasil, e como muitas de suas ideias são recebidas no País de forma equivocada.

No segundo capítulo, analiso o conceito de experiência desenvolvido por William James e John Dewey, apontando a relevância da relação contínua entre as experiências (passado/presente e futuro), tentando mostrar os pontos de contato entre as ideias de John Dewey e William James. Examinoo como a experiência, segundo o estudo destes dois autores, se torna significativa para o indivíduo, além de abordar alguns desdobramentos do processo de experienciar. Busco, ainda, em Susanne Langer (1895-1985), grande especialista em filosofia da arte, algumas referências para a discussão do processo de transformação simbólica da experiência.

No terceiro capítulo, relaciono a metodologia dos jogos teatrais existente nos escritos de Viola Spolin com os conceitos de experiência apontados por William James e John Dewey, abordando os pontos essenciais desta metodologia e como estes são desenvolvidos. Demonstro, também, a aplicação dos jogos teatrais a partir de um relato de experiência de uma aula de teatro ministrada por mim, tendo como referência as publicações de Ingrid Koudela.

Este é o jogo! Vamos a ele!

Capítulo 1

William James, John Dewey e Viola Spolin - Apontamentos históricos e metodológicos

1.1 A metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin

A metodologia improvisacional dos jogos teatrais, conforme definida por Viola Spolin, foi construída entre os anos de 1924 a 1990, apontando para um processo de conhecimento que se configura fundamentalmente a partir de um ato específico de vivência, pela ação no aqui e agora. O resultado é uma experiência, um conhecimento advindo e elaborado a partir da vivência e pela “vivência como estruturadora deste processo de conhecimento, o que está em perfeita consonância com as atuais descobertas da neurociência que não separa o pensamento na relação mente-corpo”¹.

Viola Spolin, nomeada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional, foi autora e diretora de teatro, com atuação nos Estados Unidos (Chicago, Nova Iorque e Califórnia), especificamente em Hollywood, distrito da cidade de Los Angeles. Sua metodologia improvisacional dos jogos teatrais contribuiu de forma particular para a constituição de uma prática de ensino de teatro e de seu estudo, assim como para as técnicas de formação de ator que se constroem a partir da prática teatral. Para o desenvolvimento de tal metodologia foi fundamental que Spolin se aprofundasse em alguns estudos específicos, formulando assim, bases firmes para o teatro improvisacional norte-americano, como afirma Camargo:

Viola Spolin, diretora de teatro e pedagoga, possibilitou com suas reflexões práticas profundas bases para o teatro improvisacional norte-americano. Nele estão impressas as técnicas do cabaret alemão, da *commedia dell'arte*, da atuação brechtiana e de muitos dos conceitos de experiência ativa no trabalho do ator de Stanislavski. Esta sistematização dos Jogos Teatrais contou, além da sua imersão na cultura teatral dos anos sessenta do século passado, com a inspiradora metodologia do jogo elaborada por Neva Boyd (1876–1963), desenvolvida principalmente na Hull House de Chicago, local de agregação social e de atividades de imigrantes pobres que chegavam falando todas as outras línguas para fazer a “América”, carregando seus cantos, histórias, danças, jogos, nos primeiros anos do século XX, refugiados da pobreza, da guerra, da repressão, aquecendo-se na sopa da cultura. (CAMARGO, 2010a, p. 2)

Os primeiros conceitos referentes aos jogos teatrais estabelecidos por Viola Spolin, originaram-se na prática realizada por ela junto com sua professora Neva Leona Boyd. Boyd

¹ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com o referido orientador em 18 de maio de 2014.

foi uma importante educadora e trabalhadora social norte-americana, que desenvolveu seu trabalho dentro da Hull House, em Chicago. A Hull House, fundada em 18 de setembro de 1889, foi um conjunto de casas onde funcionou uma instituição de ajuda social, onde os funcionários desta instituição eram voluntários. Teve papel destacado na recepção e assentamento dos trabalhadores, principalmente imigrantes italianos, gregos, judeus, russos, poloneses, mexicanos e irlandeses que chegavam a esta grande cidade industrial. A Hull House encerrou suas atividades em 27 de janeiro de 2012, depois de vinte anos, frente às inúmeras dificuldades financeiras².

Neva Boyd iniciou, por volta de 1921, dentro da Hull House, a Escola de Recreação e Treinamento (*Recreational Training School*), onde estabeleceu um programa de trabalho de grupo com os imigrantes e filhos de imigrantes que chegavam a Chicago. Este programa era desenvolvido com ginástica, danças de diferentes culturas, jogos populares, arte dramática e, principalmente, com a teoria do jogo. Por causa deste trabalho, Neva Boyd foi contratada pela Comissão de Parques de Chicago, atuando como trabalhadora social para organizar atividades sociais nos parques da cidade. Como afirma ainda Camargo, Boyd também trabalhou, durante a depressão de 1929 nos Estados, na *Works Progress Administration* (WPA), um programa político nacional que operou seus próprios projetos em cooperação com os governos estaduais e municipais, desenvolvido pelo então presidente dos Estados Unidos Franklin Delano Roosevelt (1882-1945). Tal programa visava oferecer emprego a milhões de pessoas desempregadas pela crise de 1929. Com ele, quase todas as comunidades nos Estados Unidos conseguiram construir rodovias prédios, públicos e também parques, onde se desenvolveram os projetos da WPA, empregando músicos, artistas, escritores, atores, diretores para desenvolverem atividades artísticas junto à população.³

O contato de Spolin com Boyd se estreitou principalmente entre os anos de 1924 - 1927, quando Viola Spolin passou a ser aluna de Neva Boyd justamente na Hull House. Posteriormente, Spolin se tornou responsável pela área teatral do projeto recreativo dos parques da cidade de Chicago, vinculado ao *Works Progress Administration* (WPA), projeto que era coordenado por Neva Boyd, fundamentado no trabalho coletivo. Como descreve Camargo: “... todo o trabalho de Boyd estava orientado pela ênfase na metodologia da experiência do trabalho de grupo, nela a participação coletiva no jogo desempenha fundamental importância.” (CAMARGO, 2010c, p. 8). Este aspecto da “experiência do

² Estas informações podem ser encontradas no site <http://www.wsws.org/en/articles/2012/02/hull-f08.html>

³ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com o referido orientador em 18 de fevereiro de 2014.

trabalho em grupo” nos jogos, caminha em sentido oposto ao do individualismo, cada vez mais forte em nossa sociedade de consumo, e também em sentido oposto ao “estrelismo” comum em muitos artistas. Neste sentido, o trabalho em grupo é uma das fortes características da metodologia dos jogos proposta por Spolin, pois ambas (Boyd e Spolin), acreditavam na construção do conhecimento através da troca de experiências entre diferentes indivíduos, e que o trabalho em grupo proporciona essa troca, estimulando um aprendizado mais amplo, no qual estão inseridos o respeito mútuo e a troca de saberes. Uma perspectiva diferente do sistema de “estrelato” artístico que se constrói na Broadway, em Hollywood e em nossa televisão brasileira.

Uma outra forte característica da metodologia de Boyd, também presente na metodologia de Spolin, e que merece ser destacada, é em relação a “competição” que se estabelece na realização dos jogos. Para “Boyd a competição feita no jogo deve ser realizada por cooperação, estímulos, empatia, livre de prêmios estranhos que não sejam apenas a plena satisfação da representação (*performance*), o prazer do jogo em si mesmo.” (CAMARGO, 2010c, p. 9). O objetivo do jogo e suas práticas são realizados a partir do prazer em jogar, sem a espera de recompensas, a não ser o realizar da própria vivência. Visão esta também explícita na metodologia de Viola Spolin: “A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante.” (SPOLIN, 2012, p. 39).

Ao comparar as principais questões metodológicas propostas por Neva Boyd com aquelas propostas por Spolin, podemos encontrar os mesmos princípios, como o aspecto social dos jogos; a forte presença dos jogos populares na metodologia de ambas; a integração física e psicológica durante a realização dos jogos (envolvimento orgânico); os jogos organizados na forma de situações-problemas; a valorização da condução de um adulto no momento do jogo, como processo importante da aprendizagem; a ênfase ao processo criativo de jogar, dentre vários outros.

A experiência que Spolin obteve com Boyd, certamente, foi fundamental para a elaboração da sua metodologia improvisacional dos jogos teatrais, e também se tornou essencial para o desenvolvimento desta metodologia o relacionamento de ambas com o pensamento na chamada a Escola de Chicago, fundada em 1896, e que contou com a participação, dentre outros, do filósofo e educador John Dewey.

...O filósofo do pragmatismo e educador John Dewey (1859-1952), professor da Universidade de Chicago, trabalhou como residente na Hull House, onde publicou

seu livro sobre a criança e o currículo (1902). Dewey irá publicar posteriormente dois livros que trazem estrita relação com o trabalho de Neva Boyd (1876-1963) e Viola Spolin (1906-1994), *Arte Como Experiência* (1934) e *Experience and Education* (1938). (CAMARGO, 2010c, p. 5)

Dewey, Boyd e Spolin vivenciaram uma experiência muito próxima na Hull House, pois tiveram contato direto, embora em épocas distintas, com as vivências realizadas nesta instituição. Dewey como residente da Hull House, aproximadamente entre os anos de 1894-1896, Neva Boyd como professora na mesma instituição, aproximadamente a partir de 1909 e Spolin como aluna de Neva Boyd, aproximadamente entre os anos de 1924-1927. Mesmo Spolin não tendo contato direto com Dewey, ela teve acesso às propostas que o mesmo desenvolvera nesta instituição social. Essas relações estabelecidas direta e indiretamente entre Dewey, Boyd e Spolin influenciaram espontaneamente na construção e desenvolvimento do pensamento de todos eles.

Cornelis de Waal, professor de filosofia da Indiana University e um dos responsáveis pela edição da complexa obra de Charles S. Peirce (1839-1914), aponta em seu livro *Sobre Pragmatismo*, que Dewey descrevia a Hull House como “um lugar onde ideias e crenças podem ser trocadas, não somente na arena da discussão formal.” (DEWEY apud WAAL, 2007, p. 154). Completa “Dewey se sentia particularmente atraído pela noção da escola como um centro social e uma casa esclarecedora de ideias.” (WAAL, 2007, p. 154). Percebo, a partir destas citações, que Dewey também reconhecia atenção especial para a troca de experiências práticas entre os indivíduos como importante elemento de formação do conhecimento. Dewey via nas práticas da Hull House uma grande oportunidade para uma educação baseada na interação social e na troca de experiências. A vivência de Dewey na Hull House certamente impulsionou suas próprias ideias de formar a Escola Laboratório da Universidade de Chicago (1896). Por sua vez, Spolin, a partir das experiências na Hull House, dirige seus estudos ao ato teatral, acrescentando a eles as várias pesquisas que realizou durante sua vida sobre diferentes técnicas teatrais, o que veio enriquecer cada vez mais a metodologia proposta.

Spolin também se apoiou nas brincadeiras tradicionais dentro de sua proposta metodológica, de forma que uniu o conhecimento empírico, repassado de geração para geração sobre as brincadeiras, com as técnicas teatrais elaboradas por diversos autores. As crianças que frequentavam a Hull House traziam muitas experiências de brincadeiras tradicionais de várias partes do mundo, então muitas destas brincadeiras foram utilizadas tanto por Boyd como por Spolin na elaboração de seus jogos. Para tanto, algumas

brincadeiras populares sofreram pequenas adaptações. Boyd e Spolin entendiam o jogo como um importante elemento de educação social e construção de conhecimento, compreendendo que o jogo não pode ser apenas uma prática em si mesma, uma vivência sem uma reflexão da e na cultura.

Spolin, além de sistematizar o aprendizado que obteve com Neva Boyd, se apropriou das pesquisas sobre técnicas teatrais e jogos populares para elaborar uma metodologia. Ingrid Dormien Koudela, a principal introdutora dos ensinamentos da atriz pedagoga norte-americana no Brasil, acrescenta:

Viola Spolin é conhecida internacionalmente por sua contribuição metodológica tanto para o ensino do teatro nas escolas e universidades como para a prática da arte cênica, principalmente para o teatro improvisacional (...) cunhou o termo theater game, traduzido entre nós como jogo teatral. (KOUDELA, 2010a, p. 1)

Camargo relata a história contada a ele pela professora Ingrid Koudela⁴, quando esta descreve que a atriz Maria Alice Vergueiro, possivelmente em 1973, na época responsável pela parte educativa do curso de teatro da ECA/USP (Escola de Comunicação em Artes da Universidade de São Paulo), apresentou o primeiro livro de Viola Spolin: *Improvisation for the Theater* à Ingrid Koudela, trazido quando a então atriz do Teatro Oficina retornara de um congresso sobre teatro e educação nos Estados Unidos.

A partir daí, Ingrid Koudela e um grupo de importantes educadores brasileiros, composto por Sandra Chacra (1945-2004), Maria Lucia de Souza Barros Pupo e Beatriz Angela Vieira Cabral⁵, começaram a introdução do sistema dos jogos teatrais e do pensamento de Viola Spolin no Brasil. Estas educadoras brasileiras desenvolveram e continuam a desenvolver importantes pesquisas sobre os jogos teatrais. Ingrid Dormien Koudela publicou *Jogos Teatrais* (Perspectiva, 1984); *Brecht: um jogo de aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Texto e Jogo* (Perspectiva, 1996); *Brecht na Pós-Modernidade* (Perspectiva, 2001), dentre outros. Maria Lucia de Souza Barros Pupo publicou *No reino da desigualdade. Teatro infantil em São Paulo nos anos setenta* (Perspectiva, 1991); *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico - Uma aventura teatral* (Perspectiva, 2005), dentre outros. Beatriz Angela Vieira Cabral publicou *Drama como método de ensino* (Hucitec, 2006); *Teatro em Trânsito- A Pedagogia das Interações no espaço da cidade* (Hucitec, 2012), dentre outros. E Sandra Chacra publicou *Natureza e o Sentido da Improvisação Teatral* (Perspectiva, 1983); *Práticas Teatrais e Outras Práticas Artísticas* (ABNL, 1998).

⁴ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com o orientador em 25 de outubro de 2013.

⁵ Conforme informado por Ingrid Koudela em conversa no dia 20 de fevereiro de 2014.

A publicação da tradução brasileira de *Improvisação para o Teatro* (1979) de Spolin foi um marco na educação teatral do Brasil, pois tal obra trouxe o trabalho com os jogos teatrais de forma mais sistemática, o que começou a influenciar diretamente na forma de trabalho dos professores de teatro, e também no trabalho dos professores de educação artística da época, que eram obrigados a seguir a formação polivalente, ou seja, o mesmo professor deveria se preparar para ministrar aulas de dança, música, teatro e artes visuais.

Alexandre Mate, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), pesquisador de teatro, afirma, referindo-se à lei que propõe a polivalência (Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB 5692/71), que:

Por exigência da lei, sem infraestrutura ou mesmo conhecimento da totalidade das áreas dos diversos conteúdos que formavam a disciplina, os professores de Educação Artística, formados em dois anos (licenciatura curta) ou três (licenciatura plena), tiveram de buscar todo tipo de referencial teórico, em tantas e diferenciadas fontes, para ministrar suas aulas. Viola Spolin surge como alternativa absolutamente significativa ao trabalho com a linguagem teatral na escola. As propostas de Viola Spolin preocupavam-se tanto com os procedimentos pedagógicos (dentre eles a formação do indivíduo) como com o resultado estético, cujas sínteses deveriam ser apresentadas à comunidade local (e não apenas escolar). Não se tratava, pela ótica e proposição defendidas pela autora, de formar artistas, mas, por conta do zelo a partir do qual o trabalho caminharia, de desenvolver nos estudantes uma apreensão de beleza que pudesse vislumbrar e espriar o sentido estético da linguagem teatral, a busca da beleza: no processo e no resultado e o sentido de construção de obra coletiva e democraticamente construída. Tratava-se, fundamentalmente, da criação de uma obra que contemplasse o indivíduo e a comunidade à qual ele estivesse inserido. (MATE, 2010, p. 7)

Percebo, com as palavras de Mate, que a tradução da obra de Spolin para o português ofereceu um grande suporte pedagógico aos professores brasileiros, servindo como referência para várias outras pesquisas que surgem sobre os jogos teatrais. Ingrid Koudela traduz a obra completa de Viola Spolin para o português, e continua suas pesquisas sobre jogos teatrais, assim como Maria Lucia Pupo, Beatriz Cabral e Sandra Chacra, oferecendo importantes contribuições para esta área de estudo. A dissertação de mestrado de Ingrid Koudela, publicada como *Jogos Teatrais* pela Perspectiva, em 1984, como apontado pela escritora Tatiana Belinky (1919-2013) no prefácio deste mesmo livro (*Jogos Teatrais*), foi o primeiro trabalho original sobre Teatro-Educação no Brasil.

Viola Spolin também é reconhecida nos meios profissionais dos Estados Unidos por sua ligação com o *The Second City*, uma importante companhia de teatro de Chicago, criada em 1959 e dirigida por seu filho, o diretor teatral, Paul Sills (1927-2008). Entre 1960 e 1965, Spolin trabalhou como preparadora de atores na referida companhia, período em que publicou o seu primeiro livro, *Improvisation for the Theater*, em 1963. Paul Sills é conhecido como

coautor da metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin, pois também preparava os atores das companhias em que atuou a partir da metodologia improvisacional dos jogos teatrais, ajudando sua mãe a pensar e a elaborar tal metodologia, assinando com ela a terceira edição de *Improvisação para o Teatro*, publicada nos Estados Unidos em 1999, depois da morte de Spolin.

Improvisation for Theater foi editado pela primeira vez em 1963. O sistema foi desenvolvido em grande parte na Young Actors Company, em Hollywood, durante mais de dez anos. Spolin recebeu influências de Stanislavski, que cita no livro, e de Neva Boyd, com a qual teve um treinamento em jogos, arte de contar histórias, danças e canções folclóricas. Esteve ligada ao The Compass Players (1955-1957), em Chicago que foi o primeiro elenco profissional de teatro de improvisação dos Estados Unidos, sob a direção de David Sheperd e Paul Sills. Este último, filho de Spolin, participou diretamente na formulação do sistema de Jogos Teatrais e fundou em 1959 o Second City. (KOUDELA, 2002, p. 40)

A metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin foi concebida na prática, na ação e relação entre os jogadores e os jogos propostos. O *The Second City* continua ativo nos dias atuais e se tornou uma grande empresa, mantendo as escolas de improviso. Existem sedes em Chicago (Illinois-EUA), Los Angeles (Califórnia-EUA) e Toronto (Ontário-Canadá). O site oficial do *The Second City* (<http://www.secondcity.com>) aponta-o como o maior centro de treinamento para a improvisação e atuação dos Estados Unidos, formador de muitos atores famosos deste país, que trabalham principalmente com a comédia. Atores ligados à companhia produziram várias séries de TV, como a *Saturday night live*, e prosseguem até os dias de hoje com as apresentações teatrais baseadas no improviso. Esta importante companhia de teatro improvisacional carrega, em sua história, as marcas deixadas por Paul Sills e Viola Spolin. Spolin foi reconhecida nos Estados Unidos não somente por sua ligação com o *The Second City* mas também, como relata Koudela (2002, p. 41), pelo importante projeto realizado no estado de Missouri nos Estados Unidos, projeto este no campo da educação artística.

O objetivo era incluir a arte como matéria curricular nas escolas do Estado. Parte importante do projeto era determinar a aplicabilidade educacional do teatro para todos os alunos. A utilidade dos Jogos Teatrais de Viola Spolin tornou-se evidente nesse projeto. Desta forma, foi realizado um esforço para caracterizar os jogos teatrais e torná-los mais úteis, não apenas para especialistas em teatro mas também para outros professores. *Improvisação para o Teatro* foi tomado como base para organizar uma versão experimental, utilizada por professores da University City School (colégio experimental do Estado) e em outras escolas dos Países. Em seguida, o texto foi submetido a uma revisão da autora, sendo reorganizado e publicado pelo CEMREL Inc., Missouri, com o nome de *Theater Game File*. (KOUDELA, 2002, p. 41)

Viola Spolin obteve um reconhecimento nacional e internacional pela grande contribuição que trouxe a partir da sistematização da metodologia improvisacional dos jogos teatrais, e por seu vínculo com a pedagogia teatral, entretanto sua prática pedagógica não se distancia dos fundamentos das técnicas de interpretação para o ator, da pedagogia do ator e é sua fortaleza, uma pedagogia de teatro construída a partir da prática teatral. A contribuição de Spolin para a pedagogia do teatro é fundamental porque, até então, poucos estudos relacionados ao assunto haviam se apresentado com a densidade metodológica e filosófica proposta por Viola Spolin, pois a maioria dos estudos relacionados aos jogos teatrais traziam apenas uma relação de exercícios para serem aplicados, sem um *corpus* metodológico e/ou filosófico de maior densidade que os envolvesse. Os jogos teatrais dentro do pensamento de Spolin, como afirma Camargo, “transformam os jogos num processo de experiência, superando a compreensão dos jogos e brincadeiras como um simples processo de atividades, ou de acúmulo sucessivo de atividades, pois se constituem como prática em pensamento.”⁶.

O jogo teatral, na perspectiva proposta por Spolin, é ação no “aqui e agora”, quando cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando, no jogo e pelo jogo, por isso aponta para um processo de aprendizado pela ação, no qual o “produto é o processo e o processo produto”⁷. Um procedimento distinto do conhecido processo de primeiro ensaiar e depois apresentar um determinado texto teatral.

Isto se torna mais evidente se analisarmos os jogos teatrais na configuração proposta por Spolin, tendo como pano de fundo o conceito de experiência tal como foi desenvolvido por William James e John Dewey, dentro de seus estudos vinculados ao pragmatismo, porque ambos os estudiosos acreditam que a ação prática está envolvida no conhecimento, sendo impossível dissociar a prática do conhecimento e conseqüentemente da reflexão.

Para Dewey, a natureza da experiência inclui um elemento ativo e um passivo. A parte ativa significa que experiência é *experimental* (*trying*) e a passiva é *experientiar* (*undergoing*). Quando experimentamos alguma coisa agimos sobre ela e depois sofremos as conseqüências. É a conexão entre essas duas fases da experiência que dá a medida do seu sucesso ou valor. Mera atividade não é experiência, pois ela envolve uma mudança. E essa mudança só pode se processar quando a atividade é conscientemente relacionada com as conseqüências que provêm dela. Por exemplo, quando uma criança pequena queima o dedo, esse fato só se transforma realmente em experiência quando o movimento ocasionado pela ferida é relacionado com a dor que a criança sofre em conseqüência do ato. Portanto, “aprender por meio da experiência” significa o estabelecimento de um relacionamento entre antes e depois, entre aquilo que fizemos com as coisas e aquilo que sofremos como conseqüência. Nessas condições fazer torna-se experimentar. (KOUDELA, 2002, p. 30, 31)

⁶ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com orientador em 17 de fevereiro de 2014.

⁷ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com orientador em 21 de fevereiro de 2014.

Comparando essa proposição de Dewey, de que a experiência efetiva, ou seja, a experiência como conhecimento exige uma relação entre o antes e o depois, entendo que a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin aprofunda essa relação a partir da avaliação realizada após o jogo. Isto é, a avaliação é o momento de o jogador refletir, de modo mais aprofundado, sobre a ação executada, pois mesmo no momento do jogo, o jogador está refletindo. O jogo teatral em si, no formato proposto por Viola Spolin, é uma ação refletida. O momento da avaliação permite que o jogador reelabore a reflexão realizada durante o jogo, aprofundando nesta reflexão. Dewey não acredita, como supõe alguns estudos, que o conhecimento está subordinado à ação, mas sim que o conhecimento se dá **a partir** da própria ação prática, **na ação prática e como ação** refletida.

Não é a matéria *per se* que é educativa, ou conducente a crescimento... tanto a falta de adaptação da matéria às necessidades e capacidades dos indivíduos, quanto a falta do indivíduo em se adaptar às matérias podem igualmente tornar a experiência não-educativa [...] É um erro porém supor que a simples aquisição de certa quantidade de aritmética, de geografia ou de história, etc., estudadas porque seriam úteis em algum tempo no futuro, tenha tal efeito. [...] Qual, então, o verdadeiro sentido de preparação no quadro da educação? Em primeiro lugar, significa poder a pessoa, velha ou moça, extrair de sua experiência presente tudo que nela houver para si nesse momento em que tem. (DEWEY, 1971[1938], p. 39-43)

Percebo, aqui, a ideia de Dewey de que a ação e a teoria estão intrinsecamente ligadas, de forma que o conhecimento não está subordinado à ação, o conhecimento necessita ter um sentido lógico, ou seja, fazer sentido para quem o adquire, portanto necessita ser útil para a realidade de quem o aprende, só assim se tornará efetivamente conhecimento. Somente a conexão do conhecimento adquirido com a vida prática do sujeito possibilitará que o indivíduo que aprende algo consiga dar sentido ao novo conteúdo. Como pontua Camargo⁸ “pelos jogos teatrais o conhecimento **se constrói num *continuum*, na construção de uma ação significativa** em constante devir, construída, refletida, repensada, em acúmulos e trocas de uma prática constante.”

Vamos partir agora para algumas questões sobre o pragmatismo, já que dois dos principais autores desta pesquisa estão vinculados à Escola Pragmática.

1.2 Uma breve introdução sobre o Pragmatismo

⁸ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com o referido orientador em 14 de fevereiro de 2015.

O pragmatismo, certamente, é um corpo teórico complexo que não pretende ser aqui abordado, pois este trabalho pretende apenas se concentrar em alguns aspectos da experiência, tal como foram definidos por William James e John Dewey. Entretanto algumas questões sobre o pragmatismo precisam ser levantadas, uma vez que atuam sobre o meu objeto de análise.

John Robert Shook, professor de filosofia da Universidade do Estado de Oklahoma, que também coordena um grande arquivo sobre pragmatismo, além de manter um dos mais completos *sites* em português sobre o assunto (www.filosofia.pro.br), em seu livro *Os Pioneiros do Pragmatismo Americano*, descreve que o “pragmatismo é fundamentalmente uma teoria do conhecimento que visa a dar uma resposta à pergunta ‘Como se dá o conhecimento?’” (SHOOK, 2002, p. 11). Cornelis de Waal, por outro lado, estudioso de Peirce, aponta a doutrina do pragmatismo como sendo, de forma ampla, “uma conexão íntima entre teoria e prática, entre pensamento e ação.” (WAAL, 2007, p. 18). Assim, mais uma vez, ao contrário do que se afirma, o pragmatismo não se preocupa com a ação pura, sem reflexão, mas sim com a ação vinculada ao pensamento.

Para entender melhor o pragmatismo, no ponto que nos interessa, vamos nos deter um pouco mais no pensamento de William James e John Dewey. William James um dos fundadores do que viria a ser chamado de a psicologia moderna, nasceu nos Estados Unidos na metade do século XIX (1842), em Nova Iorque e, obteve formação acadêmica em medicina (Harvard). Acabou cursando também, filosofia na Universidade de Berlim (1867-1868) devido a um acidente ocorrido no Brasil. Um dos episódios marcantes em sua vida foi uma expedição científica ao Brasil (Expedição Thayer), no rio Amazonas, em 1865, junto ao naturalista suíço Louis Agassiz (1807-1873). Sua participação nesta expedição seria abortada em seu oitavo mês, por James haver contraído algumas doenças. Seu tratamento o levou a Berlim, onde se dedicou ao estudo da psicologia e da filosofia na Universidade de Berlim, entre abril de 1867 e novembro de 1868. Esta formação o permitiu ministrar aulas em fisiologia, anatomia, psicologia e filosofia. James é um dos fundadores do pragmatismo, corrente filosófica que começa a nascer nos Estados Unidos, nos primeiros anos da década de 1870, e sofre vários desdobramentos e interpretações.

John Dewey, por sua vez, natural de Burlington, no estado de Vermont, ao sul de Montreal, é também um dos destacados filósofos e um dos mais importantes pedagogos norte-americanos. Nascido em 1859, quase vinte anos mais novo que William James, foi por ele bastante influenciado, especialmente pela obra *Princípios de Psicologia* (1890) de James. Dewey também foi pioneiro em psicologia funcional, e representante principal do movimento

da educação progressiva norte-americana da primeira metade do século XX. Dewey estabeleceu uma relação com o pensamento alemão, ao defender o estudo científico da psicologia com a filosofia alemã. Foi chefe do departamento de filosofia da Universidade de Michigan (1889), indo depois ser figura fundamental na Universidade de Chicago (1894), ajudando a fundar os departamentos de filosofia e de pedagogia desta universidade. Em 1904, Dewey se desligou da Universidade de Chicago, devido a alguns problemas políticos, indo atuar na Universidade de Colúmbia, onde permaneceu até 1930, época de sua aposentadoria.

Maria Cristina Ferreira dos Santos (2013, p. 6), doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense, descreve que, entre o final da década de 1920 até a metade dos anos 1930, a educação e a filosofia progressivas proposta por Dewey tinham grande aceitação nas escolas públicas norte-americanas, mas na década de 1940 esta teria enfraquecido sua influência. Entretanto esta autora não aprofunda a questão. Dewey defendia basicamente a ideia de uma educação a partir da interação social, centrada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do educando em seu meio, onde importava o crescimento físico, intelectual e emocional do educando, ou seja, o crescimento orgânico. Jane Aparecida Gonçalves de Souza, mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pontua que para Dewey:

... o conhecimento é uma atividade dirigida que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência. As ideias são hipóteses de ação e são verdadeiras quando funcionam como orientadoras dessa ação.

A educação tem como finalidade propiciar à criança condições para que resolva por si própria os seus problemas, e não as tradicionais ideias de formar a criança de acordo com modelos prévios, ou mesmo orientá-la para uma ação futura.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, chega à conclusão de que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, para ele, vida-experiência e aprendizagem estão unidas, de tal forma que a função da escola encontra-se em possibilitar uma reconstrução permanente feita pela criança da experiência. (SOUZA, 2010, p. 11)

Compreendo que as propostas de Dewey levam ao estabelecimento da autonomia do educando, já que sua visão de escola é parte intrínseca da vida e lugar de experiências e experimentações, e não algo que se elabora totalmente fora da realidade dos estudantes, que “imprime” outra experiência construída anteriormente sobre os estudantes. O processo de experiência dos educandos, para Dewey, deve fazer parte do currículo escolar, de forma a fazer sentido para o aprendizado na escola, por isso que, para ele, vida, experiência e aprendizagem devem estar unidas. No Brasil, e na mesma perspectiva, temos a concepção desenvolvida pelo educador, filósofo e patrono da educação brasileira, o pernambucano Paulo Freire (1921-1997), que apesar de ser uma concepção distinta, apresenta pontos em comum

com a concepção de Dewey, pois Paulo Freire acredita em uma educação baseada na *práxis*, que, segundo este autor, “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.” (FREIRE, 2011b, p. 52).

Além de encontrarmos elementos do pensamento de John Dewey neste grande educador brasileiro, John Dewey tem seu nome lembrado constantemente no Brasil principalmente por meio do movimento da Escola Nova (1927-1935), liderado por Anísio Teixeira (1900-1971), ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. No entanto, Ana Mae Barbosa, grande estudiosa de John Dewey no Brasil e pioneira em arte-educação, pontua que a influência de Dewey na educação brasileira, é realmente anterior à de Anísio Teixeira e teria se dado de forma direta:

... a influência de Dewey na filosofia educacional brasileira antecede o trabalho de Teixeira. A partir de 1927, os professores brasileiros passaram a fazer cursos na Universidade de Colúmbia, voltando entusiasmados com as ideias de Dewey. Quando, em 1927, Francisco Campos iniciou o seu projeto de reforma da educação em Minas Gerais, enviou um grupo de cinco professoras ao Teacher's College. (BARBOSA, 2011, p. 71)

O *Teacher's College* é uma organização de pós-graduação da Escola de Educação da Universidade de Colúmbia em Nova Iorque (Estados Unidos), fundada em 1887 pela trabalhadora filantrópica Graça Hoadley Rodeio (1856-1914) e pelo filósofo americano Nicholas Murray Butler (1862-1947), para oferecer educação para os professores das crianças menos favorecidas da cidade de Nova Iorque. O currículo combinava uma preocupação humanitária com uma abordagem científica para o desenvolvimento humano. O colégio foi afiliado à Universidade de Colúmbia em 1898 como Escola Superior de Educação da Universidade. *Teacher's College* foi uma das mais famosas escolas de professores associada ao nome do filósofo John Dewey; lá ele foi professor de filosofia entre os anos de 1904 a 1930, continuando o trabalho que fazia em Chicago e, principalmente, na Hull House.

Hoje, o *Teacher's College*, conforme informado pelo seu *site* oficial (<http://www.tc.columbia.edu/>), continua reafirmando sua missão original na criação de um novo tipo de educação para os mais necessitados da sociedade. O colégio continua fortalecendo o ensino em áreas fundamentais como a leitura, a escrita, a ciência, a matemática e as artes, preparando líderes para desenvolver e administrar programas psicológicos e de saúde em escolas, hospitais e agências da comunidade, desenvolvendo também novos *softwares* de ensino e preparando os professores para os avanços da tecnologia para a sala de

aula, além de se comprometer em manter os professores a par dos novos desenvolvimentos educacionais.

Durante o “Movimento da Escola Nova”, apesar de ter ocorrido uma grande ênfase sobre a importância da arte na escola, como apontado por Ana Mae Barbosa (2011, p. 89) as ideias propostas por John Dewey infelizmente foram interpretadas de maneira equivocada por este movimento brasileiro, somente Anísio Teixeira conseguiu se manter fiel às ideias originais de Dewey. Ana Mae Barbosa esclarece:

... para validar a arte na educação, o Movimento da Escola Nova valorizou principalmente o aspecto instrumental da arte, não uma instrumentalidade fundada no estético, como foi concebida por Dewey, mas a instrumentalidade como uma ferramenta a serviço do conteúdo da lição... esqueceu-se que Dewey afirmara que os objetos estéticos ‘contém sua própria razão de existência, não precisam de desculpas para existir, simplesmente porque são encarregados da tarefa de estimular a compreensão, de alargar o horizonte de visão, de refinar a discriminação, de criar padrões de apreciação, que são confirmados e aprofundados por experiências suplementares’ [...]

A influência de Dewey foi recebida erradamente desde o início. Nereu Sampaio interpretou a apreciação naturalística recomendada por Dewey em *A Escola e a Sociedade* como um esforço para produzir uma representação realística. (BARBOSA, 2011, p. 147, 168)

É perceptível, então, que o “Movimento da Escola Nova”, reconhecido como um representante do pensamento de Dewey em nosso país, acaba tendo uma visão da arte na escola muito deturpada das ideias originais de Dewey, muitas vezes levando a uma visão da arte como instrumento apenas para aprender outras disciplinas, ou um modo de retratar a natureza de modo a copiá-la fidedignamente. Compreendo que Dewey, partindo do fazer artístico, não propunha nenhuma cópia da natureza, mas sim a interação entre indivíduo e natureza, de modo a ocorrer o conhecimento pela experiência. Dewey (1971[1938]) propunha um aprendizado pela experiência, no qual o educando deveria aprender fazendo, de forma que, na arte, assim também deveria ocorrer. Porém, não se deveria valorizar a prática em detrimento da teoria reflexiva, pois para Dewey ação e reflexão estão unidas, logo, o que ele propunha era um ensino a partir da ação prática reflexiva, orientada pelo professor. Mas esta questão teve várias interpretações errôneas, se estendendo até os dias de hoje, quando ainda encontramos no ensino da arte uma supervalorização da livre expressão, ou seja, a entrega de materiais para os educandos deixando-os fazer o que quiserem, sem um direcionamento do professor, o que ficou caracterizado como o “deixar fazer” ou *laissez faire*. Esta compreensão errônea que pretendia possibilitar o desenvolvimento da criatividade do educando, foi interpretada como a necessidade de não lhe dar nenhum tipo de orientação e direcionamento.

Ainda hoje podemos nos deparar com vestígios dessas interpretações errôneas pairando nos corredores e salas de aula de muitas escolas e universidades, onde ainda tratam os estudos de John Dewey de forma pejorativa, sem se ter o cuidado de estudar cuidadosamente as obras deste autor. John Dewey é considerado um dos fundadores da filosofia do pragmatismo, junto a William James e Charles S. Peirce. Estes são os três nomes (Peirce, James e Dewey) reconhecidos na formulação e fundamentação inicial da filosofia pragmática nos Estados Unidos. São reafirmados como os pioneiros da filosofia pragmática, a partir dos estudos de Abbagnano (2007), Ghiraldelli (2007), Shook (2002) e Waal (2007). Não obstante, deve ser observado que existem, também, outros nomes ligados ao desenvolvimento do pragmatismo nos Estados Unidos, que comportam um pensamento diverso entre seus principais teóricos. Entre seus fundadores estariam os juristas Oliver Wendell Homes Jr. (1841-1935) e Nicholas Saint John Green (1830-1876), os quais participaram do nascimento do que viria a ser chamado inicialmente “pragmatismo” (1870).

Um grupo de jovens estudantes de Harvard, que se autodenominava “O Clube Metafísico” (1971-1975), se reunia para conversar sobre filosofia. Deste grupo fizeram parte James e Peirce, mas não Dewey. Na medida em que as ideias embrionárias do pragmatismo começaram a tomar proporção, novos nomes foram se agregando a esta escola, como os dos filósofos Ferdinand Canning Scott Schiller (1864-1937) e Clarence Irving Lewis (1883-1964), além do próprio Dewey, aluno de Peirce durante a década de 1880 na Universidade Johns Hopkins (Baltimore, Maryland- EUA).

Georg Herbet Mead (1863-1931) também agregou contribuições importantes à filosofia pragmática. Mead foi um importante filósofo e psicossociólogo norte americano, pioneiro da psicologia social e autor de *The Philosophy of the Present* (1932), livro que Mead aborda a filosofia da experiência. Em 1891, Mead tornou-se professor do departamento de filosofia da Universidade de Michigan, onde se tornou amigo de Dewey, indo, a convite de deste, trabalhar na Universidade de Chicago, formando parte inicial da Escola de Chicago. O prestígio de Mead foi maior fora dos círculos filosóficos, o que talvez explique o motivo do nome de Mead aparecer em poucos estudos brasileiros relacionados ao pragmatismo.

Dewey começara a se aprofundar nos estudos pragmáticos a partir de 1890, ano de publicação da obra *Princípios de Psicologia* de James. O pragmatismo se popularizou na virada do século XIX para o século XX, especialmente após as conferências pronunciadas por William James no Instituto Lowell, em Boston, em novembro e dezembro de 1906, e em janeiro de 1907, na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque. Dewey, influenciado pelas

ideias de Peirce e James, trouxe contribuições que são primordiais ao que veio se chamar a filosofia pragmática.

Há semelhanças, assim como muitas divergências entre o pensamento dos protagonistas do pragmatismo, entretanto, como já afirmei, o conceito de conhecimento pela experiência, nas abordagens de James e Dewey é o que deve aqui ser entendido para a compreensão da metodologia proposta por Viola Spolin. Estes conceitos caminham em perspectiva diversa do tradicional esquema “penso, logo existo” comum em nosso sistema de ensino, e que se fundamenta nas questões expostas pelo filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650).

Para James, o termo pragmatismo, conforme definido no livro *Pragmatismo* é derivado “da mesma palavra grega *prágma*, que significa ação, do qual vêm as nossas palavras ‘prática’ e ‘prático’.” (JAMES, 1974 [1907], p. 10). James completa que o termo foi introduzido pela primeira vez em filosofia por Charles Peirce, em 12 de janeiro de 1878, em seu artigo *How to Make Our Ideas Clear* (Como tornar clara nossas ideias) publicado na revista *Popular Science Monthly*. O método pragmático trabalha então a partir dos elementos em movimento, isto é, dentro do processo da experiência, percebendo como as experiências são mutáveis, ou melhor, como as respostas obtidas mudam de acordo com as relações estabelecidas com os objetos. Para o pragmatismo não existe uma verdade única e geral, pois só se obtém a resposta de algo a partir da observação e da vivência prática, e como a vivência se constitui de experiências que estão em constante processo de transformação, as verdades também vão se transformando, se sobrepõem e são múltiplas.

O pragmatismo é uma filosofia que se fundamenta na experiência em todos os sentidos, e não apenas em seu desenvolvimento prático. Segundo Jorge Caetano da Silva, tradutor do livro *Pragmatismo* (2005) [1907] de James, o pragmatismo defendido por James estava:

Centrado na análise do **significado da experiência**, o pragmatismo foi entendido como uma perspectiva em torno do conceito de verdade que, em seu processo de expansão, atingiu os setores representados pela ética e a religião. A teoria pragmática da verdade sustenta que o critério de verdade está nos efeitos e consequências de uma ideia, em sua eficácia, em seu êxito, no que depende, portanto, da concretização dos resultados que espera obter. Verdadeiro e falso são, portanto, sinônimos de bom e mau, valores lógicos que têm caráter prático e só na prática encontram significado. (SILVA in JAMES, 2005 [1907], p. 171. Grifos meus.)

O pragmatismo está centrado na análise do significado da experiência, compreendendo que a inteligência humana está diretamente relacionada ao conhecimento que advém pela

experiência. Segundo o pragmatismo, é com a vivência prática (ação) e com a relação com o mundo, que o ser humano significa e ressignifica o mundo a sua volta. É na experiência, no movimento da relação entre sujeito e objeto que as verdades são estabelecidas. A verdade para os pragmatistas é aquilo que pode ser conhecido, ou passível de ser conhecido, porém os pragmatistas não negam a existência de uma realidade além do que pode ser conhecido. Segundo Shook, o “pragmatismo rejeita a vertente naturalista conhecida como ‘materialismo’, que declara que apenas os objetos conhecidos pela ciência realmente existem.” (SHOOK, 2002, p. 18). Assim, os pragmatistas acreditam que a realidade é muito mais ampla do que os objetos que conhecemos.

Importa ressaltar que o conceito de pragmatismo defendido por James e Dewey está muito longe da visão simplista de “utilitário”. Rodrigo Augusto de Souza, graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC) e doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, argumenta que:

O pragmatismo foi acusado de reduzir a verdade ao utilitário. Contudo não é o pragmatismo uma filosofia vulgar. Aquilo que os filósofos pragmatistas entendem por prático, por útil, deve ser bem compreendido para evitar equívocos conceituais. Os critérios de utilidade e praticidade defendidos por eles nada mais são do que o da vida como experiência humana. Em outras palavras, a aplicabilidade do conhecimento à vida prática. (SOUZA, 2010, p. 6)

Talvez a grande confusão de denominar o pragmatismo como “utilitário” é o fato de tanto James como Dewey afirmarem que o que conhecemos na experiência prática não é o objeto em si, pois os objetos são apenas meios, “*instrumentos*” de conhecimento. Para James e Dewey, o que de fato conhecemos é a própria experiência com o objeto, é nesta experiência que se produz o conhecimento (DEWEY, 1974[1925], p. 163). Ao analisar essa proposição, constato que James e Dewey têm razão, pois a forma de se relacionar com um objeto pode se concretizar de diversas maneiras, de modo que nunca teremos um conhecimento total do objeto, só teremos conhecimento das determinadas experiências que nos pré-dispomos a ter com o objeto.

O pragmatismo defendido por James (2005), em seu texto publicado pela primeira vez em 1907, enfatiza que não existem verdades absolutas, uma vez que os conceitos que possuímos estão em um constante processo de transformação e adaptação às realidades que se transformam com o passar do tempo, e não só com o passar do tempo, mas também a partir do contexto que esses conceitos são analisados, eles podem possuir verdades divergentes. James, em sua obra *Pragmatismo*, afirma: “As teorias, assim, tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar.” (JAMES, 1974 [1907], p. 12).

James acreditava no conhecimento relacionado com a prática, ou seja, teoria e prática são indissociáveis, porém, um conhecimento adquirido no momento presente, estabelecido então como "verdade", poderia sim ser mudado futuramente, dependendo das influências das novas experiências. Assim, a realidade é mutável, as "verdades" mudam de acordo com as novas práticas, então, uma teoria que se fundamenta em uma prática presente, futuramente poderá sofrer alterações, pois a experiência futura poderá complementar a “antiga” verdade.

A experiência, tal como discutida por James e Dewey, tem aspectos ligados à fenomenologia, porque ambos os autores estudam as maneiras como experimentamos as coisas, e os significados que as coisas adquirem a partir de nossa experiência no mundo. Assim, uma das questões centrais abordadas pela fenomenologia é o estudo do conhecimento, de como se forma a experiência consciente, ou seja, que parte do ponto de vista do sujeito. Esse ponto de vista que se estabelece "instável" sobre o conhecimento do mundo, sobre o "real" (pertencente à realidade natural) e o "vivido" apresenta questões profundas que não podem ser resolvidas neste trabalho, mas merecem um pequeno destaque. Vejamos o que Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938), matemático e filósofo alemão, reconhecido como fundador da fenomenologia apresenta sobre esse assunto:

O método da crítica do conhecimento é o fenomenológico; a fenomenologia é a doutrina universal das essências em que se integra a ciência da essência do conhecimento. [...] A palavra fenômeno tem dois sentidos em virtude da correlação essencial entre o aparecer e o que aparece. Φαινόμενον significa efetivamente ‘o que aparece’ e, no entanto, utiliza-se de preferência para o próprio aparecer, para o fenômeno subjetivo. (HUSSERL, 1990 [1907], p. 22, 35)

Segundo a fenomenologia de Husserl, a consciência não existe em si mesma, pois sempre será consciência de algo, a consciência se dá na relação do indivíduo com o mundo, no processo de conhecimento do mundo. A fenomenologia investiga o modo como as coisas começam a fazer parte da nossa percepção e consciência, deste modo, envolve a relação intrínseca entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus "objetos"; a investigação, em geral, das relações entre ato, significação e objeto, o que também é abordado por James e Dewey em relação à experiência. O pragmatismo destes últimos busca compreender como se dá o conhecimento a partir da ação do indivíduo no seu meio e quais os significados que estas ações constituem. Portanto, a fenomenologia permeia as discussões destes dois autores aqui abordados.

Se até o momento vimos que o pragmatismo de James e Dewey está centrado na análise do significado da experiência, entendido como uma perspectiva em torno do conceito

de verdade, é preciso aprofundar um pouco mais este conceito de verdade, sob a ótica destes autores. James afirma: “O caso mais simples de verdade nova é, naturalmente, a mera adição numérica de novas espécies de fatos, ou de fatos novos isolados de velhas espécies, à nossa experiência – uma adição que não envolve nenhuma alteração em nossas velhas crenças.” (JAMES, 1974 [1907], p. 15). A vivência de novos fatos enriquece a nossa experiência individual, ou seja, é uma soma a antigas experiências. O acúmulo dessas experiências nos abre possibilidades de vislumbrar novas verdades, e/ou possibilidades, é o que Dewey virá chamar de "princípio de continuidade" (DEWEY, 1971 [1938], p. 26), no qual a experiência do presente está sempre conectada à experiências do passado, de modo que a verdade está continuamente em processo de transformação. A verdade somente é verdade no momento presente, pois a adição de novos fatos pode transformar a antiga verdade. A verdade nunca é tida como fixa e imutável.

Quando experiências passadas se juntam às experiências presentes, vislumbrando experiências futuras, a experiência em si vai se tornando cada vez mais rica, vão surgindo novas ideias que são adotadas como verdadeiras, ou seja, as verdades vão se transformando na medida em que a experiência é enriquecida por aproximações sucessivas. Nas palavras do próprio James: “A nova verdade é sempre um intermediário, um amaciador de transições. Casa a velha opinião ao novo fato, quase sempre para apresentar um mínimo de choque, um máximo de continuidade.” (JAMES, 1974 [1907], p. 15). Aqui percebemos que as experiências não são isoladas, mas são um “contínuo” das experiências já vivenciadas. Como se vê, a ideia de continuidade entre as experiências é corrente e fundante tanto nos estudos de William James, como de John Dewey, porque ambos compreendem que as experiências presentes sempre carregam em si aspectos das experiências passadas. “... embora as raízes de toda experiência se encontrem na interação do ser vivo com seu meio, essa experiência só se torna consciente, objeto da percepção, quando nela entram significados derivados de experiências anteriores.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 469).

O filósofo francês Henri Bergson (1859-1941) acrescenta algumas questões ao conceito de verdade que se estabelece segundo William James:

De ordinário, define-se o verdadeiro por sua conformidade àquilo que já existe; James define-o por sua relação àquilo que ainda não existe. O verdadeiro, segundo William James, não copia algo que foi ou que é: anuncia o que será, ou antes, prepara nossa ação sobre aquilo que será. A filosofia tem uma tendência natural a querer que a verdade olhe para trás: em James ela olha para frente. (BERGSON, 2006 [1934], p. 253)

Bergson analisa esta concepção de verdade de James, apontando que o que James afirmava é que o indivíduo interfere constantemente em uma verdade já estabelecida, com o propósito de testar novas possibilidades e assim obter novas verdades sucessivas, que se completam e se anulam, ou se superam. Se analisarmos de forma simples essa proposição, é assim que acontece com as novas descobertas, inventando uma nova verdade que parte de uma dada realidade. Em relação à invenção do telefone ou do computador, por exemplo, com certeza os respectivos inventores precisaram desenvolver vários estudos para chegar a essa invenção, mas após o telefone ou o computador se tornar um fato cultural, ele passa a fazer parte da realidade cultural dos indivíduos, constantemente mudando as percepções da realidade. Assim a “verdade” é um fenômeno que se estabelece em devir, está sempre em permanente construção e transformação.

Um outro aspecto importante na concretização da experiência apontado por William James e John Dewey é a consciência da experiência. Ambos compreendem a experiência como um conhecimento que se constrói dentro do processo de vivência, da relação reflexiva, ou seja, da relação consciente do indivíduo com o seu meio. Dewey em sua obra *Como Pensamos*, escrita em 1910, afirma:

A experiência não é coisa rígida e fechada: é viva e, portanto, cresce... A experiência inclui, porém, ainda a reflexão, que nos liberta da influência cerceante dos sentidos, dos apetites, da tradição. Assim, torna-se capaz de acolher e assimilar tudo o que o pensamento mais exato e penetrante descobre. (DEWEY, 1959 [1910], p. 199)

Para Dewey, a experiência ocorre a partir da interação do indivíduo com o meio, uma interação que resulta em uma cadeia de atividades psíquicas. Dewey, na citação acima, descreve o caráter consciente da experiência, pontuando que a mesma exige a reflexão. Se refere, também, ao caráter de continuidade das experiências: da relação que as experiências passadas estabelecem com as experiências presentes, visando experiências futuras, levando ao conhecimento, e ao estabelecimento de novas verdades. Esse caráter de continuidade das experiências pode ser observado nos estudos de James: “A única função que uma experiência pode desempenhar é conduzir a outra experiência...” (JAMES, 1974 [1912], p. 123). Tal função foi bem desenvolvida no conceito de equilíbrio apontado por Jean Piaget (1896-1980), sobre o qual Ingrid Koudela realiza uma análise rica, relacionando-o aos jogos dramáticos e jogos teatrais.⁹

⁹ Este assunto poderá ser encontrado com maior aprofundamento nos livros de Ingrid Koudela: *Jogos Teatrais* (Perspectiva, 1984); *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Brecht na Pós-Modernidade* (Perspectiva, 2001); dentre outros.

William James (1974[1912], p. 102), em sua obra *Ensaio em Empirismo Radical*, publicada dois anos após a publicação de *Como Pensamos* de Dewey, afirma: “Supõe-se a “consciência” necessária para explicar não só o fato de que as coisas são, mas também o fato de que são referidas, são conhecidas”. Essa afirmação foi realizada cerca de cinco anos após as conferências de James sobre pragmatismo no Instituto Lowell, em Boston (1906) e na Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque (1907). Percebo, pelas palavras de James, que a experiência advém do processo de consciência que o sujeito adquire na vivência prática, pois James compreende a consciência como a capacidade de o indivíduo perceber a relação entre si e o ambiente, portanto, neste ato consciente descrito por James está implícita a reflexão. Para James, o que é vivenciado e não se torna consciente, não pode ser chamado de experiência, pois não gera conhecimento.

Tendo em vista este complexo entendimento de “experiência”, podemos voltar a Viola Spolin, nossa educadora dos jogos teatrais, que, por sua vez, inicia seu livro *Improvisação para o Teatro* com um capítulo intitulado *Teoria e Fundamentação* (2005 [1963]). No tópico *A Experiência Criativa*, define primeiramente que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco.” (SPOLIN, 2005, p. 3), e o que é fundamental em seu processo: “Aprendemos através da experiência, e ninguém ensina nada a ninguém.” (SPOLIN, 2005, p. 3).

A autora descreve que isso ocorre tanto com crianças como com cientistas com suas equações. Neste processo, Spolin compreende que: “A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo” (SPOLIN, 2010b, p. 31). Está claro aqui, e em todas as suas letras, o conceito de experiência de Spolin indo ao encontro dos conceitos de James e Dewey, ou como o desenvolvimento destes, no processo do aprendizado de teatro. A interação entre indivíduo e meio, exposta por Spolin como “contato direto com o ambiente”, é primordial ao processo da experiência, já que nele deve estar implícita a atitude reflexiva, pontuada por Spolin como “envolvimento orgânico”, pois somente assim chegaremos a uma atitude intelectual que leva o indivíduo ao conhecimento.

Importa ressaltar que a proposta metodológica de Spolin, no âmbito do trabalho que desenvolvo, é tratada a partir do termo “experiência”, compreendendo então experiência como a vivência em processo de conhecimento. Nesta vivência, está explícito que o ato de viver não necessariamente constrói um processo intelectual. Já que na “experiência” fica explícito o ato de construir uma aprendizagem, então experiência está definida em forma sintetizadora como: **a vivência significativa que se transforma em um processo de conhecimento**, porque há vivências que não produzem necessariamente um processo de conhecimento.

Os dois termos, vivência e experiência, possuem sentidos próximos em nossa língua, e será necessário explicar seus conceitos aqui para desfazer qualquer confusão em relação aos termos, visto que utilizo o conceito do termo “experiência” como principal norteador deste trabalho. O termo “experiência” é tomado por mim como um recorte do termo “vivência”, já que experiência é tratada como vivência em processo de conhecimento.

O filósofo alemão Hans-Georg Gadamer (1900-2002), considerado um dos maiores estudiosos da hermenêutica filosófica, realiza um estudo sobre a história da palavra “vivência” (*Erlebnis*), e sobre o conceito desta palavra, em sua obra *Verdade e Método I*, publicada em 1960. Gadamer estabelece uma diferenciação dos termos “vivenciar”, “vivenciado” (*das Erlebte*) e “vivência” (2012 [1960], p. 105,106). Segundo este autor, o termo “vivência” somente se torna usual a partir dos anos 70, no século XIX, já o termo “vivenciar” é mais antigo.

Vivenciar significa, de início, “ainda estar vivo, quando algo acontece”. A partir daí a palavra “vivenciar” apresenta o tom da imediaticidade com que se apreende algo real, em oposição àquilo que se pensa saber, mas para o qual falta a credencial da vivência própria, quer porque o tenhamos recebido de outros, porque venha do ouvir falar ou que o tenhamos deduzido, suposto ou imaginado. O **vivenciado** (*das Erlebte*) é sempre o que nós mesmos vivenciamos (*das Selbsterlebte*).

Mas a forma “o **vivenciado**” é usada também no sentido de designar o conteúdo permanente daquilo que é vivenciado. Esse conteúdo é como um rendimento ou resultado que ganha duração, peso e importância a partir da transitoriedade do vivenciar. (GADAMER, 2012 [1960], p. 105. Grifos meus.)

Percebo que o “vivenciar” é exposto por Gadamer como transitório, efêmero, é o momento presente, o momento em que se vive. Já o “vivenciado” é o que permaneceu do vivenciar, é o que se torna permanente no indivíduo que “vivenciou”. Logo adiante Gadamer nos dá a entender que o termo “vivência” é a junção dos termos “vivenciar” e “vivenciado”. “... Algo se transforma em vivência na medida em que não somente foi vivenciado mas que o seu ser-vivenciado teve um efeito especial, que lhe empresta um significado permanente.” (GADAMER, 2012[1960], p. 106). Ou seja, a “vivência” é o resultado do vivenciar do próprio indivíduo (imediaticidade), unido ao significado permanente adquirido deste “vivenciar”, a memória do que foi vivenciado. Deste modo, o conceito de “vivência” se aproxima ao conceito de “experiência” utilizado neste trabalho, porém Gadamer também problematiza este conceito de “vivência”, afirmando que:

...esse conceito não se esgota no papel que lhe é atribuído, isto é, de ser o dado último e o fundamento de todo o conhecimento. Há ainda algo totalmente diferente no conceito de “vivência”, algo que exige reconhecimento e que indica uma

problemática não superada: sua referência interna com a vida. (GADAMER, 2012[1960], p. 113)

Esta problemática do conceito de vivência ligado diretamente à “referência interna com a vida”, designa que a palavra “vivência” também conota o simples fato de ter vida, de viver, de existir, ou seja, o termo “vivência” pode ter um significado mais amplo. Compreendo, então, que o termo vivência, pode conotar apenas o ato de viver, sem necessariamente obter-se nenhum conhecimento ou reflexão desta vivência, mas também pode ser conotado como conhecimento advindo da vivência, denominado de “experiência de vida”. Na experiência que inclui conhecimento, necessariamente temos o aprendizado pela vivência, portanto é possível compreender a experiência como um modo específico da vivência: a vivência consciente e reflexiva.

O filósofo grego Aristóteles no Livro I da *Metafísica*, afirma:

Os animais são naturalmente dotados da faculdade de sentir, e em alguns deles a sensação gera a memória, ao passo que em outros isso não acontece. Em consequência, os primeiros são mais inteligentes e mais aptos para aprender do que aqueles que não possuem memória...

...Nos homens, a memória gera a experiência, pois as diversas recordações da mesma coisa acabam por produzir a capacidade de uma só experiência. (ARISTÓTELES, 1969, p. 36,37)

O ser humano é um animal privilegiado porque as sensações por ele vivenciadas geram a memória, e a memória, conforme Aristóteles, faz do ser humano um ser mais apto a aprender. Para o filósofo, é a memória que gera a experiência, ou seja, é a recordação do que foi vivenciado que gera a experiência. Ele complementa e reafirma esta questão em sua obra *Analíticos Posteriores*, livro II:

...quando a percepção persiste, após o término do ato perceptivo, aquele que percebe pode ainda reter as impressões da percepção na alma. [...] Assim, a percepção sensorial dá origem a *memória*, segundo a denominação que damos, e memórias sucessivas da mesma coisa dão origem a experiência, uma vez que as memórias, ainda que numericamente múltiplas, constituem uma experiência singular. (ARISTÓTELES, 2005, p. 344)

Para Aristóteles, a experiência surge em uma unidade integrada de múltiplas memórias, na qual primeiramente, o ser humano tem percepções do mundo que o rodeia. Dessas diversas percepções, algumas são retidas na memória fazendo parte da mesma e o conjunto organizado dessas memórias formam e auxiliam a experiência, pois as memórias de experiências do passado é que nos auxiliarão na experiência presente, deste modo temos uma

relação direta e cíclica entre percepções, memórias e experiências, concretizando, assim, uma experiência em conhecimento, segundo James e Dewey.

A influência dos órgãos sensoriais no momento da experiência, também é uma ideia apresentada por James e Dewey, como será explanado no capítulo segundo. A partir da explanação dos conceitos de experiência e vivência, constato que os dois conceitos se aproximam em muitos pontos. Porém o termo experiência delimita o determinado tipo de vivência proposta por Spolin em sua metodologia, experiência está ligada ao experienciar e viver algo conscientemente, ou seja, o conhecer na prática reflexiva. Tanto James como Dewey também trabalham com o termo “experiência” levando-o para esta mesma conotação.

1.3 O pragmatismo como um dos fundamentos dos jogos teatrais

James e Dewey possuem muitos conceitos e ideias que dialogam entre si, apesar de terem compreensões diferentes sobre o pragmatismo, conforme apontam Shook (2002) e Waal (2007). Apreendo estas diferenças a partir da máxima do próprio James, o qual afirmava que a verdade ou a falsidade de uma crença é determinada pelos efeitos de o crente ter a crença.

Qualquer ideia que nos ajude a *lidar*, prática ou intelectualmente, com a realidade ou seus pertences, que não perturba nosso progresso com frustrações, que *ajusta*, de fato, e adapta nossa vida ao cenário geral da realidade, concordará suficientemente em satisfazer o requisito. Manterá a verdade naquela realidade. (JAMES, 2005[1907], p. 118)

Deste modo, se o indivíduo tem uma crença que o leva a ações positivas, que o auxilia na sua vida, essa crença é considerada por James como verdadeira. Segundo Waal, para Dewey “o problema da verdade e da falsidade não está, dessa maneira, relacionado a se uma crença é boa para nós ou se ela satisfaz nossos desejos, mas à situação indeterminada que estimulou a inquirição e às regras e restrições intrínsecas àquela inquirição.” (WAAL, 2007, p. 171).

O ponto principal para o interesse deste trabalho é o que relaciona a teoria de James e Dewey: como o conhecimento se processa pela ação prática, ou seja, pela experiência. O aprendizado pela experiência se constrói como a mola mestra da prática teatral de Viola Spolin dentro da ação pedagógica presente em sua metodologia, em procedimentos como a instrução, o foco estabelecido para cada jogo, as conversas após o processo de jogar,

denominado por Spolin de **avaliação** etc. Na ação pedagógica está implícito o ato de aprender/ensinar, este ato ocorre na relação entre professor/educando, educandos/educandos e na relação destes com o meio, onde ambos aprendem e ambos ensinam. Na concepção de Viola Spolin, aprender é “a capacidade para experienciar.” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 336). Portanto, no presente trabalho, trato a aprendizagem a partir do viés da aprendizagem pela experiência, aprendizagem assim também compreendida como tal por Paulo Freire. Para Freire (2011a [1996]), ensino e aprendizagem são uma única atividade e um processo político de formação e transformação do ser humano.

Nas palavras de Paulo Freire “...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos...” (FREIRE, 2011a [1996], p. 25). Acrescenta: “Aprender para nós é *construir, reconstruir, constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Ibidem, p. 68). Como se vê, em Freire, assim como na concepção de Spolin, o processo de aprendizagem ganha um caráter autônomo e de construção, em que o educando é líder de seu próprio processo e o professor surge como mediador.

O filósofo italiano Nicola Abbagnano (1901-1990) aponta o conceito de aprendizagem na psicologia moderna como “a aquisição de uma técnica qualquer, simbólica, emotiva ou de comportamento” (ABBAGNANO, 2007). Ou ainda: a aprendizagem é uma “mudança nas respostas de um organismo ao ambiente, que melhore tais respostas com vistas à conservação e ao desenvolvimento do próprio organismo.” (Ibidem). Estas mudanças que o indivíduo adquire na sua relação com o meio são frutos justamente da ação deste, apontadas por Paulo Freire como “construir, reconstruir, constatar para mudar”, isto é, surgem da autonomia do sujeito, na sua capacidade de interação e reflexão a partir da experiência por ele vivenciada. O aprendido, neste sentido, a ser observado no panorama desta pesquisa, é o que ocorre a partir do processo do desenvolvimento dos jogos teatrais e dentro dele.

O jogo teatral, na metodologia proposta por Viola Spolin, possibilita ao educando/jogador “construir e reconstruir” o seu próprio conhecimento, no ato de jogar, no aqui e agora, e também permite ao educando/jogador se “construir, reconstruir, constatar para mudar”, ou seja, se desenvolver na situação de jogo teatral para mudar as possibilidades na solução de problemas. A metodologia de Viola Spolin, neste sentido, está pautada, como poderá ser percebido no decorrer desta leitura, na relação intrínseca que se estabelece entre razão e sensibilidade, porque no ato "pragmático" de jogar, o educando/jogador aprende, apreende e reflete no jogo e no teatro, na ação, na reação e na relação que ele estabelece com

o meio e com os indivíduos que o cercam, portanto na experiência completa: experiência estética e experiência de vida.

A pedagogia da experiência pode aqui ser considerada uma "experiência completa", pois é experiência fundamentalmente estética. Uma pedagogia que se desenvolve a partir da experiência de vida e que envolve razão, reflexão e sensibilidade de forma una. Foi o filósofo John Dewey, em seu livro *Arte como Experiência* (DEWEY, 1974 [1934], p. 250), que afirmou que toda experiência completa é estética. Conceito também previamente desenvolvido por Johann Christoph Friedrich Von Schiller (1759-1805), em 1794, quando este afirma que a experiência estética carrega a união entre razão e sensibilidade. Assim, o fenômeno da produção e vivência da arte não pode ser visto como um ato apenas relativo à sensibilidade ou a subjetividade. Em seu livro *A educação Estética do Homem* (2014[1794]), Schiller, por meio de várias cartas, vai desdobrar este assunto analisando-o de forma aprofundada. Razão e sensibilidade, segundo ele, a princípio, dois fatores aparentemente opostos, são equilibrados na e pela experiência estética, ou seja, a subjetividade e o sentimento são equilibrados com atos de objetividade e racionalidade.

Como destaca Robson Camargo¹⁰, este processo (objetivo/subjetivo) de “equilíbrio” (Piaget) do homem na sua vivência com o mundo, elemento central no processo de existência, é plenamente vivenciado na prática artística. Assim, em situações particulares de ensino/aprendizagem, a vivência da inter-relação entre situações “subjetivas” e “objetivas” do ser humano pelo e no jogo, frente a situações-problemas, possibilita a preparação para a sua vida cotidiana. Esta equilíbrio-reequilíbrio constante entre razão e sensibilidade, que se estabelece na produção estética dos jogos teatrais, pode ser encontrada em alguns aspectos da concepção de Dewey, especialmente quando o mesmo aprofunda a discussão sobre a relação entre “fazer e sofrer as consequências de determinadas experiências” (DEWEY, 1974 [1934], p. 254). Esta relação entre “fazer e sofrer” está presente no processo de experiência que o indivíduo tem com o meio. O indivíduo, através da experiência estética transforma o meio (fazer) e se deixa transformar por ele (sofrer) na experiência, como veremos mais à frente. O sofrer deste modo, não é sofrimento, mas sim receber, conhecer e experienciar, advinda da tradução da palavra em inglês *suffer*, que tem diversos significados, dentre eles “experimentar” e “passar por”.

Em ambas as traduções para o português da obra de John Dewey, *Arte como Experiência* (1934), tanto a de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, publicada pela editora

¹⁰ Entrevista de orientação em 06 de novembro de 2014.

Abril Cultural em 1974, como a de Vera Ribeiro, publicada pela Martins Fontes em 2010, é possível perceber o uso de diferentes traduções, utilizadas pelos mesmos tradutores, para o termo *suffer*. *Suffer* é traduzido como **sofrer**, e na mesma página, da mesma obra, temos o termo traduzido como **receber**: "A experiência é limitada por todas as causas que interferem com a percepção das relações entre o **sofrer** e o fazer..." E na mesma página desta obra: "... nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o **receber**..." (DEWEY, 1974 [1934], p. 254. Grifo meu.)

Na tradução de *Arte como Experiência* de Vera Ribeiro, temos os mesmos trechos acima traduzidos da seguinte forma: "A experiência é limitada por todas as causas que interferem na percepção das relações entre o **estar sujeito** e o fazer..." (DEWEY, 2010 [1934], p. 123. Grifo meu). E ainda: "... nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o agir e o **receber**..." (Ibid., p. 124. Grifo meu). Portanto, *suffer*, tem diversas traduções diferentes na mesma obra.

É possível encontrar nos dicionários inglês/português *suffer*, no sentido figurativo, como sinônimo de "sofrer alterações", deste modo, percebo que John Dewey utiliza o termo *suffer* não como sofrimento (sentimental) ou dor, mas sim no sentido de experienciar algo e ser influenciado por esta experiência, sofrer alterações no modo de ver, sentir e estar diante de tal experiência. Pois o termo *suffer* de Dewey aparece muitas vezes relacionado ao termo *do* (do verbo *to do*, ação), ou seja, o sujeito age sobre o seu meio e é influenciado por ele, pratica a ação e sofre as consequências da ação, modifica e é modificado.

Esta discussão certamente merece aprofundamento especial, que não cabe a este trabalho fazê-lo, então não me delongarei muito nesta discussão. Apenas para sublinhar entenda-se que Dewey aponta a relação entre "o fazer e o conhecer, e o experienciar", que está presente no processo de experiência que o indivíduo tem com o meio. Assim, o indivíduo, através da experiência estética transforma o meio (fazer) e se deixa transformar na experiência.

No próximo capítulo, irei discorrer sobre a importância da consciência que se constrói pelas experiências, e por conseguinte, sobre a relevância dessas experiências na formação do conhecimento.

Capítulo 2:

O conceito de Experiência segundo William James e John Dewey

2.1 O movimento contínuo das experiências

Na vida humana, as experiências são contínuas, e não pontuais. Uma experiência não se encerra em si mesma, ela carrega elementos do passado individual e social do ser humano, e está repleta de memórias e vivências, além disso, está sempre sendo enriquecida pelo encontro com o momento presente, por isso a ideia de continuidade presente no processo das experiências. Dewey, em seu livro *Arte como Experiência* (2010 [1934]), descreve como ocorre este processo:

O mundo que experimentamos no passado se torna parte do eu que age e sofre a ação em outras experiências. Em sua ocorrência física, as coisas e eventos vivenciados passam e acabam. Mas algo de seu significado e valor é preservado como parte integrante do eu. (DEWEY, 2010 [1934], p. 212)

Por mais que não esteja perceptível no presente, a experiência passada marca e constitui o indivíduo, e é o acúmulo de experiências que forma qualquer ser humano. Não apenas a experiência vivenciada pelo próprio indivíduo, mas também as experiências vivenciadas pelas gerações passadas começam a fazer parte da formação do ser individual. Muitas experiências culturais são compartilhadas na vivência social, é uma troca cultural das experiências de tradição que acabam fazendo parte do indivíduo.

Observo que, quando o ser humano une uma experiência passada a uma experiência presente, ocorre uma recriação, pois apesar da experiência passada ter sido retomada, ela ganha uma nova percepção por estar inserida em um contexto diferente; já não é a mesma experiência vivenciada anteriormente, mas permanece ali, mesmo transformada. Na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin é justamente este acúmulo de experiências adquiridos nos jogos que irão conduzir à apropriação da linguagem teatral, pois cada jogo enriquece o educando/jogador com uma experiência teatral específica, experiência esta que será utilizada no jogo seguinte e assim sucessivamente.

A junção de experiências passadas e presentes é involuntária e inata, o ser humano faz isso a todo momento, sem perceber, é uma fluência normal que ocorre com todo indivíduo. Cada experiência possui sempre caráter único, pois mesmo que se repita uma mesma ação várias vezes, a cada repetição uma experiência nova está sendo vivenciada, uma vez que as

experiências estão repletas de sensações, e, segundo James, em seus estudos realizados na obra *Princípios de Psicologia* (1890):

Cada sensação corresponde a alguma ação cerebral. Para uma sensação idêntica ocorrer, teria de ocorrer uma segunda vez *em um cérebro imutável*. Mas como isso, falando estritamente, é uma impossibilidade filosófica, também é impossível uma sensação imutável; pois para toda modificação cerebral, por menor que seja, deve corresponder uma mudança de igual valor na sensação que o cérebro produz. (JAMES, 1974 [1890], p. 55)

A própria função cerebral do ser humano não permite que uma experiência seja revivida de forma idêntica. Por menor e mais imperceptível que seja, a cada repetição de uma mesma ação dentro de determinado contexto, a experiência sofre mudanças através das sensações que são causadas no ser humano durante aquela experiência. Afirmando, ainda, que pessoas diferentes quando colocadas para realizar ações idênticas, vivenciam experiências diferentes, porque em toda experiência presente trazemos à tona as experiências passadas, carregadas de individualidade e da cultura que nos rodeia. Portanto, as experiências não são vivenciadas da mesma forma por diferentes indivíduos, o que torna uma mesma ação vivenciada por pessoas diferentes completamente diversa uma da outra.

James afirma: “... existe uma função na experiência que os pensamentos desempenham e para cuja realização essa qualidade [consciência] do ser é invocada. Esta função é conhecer.” (JAMES, 1974 [1912], p. 102. Colchetes meus). Sendo assim, a consciência e o conhecimento estão intrinsecamente ligados à memória. Só existe conhecimento se temos consciência da situação vivenciada, senão, não passará de uma atividade não consciente, portanto não gera conhecimento. “A consciência não é algo juntado; ela flui.” (JAMES, 1974 [1890], p. 60). A consciência é a fluência de todas as experiências que já vivenciamos (passado, presente a caminho do futuro); é difícil encontrar na consciência do ser humano uma sensação limitada apenas ao presente, logo, a consciência está diretamente ligada à memória.

Susanne Langer (1895-1985), grande especialista em filosofia da arte, complementa: “A memória é o grande organizador da consciência. Ela simplifica e compõe nossas percepções em unidades de conhecimento pessoal. Ela é o verdadeiro criador da história...” (LANGER, 2011 [1953], p. 274). Algumas de nossas experiências estão mais manifestas na memória, são fáceis de serem acessadas e lembradas com maiores detalhes, porém um número muito grande dessas experiências já não pode ser acessado facilmente pela memória, estão latentes, se tornaram parte do fluxo da consciência individual geral. São experiências

que nos ajudaram a compreender algumas vivências, mas que no presente não podemos identificá-las, apesar de elas estarem ali em movimento, pois se tornaram parte do todo que inclui a não consciência. É como fazer um bolo: misturamos diversos ingredientes (farinha, ovos, fermento, açúcar etc.), entretanto quando fica pronto, temos apenas o todo, denominado “bolo”, não é mais possível identificar o que é ovo, o que é farinha, o calor do forno, as mãos que o fizeram e nenhum dos outros ingredientes separadamente.

O esquecimento caminha lado a lado com a memória, pois seria complicado um indivíduo lembrar de tudo o que vivenciou desde o seu nascimento até chegar ao fim da vida. Iván Antônio Izquierdo, médico e neurocientista, especialista nos mecanismos da memória afirma que: “Precisamos apagar memórias para poder guardar outras” (IZQUIERDO, 2012), só assim evitamos que o cérebro entre em uma verdadeira confusão. O esquecimento também é importante para que não fiquemos aprisionados ao passado, podendo utilizar as experiências do passado apenas para vivenciar o presente, vislumbrando um futuro. Hans-Georg Gadamer declara que: “É só pelo esquecimento que o espírito pode renovar-se totalmente e ser capaz de ver tudo com olhos novos, de modo que o que é velho e familiar se funde com o recém-visto em uma unidade de várias estratificações.” (GADAMER, 2012 [1960], p. 52). Tudo o que vivemos faz parte do nosso eu, porém algumas memórias de experiências se transformam a partir das novas experiências, ficando no plano consciente enquanto a maior parte dessas memórias permanece no plano não consciente, e podem vir à tona dependendo da forma como são acessadas.

As experiências vivenciadas no passado, que não estão manifestas na memória, mas nem por isso se tornaram ausentes, podem ser consideradas como os ruídos das experiências passadas, presentes na nossa mente, mas não estão conscientes. Contudo, tão importantes como qualquer outra experiência, pois o ser humano se constrói a partir das relações que estabelece com o meio e, dessas relações, experiências são vivenciadas, já que é a partir destas que podemos compreender o meio que nos cerca. Se as experiências não fossem cumulativas, teríamos que reaprender tudo a cada dia, o que causaria uma estagnação do ser humano, não sairíamos da mesma situação nunca. Portanto, é a vivência de experiências e a consciência delas que ocasionam a evolução do ser humano através do aprendizado pela experiência. Sobre este assunto, Dewey, na sua obra *Arte como Experiência* (2010 [1934]) afirma:

...Tal como no avanço de um exército, todos os ganhos do que já foi efetuado são periodicamente consolidados, sempre com vistas ao que será feito a seguir. Se nos movemos depressa demais, afastamo-nos da base de suprimentos – da acumulação

de significados –, e a experiência torna-se agitada, superficial e confusa. (DEWEY, 2010 [1934], p. 140)

Diante desta afirmação de Dewey, percebo que durante uma vivência, para que a mesma se torne de fato uma experiência significativa, é necessário que esta se processe de forma consciente, ou seja, o indivíduo deve estar verdadeiramente envolvido de modo a estar com a percepção/reflexão atenta durante a vivência. Uma vivência mecânica, sem percepção dos fatos não chega a ser uma experiência, já que o indivíduo não consegue captar nada do que está vivenciando. Perceber a vivência no momento em que ela ocorre é tomar consciência da experiência, consciência esta que, geralmente, vem em um primeiro momento sem reflexão aprofundada, surge apenas como reconhecimento e/ou apreensão dos fatos. Esta consciência tomada em um momento posterior se transformará em **pensamento reflexivo**, que é definido por Dewey como:

...a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva [...] Temos pensamento reflexivo apenas quando a sucessão (de ideias) é tão controlada que se torna uma sequência ordenada, rumo a uma conclusão, que contém a força intelectual das ideias precedentes. (DEWEY, 1959[1910], p. 13 e p. 55. Parênteses meus.)

Dewey considera que nem todo pensamento é reflexivo, assim, para este autor o pensamento que tornará uma experiência realmente significativa é o pensamento reflexivo: o pensamento que consegue organizar uma sucessão de ideias.

Experiência é definida por John Dewey como: “... um produto, quase um subproduto, diríamos, da interação contínua e cumulativa de um eu orgânico com o mundo” (DEWEY, 2010 [1934], p. 391). Durante toda experiência é comum a interação entre indivíduo e meio ocorrer até que uma adaptação mútua entre indivíduo e meio e/ou objeto ocorra. A experiência surge dessa relação eu e meio, logo, sem a interação do indivíduo com o meio não pode ocorrer evolução, e se aprendemos a viver no mundo que nos cerca a partir das experiências que estabelecemos com este mundo, podemos compreender que o caminho mais natural de aprendizado é o aprendizado pela experiência. Experiências estas que vão fazendo parte de nossa consciência. O Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano traz uma definição de consciência que interessa a este trabalho: “Em geral, a possibilidade de dar atenção aos próprios modos de ser e às próprias ações, bem como de exprimi-los com a linguagem.” (ABBAGNANO, 2007).

A partir da análise desta definição geral, compreendo que é o processo da consciência que fará com que o indivíduo conheça e julgue a própria realidade, e também a consciência

lhe dará responsabilidade, percepção, e por fim o conhecimento, até que outra experiência surja. Compreendo ainda, a consciência como a percepção imediata dos acontecimentos, deste modo, fica mais claro que o conhecimento é construído a partir da memória das experiências vivenciadas, as quais muitas vezes, como já foi dito, são latentes, obscuras. John Dewey completa: “As lembranças, não necessariamente conscientes, mas como retenções organicamente incorporadas à própria estrutura do eu, alimentam a observação atual.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 190).

Mesmo que não estejam manifestas, as lembranças reminiscentes atuam e auxiliam nas experiências presentes. Sempre que se vivencia uma experiência significativa, o eu é modificado, de forma que os significados das coisas vivenciadas vão sendo acumulados, fazendo parte do indivíduo como um todo. A este acúmulo de significados poderíamos chamar de início da construção do conhecimento, pois com esse acúmulo de significados conscientes o indivíduo reflete e torna-se capaz de articular os vários significados que acumulou com o propósito de chegar a alguma conclusão.

2.2 O conhecimento como consciência das experiências

Para Dewey, em sua obra *Lógica - a teoria da investigação* (1974 [1938], p. 232), o conhecimento, mais do que uma afirmação garantida, significa também entendimento e apreensão, sendo que é possível entender o que significam determinados objetos, sem necessariamente conhecer fundamentalmente o objeto, ou seja, há identificação do objeto, mas não há conhecimento aprofundado sobre ele. Esse entendimento superficial dos objetos, em que captamos o conhecimento sem questionamentos, denominado por Dewey de “apreensão”, é o que nos conduz a uma investigação mais aprofundada, que leva a novas investigações, conseqüentemente a novas ideias. O acúmulo de experiências nos faz reconhecer objetos imediatamente, sem maiores questionamentos, porém se investigarmos o objeto conhecido, a partir de diferentes reflexões, novas descobertas surgirão.

James, em seus estudos *Princípios em Psicologia* (1974 [1890], p. 65, 66), classifica a consciência em diferentes tipos, apesar disso, o autor deixa claro que estes tipos interagem entre si e formando um único fluxo, **a consciência em si**. Então, será importante refletir sobre alguns aspectos da consciência apontados por James: ao apontar as sensações como um dos aspectos da consciência, o autor divide-as em dois grupos distintos: 1) Sensações; 2) Relações entre sensações. Para esclarecer a diferença entre os dois grupos, James investiga os estudos e

definições de Hebert Spencer (1820-1903), filósofo inglês e um dos representantes do positivismo, também considerado um profundo admirador da obra de Charles Darwin (1809-1882).

James (1974 [1890], p. 66), citando Spencer, afirma que a sensação é uma porção que ocupa um lugar considerável na consciência e possui uma individualidade perceptível. Já a relação entre sensações não ocupa lugar considerável na consciência, ela surge quando a consciência tenta unir uma sensação a outra, portanto é momentânea, mas de fundamental importância. No momento em que tentamos estabelecer relações entre as sensações, a elaboração da experiência começa a se concretizar, e acabamos por ter muitas ideias ao mesmo tempo, e sentimos, isto é, temos sensações entre essas ideias, sensações de semelhanças e diferenças, em um primeiro momento, de forma confusa, mas que vão se organizando e se encaminhando para se transformarem em conhecimento. Assim, a relação das sensações nos auxiliam na elaboração da experiência em conhecimento.

James também cita o filósofo francês Jean Jacques Séverin de Cardallaic (1766-1845), que afirma, em sua obra *Études Élémentaires de Philosophie* (1830): “Não sentíssemos as relações, nunca alcançaríamos o conhecimento verdadeiro, ... pois quase todo o nosso conhecimento é de relações... Nunca temos uma sensação isolada.” (CARDALLAIC apud JAMES, 1974 [1890], p. 65,66). Assim que as relações das sensações são estabelecidas em nosso cérebro, podemos ter a percepção dos fatos da experiência presente, o que nos leva a construção de novas ideias, as quais se tornam cada vez mais coerentes, nos conduzindo a formulação de conceitos e pensamentos organizados.

Analisarei, agora, como James e Dewey compreendem o conceito de percepção, um aspecto tão importante na formulação da experiência completa. Como será possível perceber, James possui uma compreensão de “percepção” distinta da compreensão de Dewey, pois, ainda em *Princípios de Psicologia* (1974 [1890], p. 66), ao referir-se a vários autores para falar sobre os diversos aspectos da consciência, James cita o filósofo escocês Thomas Brown (1778-1820), abordando o aspecto da percepção na consciência. Brown pontua que o número de percepções que temos é mais limitado do que o número de sensações, pois o número de sensações é tão grande quanto o número de objetos que podemos relacionar, já a percepção é limitada ao número de objetos que tem o poder de marcar de forma incisiva os nossos órgãos de sensação (audição, olfato, visão, tato e paladar).

A percepção é o que nos faz lembrar do objeto, mesmo quando este está ausente, pois a nossa mente grava como é tal objeto e qual a sua função para que, em experiências futuras mesmo com o objeto ausente, somente com a lembrança simbólica do mesmo, possamos

empregá-lo e solucionar determinados problemas na experiência presente. Percebo que as sensações, apesar de ocorrerem em um grande número, ocupam um lugar limitado na memória, enquanto as percepções, apesar de ocorrerem em um número menor, ocupam um lugar mais considerável, de forma que as sensações aparecem como ruídos, estão presentes e estarão por um tempo duradouro, assumindo papel importante na elaboração da experiência, não sendo, no entanto, possível descrevê-las. Já as percepções possuem caráter mais reflexivo, sendo marcantes na memória e passíveis de serem descritas e comunicadas.

Por sua vez, Dewey (1974 [1934] p. 260) chama a percepção descrita por James de reconhecimento, uma vez que nos seus estudos *Arte como Experiência*, escrito quarenta anos depois dos estudos de James, o reconhecimento é algo superficial, um esquema padrão: vejo um objeto e o reconheço prontamente, ou seja, vejo uma caneta e digo que é uma caneta. Percepção para Dewey, coloca nossa atenção mais voltada para o objeto: reconheço que tal objeto é uma caneta, mas percebo que esta caneta possui uma ponta mais fina, que foi feita de tal material, que poderá ser utilizada de outras formas e vou além do simples reconhecimento, porque entendo o objeto mais detalhadamente, conseguindo relacionar experiências passadas para enriquecer a percepção presente, podendo até vislumbrar ideias de modificação do objeto para sua melhor utilidade futura. No conceito de percepção apresentado por Dewey, a consciência torna-se forte, já o reconhecimento é muito cômodo para despertar uma consciência mais forte, ele é apenas a fase inicial de uma percepção, se essa fase não evoluir, poderemos denominá-la simplesmente de reconhecimento. Dewey aprofunda seus estudos do conceito de “percepção” elaborado por James, dando um outro desdobramento a ele, um desdobramento que muito vai nos interessar na presente pesquisa, pois constato que a percepção, como definida por Dewey, realmente terá função primordial na elaboração da experiência em conhecimento, já que sai da fase do simples reconhecimento, para se ater nos detalhes da experiência.

Como pontuado até aqui, para James, uns dos principais aspectos da consciência são as sensações, as relações entre essas sensações e a percepção, que são elaborações da experiência transformadas em pensamentos, conseqüentemente em conhecimento, podendo retornar ao campo prático, ou seja, ao campo da ação. Compreende-se então, a consciência como uma qualidade do ser humano que resulta em pensamentos. James, ao aprofundar seus estudos em *Ensaio em Empirismo Radical* (1974 [1912], p. 102), assinala que os pensamentos desempenham a função de conhecer na experiência, na ação do aqui e agora, e é justamente nesta função de conhecer que a consciência é invocada, pois ela organiza os pensamentos. James, em *Princípios de Psicologia*, já afirmava: “Não posso conhecer, sem

conhecer que conheço.” (JAMES, 1974 [1890], p. 86), isto é, só conheço a partir do momento em que tenho consciência do ato ou objeto experienciado. Ainda afirma: “Cada um selecionou, a partir da mesma massa de objetos apresentados, aqueles que correspondiam a seu interesse privado e fez sua experiência a partir daí.” (Ibid., p. 95). Como vivenciamos no decorrer da vida infinitas experiências, seria impossível que todas elas passassem pelo processo de conscientização, portanto a mente seleciona sensações que serão relacionadas para formar pensamentos mais organizados. James começa a desenvolver estes pensamentos em *Princípios de Psicologia* (1890) e aprofunda-os em *Ensaio sobre Empirismo Radical* (1912).

As experiências que não são organizadas em pensamentos e permanecem como ruídos na nossa subjetividade podem, em uma experiência futura, se ligarem a novas ideias e se transformarem em um pensamento elaborado e concreto. Para que uma ideia seja apreendida Dewey (2010 [1934], p. 235-237) considera que o ser humano deve sentir essa ideia em termos afetivos e sensoriais, de forma que alguns dos órgãos sensitivos (olfato, visão, paladar, tato e audição) estejam envolvidos na experiência, diretamente ligados à emoção. Se é a partir da percepção que conseguimos ter consciência das experiências, é fato que a percepção é toda perpassada pela emoção, de modo que o objeto ou fato percebido está repleto de emoção. É o organismo inteiro que interage com o meio durante uma experiência, e não apenas parte do organismo, o que podemos chamar de experiência orgânica.

Quando Dewey (*Arte como Experiência* ([1934], 2010, p. 130, 159-161) se refere ao termo “emoção”, não está se referindo ao que compreendemos como sentimentos/sensações de tristeza, felicidade, amor, raiva, medo, pois estas emoções isoladas não são qualitativas, e muitas vezes chegam até a serem explosivas. Na percepção perpassada pela emoção, temos uma (ou várias) emoções envolvidas e conectadas a determinados objetos e/ou desfecho de uma situação específica, proporcionando unidade entre as partes variadas de uma experiência. É o organismo todo envolvido na percepção (pensamento, sensações e reflexão), por isso está perpassado pela emoção. Quando as emoções são significativas, acabam se tornando qualidades de uma experiência, qualidades estas que se movimentam e se alteram, porque as emoções estão a todo tempo se transformando. Os jogos teatrais de Viola Spolin, como poderá ser visto no capítulo terceiro, conduzem o educando/jogador justamente para uma experiência significativa orgânica, pois o leva a se envolver no jogo, neste processo da sensação ao conhecimento de forma completa, no qual pensamento, sensação e reflexão estão todos perpassados pela emoção. Assim, o educando/jogador apropria-se da linguagem teatral e da vida enquanto tal.

O estado de consciência para James, conforme desenvolvido em *Ensaaios em Empirismo Radical* (1912), depende de todo o contexto em que a experiência é vivenciada, e para que se utilize o termo “consciente” necessário se faz que o ser humano que vivencia a experiência em um determinado contexto, ao vivenciar aquela experiência se observe inserido naquele meio e comece a perceber essa relação entre “eu” e “meio”, aí sim acontecerá uma experiência perceptiva, portanto consciente. A partir das obras de James, percebo que o autor se aprofundou nos estudos realizados em *Princípios de Psicologia* (1890), trazendo a “percepção” em *Ensaaios em Empirismo Radical* (1912) como algo mais relevante na concretização da experiência. A visão de percepção de Dewey, desenvolvida posteriormente à de James apresenta semelhanças com a deste último, porém para Dewey, nos seus estudos *Arte como Experiência* (1974 [1934] p. 260), a percepção deve ser mais atenta e detalhada. Se, ao vivenciar suas experiências, o ser humano não tem a percepção do eu inserido naquele meio específico, acaba por ter apenas uma vivência em estado primeiro que, acumulada a tantas outras, se tornam um amontoado de experiências sem significado ou valoração, impossíveis de serem relacionadas com qualquer outro fato, pois não se tornam parte do eu orgânico do indivíduo. Ter uma experiência e perceber as consequências dessa experiência, é fundamental para o desenvolvimento da inteligência humana, é a percepção presente no momento da experiência que a tornará experiência significativa.

Dewey estabelece uma diferenciação entre mente e consciência:

A mente é mais do que a consciência, por ser o pano de fundo duradouro, ainda que mutável, do qual a consciência é o primeiro plano. Ela se modifica lentamente, sob a tutela conjunta do interesse e das circunstâncias. A consciência está sempre em rápida mudança, pois marca o lugar em que a predisposição formada e a situação imediata se tocam e interagem. Ela é a readaptação contínua do eu e do mundo na experiência. A “consciência” torna-se mais aguda e intensa, conforme as readaptações exigidas, e se aproxima do zero quando não há atrito no contato, e a interação é fluida. Ela se turva quando os significados passam por uma reconstrução em uma direção indeterminada e clareia à medida que emerge um significado decisivo. (DEWEY, 2010 [1934], p. 459, 460)

A mente, para Dewey, é o plano geral de todas as experiências que formam o indivíduo até o momento. A mente é repleta de aspectos conscientes e não conscientes porque além de carregar o conjunto de significados organizados que o indivíduo formou, ou seja, aspectos conscientes, carrega também aspectos não conscientes, ideias, sensações ainda não organizadas pela consciência. Estes aspectos podem ser despertados a partir de novas experiências e, deste modo, se tornarem conscientes, ou podem ficar sempre no plano não consciente.

Dewey afirma: “...nada cria raízes na mente quando não há equilíbrio entre o fazer e o receber.” (DEWEY, 1974 [1934], p. 254). Quando vivenciamos uma experiência ao executar a ação, precisamos estar abertos às percepções que surgem dessa relação com o meio. É necessário apreender essas relações, para que a experiência seja de fato marcante. Lembrando, que, para Dewey, a percepção é um reconhecimento mais detalhado do objeto (ou da ação), um momento no qual a consciência assume força maior. O que nos auxilia muito na percepção da experiência presente são as experiências passadas que vivenciamos, pois estas últimas nos conduzirão a conseguir estabelecer, com maior facilidade, a relação entre fazer e receber, no momento presente.

O receber, apresentado por Dewey, também é traduzido para o português como sofrer, como já apresentado no capítulo um deste trabalho, tópico 1.3. Fazer é a ação praticada durante a experiência, ação direta sobre o objeto e/ou meio, e receber (sofrer) é estar aberto às consequências que surgem desta ação, se deixando influenciar por elas, de forma que, tanto o indivíduo como o objeto e/ou meio saem transformados desta relação de troca. Fazer (ação) e se deixar influenciar por esse fazer (receber), percebendo a relação entre os dois, faz com que o conhecimento evolua a partir da consciência que obtemos das experiências vivenciadas, consciência esta sujeita a futuras análises e reflexões.

O fazer e o receber estabelecem uma relação mútua de troca em que razão e sensibilidade estão conectadas, formando o todo estético. Eu faço uma ação e sou influenciada por ela, de forma a mudar o caminho da minha percepção e é esta relação que vai conduzindo a experiência para um campo significativo e completo, portanto estético. A apreensão dessas formas de relações é o que denominamos de pensar. Pensar é ordenar uma variedade de significados a caminho de uma conclusão.

2.3 Experiência - aspectos subjetivos e objetivos

O momento em que ocorre a experiência, no “aqui e agora”, é denominado por James de “experiência pura”. Enquanto a experiência é vivenciada ela é um fato, é imediata, verdadeira, concreta e objetiva, ainda não é um pensamento e nem opinião, ela simplesmente é “experiência”, passível de ser percebida ou não por quem a vivencia (como uma picada ou uma queimadura que sentimos minutos ou segundos depois). Quando tal experiência é tomada posteriormente por um estado mental e passamos a elaborar opiniões e pensamentos a respeito dela, então ela se torna mais reflexiva, passa a ser um conceito ou opinião.

A subjetividade e a objetividade de uma experiência estão o tempo todo se comunicando, uma vez que não existe uma separação pura entre o campo objetivo e subjetivo. A objetividade se mistura com a subjetividade. O próprio autor William James reflete que, dependendo do ponto de vista em que a experiência é analisada e/ou vivenciada, “num grupo figura como um pensamento, em outro como uma coisa. E, desde que ela possa figurar em ambos os grupos simultaneamente, temos todo o direito de falar dela como algo subjetivo e objetivo ao mesmo tempo.” (JAMES, 1974 [1912], p. 104). Paulo Freire, sobre a objetividade e a subjetividade afirma: “Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.” (FREIRE, 2011b, p. 50).

É fato que existe um campo objetivo e um campo subjetivo no mundo que nos rodeia, portanto tomemos novamente como exemplo a caneta. Para que ela existisse, foi preciso não só surgir uma necessidade da vida prática, concreta e objetiva, mas também foi necessário que o ser humano idealizasse a caneta no campo subjetivo, imaginando como poderia criar tal instrumento e, antes de se tornar caneta de fato, o sujeito precisou concretizar no campo objetivo a sua ideia de caneta a fim de testá-la. Bem, a caneta em si faz parte do campo objetivo, a ideia da caneta do campo subjetivo, contudo ambos precisaram interagir, a todo momento, para que a caneta existisse. De fato, estes dois campos (objetivo e subjetivo) interagem entre si, e em algumas experiências teremos a subjetividade em maior grau e em outros momentos a objetividade estará mais preponderante, mas para que a experiência chegue a uma culminância é necessária a interação entre o campo subjetivo e objetivo, daí teremos resultados dessas associações que ora são mais práticos e ora são mais intelectuais.

... o *status* ambíguo ou anfíbio que nossos epítetos de valor ocupam é a coisa mais natural do mundo. Seria, entretanto, um *status* antinatural se a opinião popular que se tem no começo fosse correta. Se “físico” e “mental” significassem duas espécies diferentes de natureza intrínseca, imediata, intuitiva e infalivelmente discerníveis e cada qual se fixasse para sempre qualquer porção de experiência que qualificasse, não se vê como jamais poderia ter-se dado lugar a dúvidas e ambiguidades. Mas se, ao contrário, essas palavras são palavras de classificação, a ambiguidade é natural. Pois, então, tão logo as relações de uma coisa são suficientemente variadas, ela pode ser classificada variadamente. (JAMES, 1974 [1912], p. 157)

Como aponta James na citação acima, a ambiguidade é natural, tudo depende do contexto em que a experiência se encontra e da relação estabelecida entre sujeito e meio, além disso, subjetividade e objetividade estão a todo tempo se comunicando para trazer a experiência ao campo da consciência. Como afirma Camargo: “A relação mente e corpo, onde se estruturam as questões da emoção e da razão, se estabelece num moto-contínuo, processo permanente de retroalimentação produzido pela cultura e produtor de cultura. Não existe

pensamento puro, nem puro sentimento... nem pura razão.” (CAMARGO, 2010b, p. 37). Interpreto, neste caso, emoção e razão como subjetividade e objetividade, pois ambas estão em um processo permanente de retroalimentação, não temos uma subjetividade pura e nem uma objetividade pura, para existir a subjetividade precisamos dos objetos e para chegarmos a conclusões objetivas necessitamos recorrer a subjetividade, recorreremos as nossas reflexões. Dewey completa:

Uma vez que toda experiência é constituída pela interação entre “sujeito” e “objeto”, entre um eu e seu mundo, ela própria não é meramente mental, por mais que um ou outro desses fatores predomine. As experiências que, pelo predomínio da contribuição interna, são enfaticamente chamadas de “mentais” referem-se, direta ou remotamente, a experiências de caráter mais objetivo; são produtos da discriminação e, por isso, só podem ser compreendidas ao levarmos em conta a experiência normal total, em que os fatores internos e externos se incorporam de tal modo que ambos perdem seu caráter especial. Em uma experiência, coisas e eventos que fazem parte do mundo físico e social são transformadas pelo contexto humano em que entram, enquanto a criatura viva se modifica e se desenvolve através da interação com coisas que antes lhe eram externas. (DEWEY, 2010 [1934], p. 431)

Aqui, Dewey reforça toda a discussão, que realizei até o momento, entre campo objetivo e subjetivo de uma experiência. Por mais que um campo ou outro predomine em uma experiência, eles não pertencerão unicamente a um único campo. A relação de troca entre esses dois campos sempre ocorrerá para estabelecer uma experiência significativa. Dewey, nos seus estudos *Experiência e Natureza* (1974 [1925], p. 162) acrescenta o aspecto emocional aos campos subjetivo e objetivo de forma que, para este autor, o aspecto emocional liga todas as partes de uma experiência vital em um todo único. Não é possível separar o prático, o emocional e o intelectual, ou seja, compreende-se o ser humano como um todo orgânico, interligado entre emoção, razão e corpo. O fato de uma experiência ter significado, dá a ela o título de intelectual. E se uma experiência só ocorre a partir da interação entre indivíduo e objeto, fatalmente a experiência é prática.

De fato, é difícil separar os aspectos emocionais, práticos e intelectuais de uma experiência, porque na prática, mesmo durante a experiência pura, estamos completamente envolvidos pela emoção. Apesar de não termos um pensamento muito organizado, no sentido reflexivo, no momento de algumas experiências brutas, o intelectual está o tempo todo ativo tentando captar as percepções das relações de sensações, e, em um momento posterior trabalhará mais ativamente para produzir significado para aquela experiência específica. E mesmo posteriormente estamos completamente afetados pela emoção, alguns mais e outros menos, entretanto é impossível pensar um ser humano totalmente desvinculado do seu eu emocional em algum instante da vida. Na experiência artística, a reflexão está muito presente

no momento do fazer, do executar a ação, então no momento da experiência presente o artista ao mesmo tempo em que vivencia novas experiências carregadas de sensações e percepções, elabora a sua arte. É uma ligação intrínseca entre experiência, reflexão e ação.

2.4 Experiência primária e experiência secundária

Dewey afirma que “Não é a experiência que é experienciada, e sim a natureza.” (DEWEY, 1974 [1925], p. 163). Importa esclarecer que para ele, natureza é todo o meio que nos cerca, assim sendo, o que é experienciado é o meio em que o indivíduo se encontra, é esta relação entre meio e indivíduo que resulta na experiência. São as formas diferentes de interações que resultam em experiências diversas. Em Dewey (Ibid., p. 165), o momento primário da experiência é o momento denominado por James de “experiência pura”, em que a experiência é bruta, grotesca, não lapidada, porém apresenta novas possibilidades, novos problemas e novos caminhos. Após esse momento, temos a experiência secundária durante a qual refletimos sobre a experiência primária e podemos chegar a algumas conclusões objetivas que nos levarão a novas experiências. Dewey esclarece que toda experiência (científica ou empírica) passa por essas duas etapas, no entanto o que mais vai interessar para a ciência é a experiência secundária, que possui um pensamento sistematizado.

Apesar de garantir que para a ciência o mais importante é a experiência secundária, Dewey reforça bastante que a experiência primária é extremamente rica, pois está repleta de potencialidades que não são explicitadas, ou seja, não são percebidas. Dewey (1974 [1925], p. 175) faz uma crítica ao “intelectualismo” depreciativo, dizendo que este tipo de “intelectualismo” acaba contrariando os fatos que são encontrados naquilo que é observado primariamente, porque tenta reduzir e transformar todo objeto e toda natureza até que sejam definidos em termos idênticos às características apresentadas pelos objetos refinados da ciência, assim, generaliza o objeto, deixando de analisá-lo dentro de seu contexto. E continua: “...coisas são objetos para serem manuseados, utilizados, trabalhados, gozados e sofridos, mais do que coisas para ser conhecidas. Elas são coisas *tidas* antes de serem coisas conhecidas.” (DEWEY, op. cit.). Dewey não nega o conhecimento pela experiência, muito pelo contrário, diz que é na relação de troca entre sujeito e objeto que se dá o conhecimento, é no interagir de todas as formas possíveis durante a experiência que poderemos descobrir novas possibilidades.

Como oferece muito material para o conhecimento, a experiência primária, não pode ser encaixotada dentro de uma verdade considerada absoluta. É preciso vivenciar as situações e perceber as novas possibilidades de conhecimento que cada experiência nos traz, observando-a dentro do contexto em que está sendo vivenciada. Muitas potencialidades não explicitadas, mas presentes no momento da experiência primária acabam por se perderem no momento da experiência secundária, momento mais reflexivo, por isso Dewey reforça que o manuseio direto, o trabalho no “aqui e agora” com as coisas e objetos é extremamente importante, já que traz sempre novas descobertas, desperta novas potencialidades e/ou potencialidades adormecidas. Aqui temos o reforço do que James afirma, “nenhuma verdade é absoluta”, é na prática que podemos verificar as potencialidades dos objetos, que mudarão de acordo com o ponto de vista estabelecido e o ambiente em que interagem, ou seja, o conhecimento verdadeiro é o do momento presente, conhecimento este que está sujeito a transformações futuras.

A experiência primária se apresenta mais sob a forma de ação e de paixão, e é somente quando organizamos esta experiência, levando-a para o campo da reflexão e dando-lhe forma cognitiva, que conseguimos uma administração inteligente deste fazer, pois conseguimos uma organização reflexiva das experiências vivenciadas e alcançamos, assim, o conhecimento organizado, porque uma verdade foi apreendida. O artista trabalha com a experiência primária na forma de paixão e de ação para a elaboração da sua obra de arte, dando uma forma expressiva à experiência vivida, porém não necessariamente uma forma discursiva, traduzível em palavras. A elaboração da obra de arte também é o resultado da administração inteligente do fazer, pois se trata de uma expressão da verdade do artista.

O conhecimento das e nas experiências nos prepara para compreender o que somos dentro de contextos mais amplos, mas é importante que as experiências sejam refletidas dentro dos contextos em que foram experienciadas, senão elas perdem o sentido; se o contexto fosse alterado, a experiência seria dada de outra forma. A consciência das experiências vivenciadas nos auxilia nas futuras experiências brutas que teremos ao longo da vida. Dewey afirma que, naturalmente “a experiência cognitiva tem de ter sua origem a partir da experiência de tipo não-cognitivo.” (Ibid., p. 176, 177). Partimos de uma experiência prática para uma experiência intelectual, a qual só nasce devido a uma prática existente anterior a ela. Ao lapidar as percepções da prática, a partir de reflexões posteriores, obtemos pensamentos organizados que são tidos como verdades, pois foram comprovados. Verdades estas que não são absolutas. Dewey afirma:

(1) A experiência é primordialmente um caso de atividade-passividade; não é primordialmente cognitiva. Porém, (2) a medida do valor de uma experiência está na percepção das relações ou continuidades às quais essa experiência conduz. Ela inclui a cognição, na medida em que é cumulativa ou remete a algo ou tem um sentido. (DEWEY, 1916, p. 147 apud SHOOK, 2002, p. 158)

Nem tudo o que vivenciamos na experiência se dá a conhecer, cada experiência está carregada de potencialidades que muitas vezes não são apreendidas, portanto, muitas dessas potencialidades continuarão não cognitivas, enquanto outra parte dessas experiências se tornará cognitiva, pois são mais passíveis de uma reflexão lógica e elaborada. No momento em que a experiência é vivenciada, ou seja, no momento da experiência pura, segundo James e experiência primária, segundo Dewey, esta experiência, como já foi dito, está repleta de potencialidades, e não é possível para a mente humana refletir em um momento posterior sobre todas as potencialidades despertadas durante a experiência pura, por isso as escolhas são inevitáveis no momento da reflexão, porém essas escolhas devem ser cuidadosas. Por exemplo, ao jogar um jogo teatral, várias potencialidades são despertadas e começam a fervilhar no indivíduo. Em cada indivíduo de uma forma diferente. Após o jogo cada jogador irá refletir sobre a sua experiência e será possível perceber que cada um conseguiu selecionar, ou apreender aspectos diferentes do jogo; cada qual selecionou algumas potencialidades despertadas durante o jogo. O momento em que ocorreu o jogo é experiência pura, ou experiência bruta e/ou primária; o momento seguinte, em que o indivíduo reflete sobre o jogo que já ocorreu é experiência secundária, o que não deixa de ser uma nova experiência.

Toda experiência, para Dewey, em *Arte como Experiência* “... começa *com* uma impulsão e não *como* uma impulsão.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 143). O autor utiliza o termo “impulsão” porque o considera mais completo do que o termo “impulso”, visto que na impulsão está subentendido o movimento de todo o organismo para fora. Todo o organismo produz uma impulsão de dentro para fora, originando o estágio inicial de uma experiência, tal impulsão nasce de determinadas necessidades do organismo, as quais só poderão ser sanadas a partir da relação do organismo com o meio, ou seja, a partir da experiência.

Esta passagem de Dewey me remete à Johann Christoph Friedrich Von Schiller, poeta, filósofo e historiador alemão, mais conhecido como Schiller, que em sua obra *A Educação Estética do Homem* (2014), por meio de uma série de vinte e seis cartas publicadas pela primeira vez em 1794, diferencia três tipos de impulsos presentes no ser humano, sendo eles: impulso sensível, impulso formal e impulso lúdico:

O objeto do **impulso sensível**, expresso num conceito geral, chama-se *vida* em seu significado mais amplo; um conceito que significa todo o ser material e toda a presença imediata dos sentidos. O objeto do **impulso formal**, expresso num conceito geral, é *e forma*, tanto em significado próprio como figurado; um conceito que compreende todas as disposições formais dos objetos e todas as suas relações com as faculdades de pensamento. O objeto do **impulso lúdico**, representado num esquema geral, poderá ser chamado de *forma viva*, um conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos... (SCHILLER, 2014[1794], p. 73. Grifos meus)

O impulso sensível parte da natureza sensível do indivíduo, são as suas impressões sensíveis, portanto, subjetivas. Enquanto impulso sensível essas impressões permanecem no interior do indivíduo, por isso, Schiller o denomina de “vida”. O impulso formal parte da natureza racional do indivíduo, então é denominado “forma”, pois é a manifestação da racionalidade humana. O impulso lúdico nasce da relação estabelecida entre as capacidades racionais e sensíveis do indivíduo, ou seja, nasce da relação intrínseca do impulso sensível com o impulso formal, logo, é estético. Quando Dewey expõe que a experiência nasce com uma impulsão, compreendendo a impulsão como um movimento de todo o organismo de dentro para fora, relaciono essa impulsão com o impulso sensível apontado por Schiller. Neste caso, fazendo essa relação entre a impulsão apontada por Dewey e os impulsos apontados por Schiller, me parece que, na passagem de Dewey, a “impulsão” se assemelha ao impulso sensível na fase inicial de relação com o impulso formal, pois a partir do momento em que o impulso sensível parte para fora do indivíduo, ele começa a se tornar racional, portanto impulso formal, e prestes a se tornar um impulso lúdico, isto é, prestes a assumir uma forma estética.

O resultado de uma experiência não é previsível, o resultado da interação entre indivíduo e meio não pode ser pré-estabelecido. Por mais que seja possível antecipar algumas ideias a respeito do resultado de determinadas experiências, antes mesmo da ocorrência delas, teremos o resultado preciso apenas após a experiência ter sido concretizada. “... A eficácia operativa, tanto das ideias quanto dos fatos, é, assim, reconhecida praticamente na medida em que estão conectadas com o experimento.” (DEWEY, 1974 [1938], p. 224). Observo o pensamento pragmático de Dewey em todo seu estudo, porquanto para este autor as ideias só possuem valor quando conectadas à prática; quando estão apenas no campo das ideias, não merecem valor considerável.

Dewey aponta também o que ele chama de “uma Experiência”, um dado fundamental que une o pensar estético à elaboração de conhecimento. “Uma Experiência” é um termo vital para Dewey. Ele destaca que “uma Experiência” se define como uma experiência completada, significativa, vivenciada até sua plena realização, consumada, onde se inter-relacionam os

meios e os fins, e é quando conseguimos chegar a uma consumação, a uma completude neste processo. A experiência de quando um problema é solucionado ou um jogo jogado até a sua conclusão. Dewey cita como "uma experiência" sua, pessoal, significativa, uma discussão com um amigo num jantar em Paris, onde diferentes elementos são fundidos em uma única experiência.

Dois bons exemplos podem ser também a criação de uma determinada refeição e a produção de um trabalho de arte específico. Na criação de uma refeição o cozinheiro utiliza alimentos, temperos, utensílios, e técnicas para criar o produto final, meios e fins se inter-relacionam num ato de experiência especial significativo que se relaciona, por exemplo, aos amigos que vem para o jantar de seu aniversário. Não é o simples ato de comer ou fritar um ovo, que se traduziu por "tal experiência". Assim também o artista trabalha com um determinado meio com o qual é familiar, juntamente com as ferramentas e técnicas necessárias objetivando a apresentação de sua obra, que pode terminar numa vernissage ou numa apresentação teatral exitosa ou num fracasso. Em ambos os casos os meios de produção são conscientemente manipulados a fim de se realizar um fim. Ao final teremos alimentos ou um trabalho artístico que consumam determinada experiência, através de temperos, utensílios e do tempo, das cores ou pinceladas, os métodos são postos em acordo, a fim de produzir uma unidade orgânica. Experiência consumatória é assim caracterizada pela interação entre meios e fins, e, mais especificamente, essa interação é caracterizada pela organização de energias que trazem um final, uma unidade e uma realização significativa, através de tensões, desafios.

Esta "uma experiência", apontada por Dewey, este processo de fusão é fundamental no processo do pensar, um fenômeno especial do pensamento conclusivo que é mais que a simples soma ou junção das partes do pensar. Nem apenas emocional, nem apenas prático ou intelectual, é uma qualidade totalizadora. O pensamento conclusivo do pensar para Dewey, como destaca a Stanford Encyclopedia of Philosophy, se assemelha a fase consumatória do processo de uma determinada experiência do processo artístico, com a diferença que este se orienta mais a símbolos abstratos que se incorporam do que a qualidades. Assim a experiência do pensamento nos satisfaz emocionalmente porque é integrada internamente e "nenhuma atividade intelectual é integrada a menos que tenha uma qualidade estética, (...) o que determina, para Dewey, a não existência de uma clara separação entre a atividade intelectual e a estética"¹¹.

¹¹ Verbete Dewey's Aesthetic in <http://plato.stanford.edu/entries/dewey-aesthetics/>

Nas palavras do autor, em *Arte como Experiência*, assim ele diferencia uma experiência completa (uma experiência) de uma incompleta:

A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida... nessa interação qualificam a experiência com emoções e ideias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. Com frequência, entretanto a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em **uma experiência**. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro...

Em contraste com **tal experiência**, temos **uma experiência** quando o material experienciado segue seu curso até sua realização. Então, e só então, ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição, jogar uma partida de xadrez... é tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua auto-suficiência. É **uma experiência**. (DEWEY, 1974 [1934], p. 247. Negritos meus.)

A vida do ser humano é repleta de experiências, visto que este está o tempo todo interagindo com o meio que o cerca. Nesta relação (indivíduo e meio), emoções e ideias surgem em números consideráveis e o processo de conscientização e de conhecimento vai ocorrendo através das relações que o indivíduo realiza entre sensações e ideias. Porém grande parte das potencialidades que emergiram no momento da experiência pura é deixada de lado e apenas algumas dessas potencialidades são exploradas e aprofundadas. Nem todas as potencialidades que são exploradas e aprofundadas chegam ao modo satisfatório, mas quando chegam a um resultado significativo, temos o que Dewey denomina de “uma experiência”. Essa experiência significativa denominada por Dewey de “uma experiência”, apesar de chegar a um resultado, também induz a novas experiências, pois ao consumir uma experiência, outras possibilidades são despertadas e uma cadeia infinita se forma: uma experiência conduz a outra e assim por diante. No jogo teatral, conforme proposto na metodologia de Viola Spolin, o que vai auxiliar para que a experiência do jogo se torne “uma experiência”, ou seja, uma experiência significativa, consumatória, é o estabelecimento do *foco* e as *instruções* do professor/orientador durante a execução do jogo, o que será melhor aprofundado no capítulo terceiro.

Quando o indivíduo vivencia “uma experiência”, afirmo que ele vivenciou uma experiência estética, pois segundo Dewey “... toda atividade prática adquirirá qualidade

estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância.” (DEWEY, 1974 [1934], p. 250). Ao ter “uma experiência”, as atividades são integradas e completas, movendo-se naturalmente para uma consumação, e só ocorre desta maneira devido a uma relação de percepção entre o fazer e receber no momento da experiência. Essa percepção receptiva, por assim dizer é estética, pois o estético se refere a tudo o que é apreciativo, perceptivo e agradável. Dewey completa: “...o estético... é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa. Essa é a realidade que considero a única base segura sobre a qual se pode erigir a teoria estética.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 125). O fazer e o receber precisam estar intrinsecamente relacionados, de modo a não se conseguir separar o eu e o objeto, pois ambos cooperam tão intensamente na experiência que a distinção entre um e outro desaparece, só assim ocorre uma experiência estética. A experiência estética está intrinsecamente ligada à relação entre indivíduo e objeto perpassada pela emoção, de forma que razão e sensibilidade se interconectam de forma harmônica.

2.5 Experiência e suas formas de expressão

A linguagem é uma forma de comunicação humana pela qual conseguimos trocar muitas experiências. Por meio da linguagem entramos em contato com a experiência dos outros e compartilhamos as nossas próprias experiências. Dewey, em *Experiência e Natureza* diz: “Quando os eventos apresentam significado comunicável, eles têm marcas, notações, e são capazes de co-notação e de de-notação.” (DEWEY, 1974 [1925], p. 192). Por este motivo, quando as experiências são comunicáveis podem ser refletidas e associadas a outras experiências, portanto a partir da linguagem podemos saber das experiências dos nossos antepassados sem ter vivido naquele momento. Ao saber dos fatos históricos, podemos refletir sobre o fato que nos é contado, mas que não vivenciamos e associá-lo ao presente. Todo presente carrega um passado considerável em seu cerne. Langer afirma: “...(leva tempo para que uma influência atinja os estratos mais profundos da mentalidade, e o que aprendemos na infância, para nunca mais perder, sempre se origina de uma época anterior), e mais raramente de profetas de nossa própria geração.” (LANGER, 2011 [1953], p. 416). Compreendo, nas palavras de Langer, que muito do que experienciamos em nossas vidas tem origens distantes, antes mesmo de nascermos. O mundo está em constante construção e é a partir das memórias que nos são narradas que muitas vezes podemos experienciar e/ou rememorar situações onde

não estávamos presentes, contudo situações que influenciam em nossas experiências do aqui e agora.

Talvez se não tivéssemos contato com estas narrativas, teríamos muita dificuldade em passar por determinadas experiências; é como se diz no senso comum: teríamos que “reinventar a roda”. Lúcia Maria Alves Ferreira, doutora em Linguística pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), reforça: “Nascemos em um mundo que se narra, e as imagens que muitas vezes acreditamos ter registrado em nossas memórias a partir de vivências pessoais são, na verdade, reconstruções baseadas em depoimentos e relatos que, de alguma forma, impõem-se a nós” (FERREIRA, 2005, p. 107). Muitas experiências que foram vivenciadas por outras pessoas, conforme nos são narradas, acabam fazendo parte das nossas experiências de forma tão intensa que a nossa memória é capaz de recordá-las e retê-las como experiências próprias. Afirma Dewey “... A experiência compartilhada é o maior dos bens humanos.” (DEWEY, 1974 [1925], p. 208). Essa experiência compartilhada a qual se refere Dewey é a comunicação, e somente a partir dessa comunicação os significados podem ser ampliados, aprofundados e compartilhados novamente.

Nem tudo o que vivenciamos pode ser expresso verbalmente, porém muito do que não pode ser expresso em palavras pode ser expresso por meio da arte. João Francisco Duarte Jr., doutor em filosofia da Educação pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) e atual professor do Instituto de Artes da UNICAMP, afirma que: “A comunicação... diz respeito a *transmissão de significados explícitos*, através da *linguagem*. Enquanto a *expressão* subentende a *indicação*, o *desvelamento de sentimentos*, não passíveis de significado conceitual.” (DUARTE Jr., 2002, p. 19). Mas Langer pontua: “A linguagem é, decerto, o nosso principal instrumento de expressão conceitual.” (LANGER, 1962, p. 85), ao afirmar a linguagem como forma de expressão, logicamente, Langer não retira a expressividade da arte, pois afirma que “A expressividade da Arte semelha a de um símbolo e não a de um sintoma emocional; é enquanto formulação de sentimento para a nossa concepção, que propriamente se diz de uma obra de arte é expressiva.” (LANGER, 1962, p. 85, 86).

A expressão da obra de arte, na maioria dos casos, é uma expressão que não permite uma transposição do seu entendimento para a fala, não existem palavras capazes de descrever a expressão de uma boa parte das obras de arte, pois elas se expressam através da sensação e da emoção, por isso são denominadas por Duarte Jr. como formas de “expressão”. A arte expressa significados que não percebemos comumente. Ao se transformar em obra de arte, a experiência do artista ganha corpo a partir da sensibilidade e da emoção. Dewey afirma: “A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não

aquele que a criou.” (DEWEY,2010 [1934], p. 215). Aqui, ele trata da relevância do receptor, ou seja, da plateia, na concretização da expressividade da obra de arte. Portanto temos aí a relação típica da linguagem, aquele que fala, o objeto do qual se fala, aquele com quem se fala. No caso da obra de arte, eu diria que temos: aquele que cria a obra, a obra de arte, o receptor da obra. Uma obra de arte se completa a partir da relação com o receptor, e cada vez que alguém aprecia uma obra de arte está tendo uma experiência.

Linguagem e arte são formas de expressão humana, a primeira se expressa em forma verbal, de modo mais objetivo e a segunda se expressa a partir da sensação, da emoção, de modo mais subjetivo, mas ambas, para chegarem a uma forma expressiva, passam pela “transformação simbólica da experiência”, como apresentado por Langer (2004 [1942]). Para compreender melhor, o que vem a ser a “transformação simbólica da experiência”, necessário se faz saber que Susanne Langer é seguidora das ideias de Ernst Cassirer (1874-1945), filósofo alemão que desenvolveu um denso estudo sobre a filosofia das formas simbólicas, compreendendo o ser humano como um “animal simbólico”, ou seja, com as experiências vivenciadas o ser humano produz signos e símbolos para compreender o mundo a sua volta, deste modo o uso de símbolos é tido como um meio “...para alcançar, bem como para organizar , a crença.” (LANGER, 2004 [1942], p. 38). A arte, assim como a linguagem, é uma forma de simbolização do ser humano. Langer (Ibid., p. 51) afirma que a necessidade básica de simbolização é uma necessidade **apenas** do homem, e continua: “A função de fazer símbolos é uma das atividades primárias do ser humano, da mesma forma que comer, olhar ou mover-se de um lado para o outro. É o processo fundamental de sua mente, e este continua o tempo todo.” (Op. cit.). O processo de simbolização é um processo natural do ser humano que não ocorre com o animais. No ser humano, este processo ocorre a todo tempo porque sempre estamos experienciando algo e, conseqüentemente, simbolizando. Segundo Langer “a interpretação de signos é a base da inteligência animal.” (Ibid., p. 69), deste modo faz-se necessário compreender a diferença entre signos e símbolos. Langer define signo como:

... a forma mais simples de conhecimento. Esta é, na verdade, a interpretação de signos. É o tipo mais elementar e mais tangível da inteligência a espécie de conhecimento que partilhamos com os animais, que adquirimos inteiramente por experiência, que possui óbvios usos biológicos, e igualmente critérios óbvios de verdade e falsidade. (LANGER, 2004 [1942], p. 69)

Os signos, neste sentido, representam as significações que utilizamos como respostas e/ou interpretações para algumas situações, como por exemplo, a cor vermelha do semáforo significa que o carro deve parar. A cor vermelha no semáforo é o signo de “pare”, e assim a

vida do ser humano é cercada por signos. Os animais também respondem aos signos, como por exemplo, quando o dono de um cachorro mexe na vasilha de comida do mesmo, o animal já interpreta que é hora de comer. O mesmo ocorre quando o dono pega a coleira do cachorro, o animal interpreta como a hora de passear. A resposta aos signos ocorre tanto no animal como no ser humano, mas a simbolização ocorre somente no ser humano. Em relação aos símbolos Langer afirma:

Os símbolos não são procuradores de seus objetos, mas *veículos para a concepção de objetos*. Conceber uma coisa ou uma situação não é o mesmo que “reagir com respeito a ela” abertamente, ou estar ciente da sua presença. Falando *acerca* de coisas; e *são as concepções não as coisas, que os símbolos “significam” diretamente*. (LANGER, 2004 [1942], p. 52)

O signo remete diretamente ao objeto, já o símbolo não, porém pode sim dar uma nova forma ao objeto, uma concepção mais pessoal a ele. Susanne Langer (2004 [1942], p. 40,41), para exemplificar o modo como o ser humano utiliza os símbolos parte do exemplo do nome próprio de uma pessoa. Cada pessoa tem um nome, muitas têm os nomes iguais, mas quando digo “Maria”, não me remeto a qualquer “Maria”, ou a todas as “Marias”, me remeto à concepção da “Maria” que eu conheço, esta concepção está carregada das minhas percepções desta pessoa, além das várias relações que estabeleço com ela; é a simbolização que faço desta “Maria” específica que conheço. Langer explora mais aprofundadamente sobre o assunto em seu livro *Filosofia em Nova Chave* (2004 [1942]).

O cérebro... não para de fabricar ideias... está seguindo sua própria lei; está traduzindo ativamente experiências em símbolos, no cumprimento de uma necessidade básica de fazê-lo. Executa um constante processo de ideação... A ideação procede por um princípio de simbolização. O material fornecido pelos sentidos é constantemente elaborado em *símbolos*, que são nossas ideias elementares. Algumas dessas ideias podem ser combinadas e manipuladas ao modo que denominamos “raciocínio”. (LANGER, 2004 [1942], p. 52)

No momento da experiência em si, nossos sentidos estão alertas, recebendo as sensações que nos são provocadas, algumas dessas sensações carregadas de memórias de experiências passadas são simbolizadas, ou seja, há um processo de conexão de diversas ideias, o processo de simbolização que culmina em uma forma de expressão. É o organismo como um todo trabalhando para a formulação de ideias a partir da experiência vivenciada. Langer afirma “A fala é, de fato, a mais imediata terminação ativa desse processo básico no cérebro humano que podemos denominar transformação simbólica de experiências.” (LANGER, 2004 [1942], p. 54). Mas apesar de Langer apontar a fala como uma das formas

mais imediatas da transformação simbólica, a autora, não a considera como sendo a única, e retoma essa discussão, trazendo a obra de arte também como uma forma de transformação simbólica, assinalando que “...O ritual, como a arte, é essencialmente a terminação ativa de uma transformação simbólica da experiência.” (LANGER,2004 [1942], p. 55).

Ao colocar em debate a expressão gramatical, ou seja, a expressão pela linguagem (forma discursiva da expressão simbólica) como não sendo a única forma de expressão articulada, Langer abre caminho para a discussão sobre as expressões não discursivas, as quais não deixam de ser relevantes como expressão simbólica humana, e completa: “A linguagem não é de modo algum nosso único produto articulado.” (LANGER,2004 [1942], p. 96). Nossos órgãos dos sentidos (visão, tato, olfato, audição e paladar) nos provocam sensações relacionadas a emoções que não conseguimos expressar por meio de palavras, todavia podemos expressar por meio da arte, ritual, religião etc. É o que Langer vai denominar de “forma apresentativa” da expressão simbólica. A expressão final do turbilhão de sensações e emoções que determinadas experiências nos provocam não consegue evidenciar tudo o que sentimos no momento da experiência, mas consegue expressar parte desse material de forma articulada, assim também acontece na linguagem, que não expressa toda a experiência vivenciada, mas apenas parte dela, de forma articulada.

Nossa mais simples experiência sensorial é um processo de *formulação*. O mundo que realmente se apresenta aos nossos sentidos não é um mundo de “coisas”, a cujo respeito somos convidados a descobrir fatos tão logo codificamos a linguagem lógica necessária para fazê-lo; o mundo da pura sensação é tão complexo, tão fluido e pleno, que a nua sensibilidade aos estímulos apenas se depararia com o que William James chamou (em frase característica) “uma zumbidora florescente confusão”. Deste tumulto, os nossos órgãos do sentido precisam selecionar formas predominantes, se é que eles devem comunicar *coisas* e não meras sensações dissolventes. (LANGER, 2004 [1942], p. 96)¹²

A linguagem não expressa tudo o que vivenciamos, entretanto muito do que a linguagem não consegue expressar as formas apresentativas o fazem. Essa seleção que os órgãos do sentido realizam, do “tumulto” de sensações que temos a todo momento, é o que vai levando a experiência a uma forma articulada. Deste modo, arrisco um esquema na tentativa de ilustrar a organização, passo a passo, da transformação da experiência em uma forma final, isto é, em uma expressão:

¹² No original: Our merest sense-experience is a process of *formulation*. The world that actually meets our senses is not a world of “things,” about which we are invited to discover facts as soon as we have codified the necessary logical language to do so; the world of pure sensation is so complex, so fluid and full, that sheer sensitivity to stimuli would only encounter what William James has called (in characteristic phrase) “a blooming, buzzing confusion.” Out of this bedlam our sense-organs must select certain predominant forms, if they are to make report of things and not of mere dissolving sensa (LANGER, 1954, p. 72).

Experiência = sensações → percepção → memória → simbolização → expressão

Assim, a partir das experiências vividas, o indivíduo tem sensações, algumas dessas sensações são elaboradas em percepções, percepções que são retidas na memória, essas memórias presentes se articulam com memórias de experiências passadas e são organizadas em formas simbólicas, por sua vez, as formas simbólicas organizadas se transformam em uma expressão que poderá ser discursiva ou apresentativa (não-discursiva). A expressão discursiva seria de compreensão lógica, como a linguagem, já a expressão apresentativa seria não-discursiva, indizível, intraduzível, mais relacionada às produções artísticas, ao sentimento, às *performances*. Langer completa: “Uma obra de arte é intrinsecamente expressiva; é destinada a abstrair e apresentar formas para a percepção – formas de vida e sentimento, atividade, sofrimento...” (LANGER, 2011 [1953], p. 411). Aqui, percebo a característica expressiva da obra de arte, não necessariamente uma expressão objetiva, mas uma expressão subjetiva.

Tão logo as formas naturais da experiência subjetiva sejam abstraídas ao ponto da apresentação simbólica, podemos utilizar essas formas para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza. O autoconhecimento, a intuição de todas as fases da vida e da mente, surge da imaginação artística. Eis aí o valor cognitivo das artes. (LANGER, 1962, p. 89)

Langer apresenta a relevância da arte para vida do ser humano, pois segundo a autora, é a imaginação artística que vai ajudar o indivíduo a se conhecer melhor e a conhecer o mundo ao seu redor, porque é uma educação dos sentimentos. Langer chega a afirmar que “...um generalizado descaso pela educação artística equivale a descaso pela educação do sentimento.” (LANGER, 1962, p. 90). O certo seria que todo ser humano tivesse direito a democratização da educação estética e artística, uma vez que a influência exercida pela arte sobre a vida do ser humano pode levá-lo a mudanças culturais radicais. A educação em arte trabalha diretamente com a maneira de sentir do indivíduo e com articulação das diversas formas de sentir, portanto se torna essencial a qualquer indivíduo e/ou civilização. Além disso, uma educação em arte leva o indivíduo à possibilidade de se expressar artisticamente, conduzindo-o também a ser um fruidor de diversas artes.

Em relação às formas de fruição da obra de arte, Langer afirma que “... essa emoção real, que tem sido chamada de “emoção estética”, não é expressa na obra, mas pertence à pessoa que a percebe.” (LANGER, 2011 [1953], p. 410). Toda experiência está carregada de emoções, e a qualidade estética, por ser emocional, é que torna uma experiência completa. Ao apreciar uma obra de arte, seja ler um livro, assistir a uma peça teatral, a emoção se manifesta

no receptor desta obra, independentemente da emoção manifesta no artista no momento em que executou a obra. O receptor de uma obra de arte, ao apreciá-la utilizará as suas próprias experiências para se relacionar com aquela obra, então, o que o receptor compreende da obra de arte está carregado de suas próprias subjetividades, de suas concepções de mundo. Em muitos casos, as interpretações podem ser diversas da concepção do artista, da mesma forma que a compreensão de um segundo receptor poderá ser diferente do primeiro receptor. Cada indivíduo utilizará as suas próprias experiências passadas, tanto para compreender quanto para criar a obra. O artista, ao criar a obra de arte, insere na mesma suas emoções e experiências, portanto a obra carrega sim a emoção e experiência do artista, mas a leitura do receptor também traz outras emoções e experiências que se articularão com a obra a fim de conseguir uma compreensão da mesma.

Dewey afirma: “...Visto que a obra de arte real é aquilo que o produto faz com e na experiência, o resultado não favorece a compreensão.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 59). O resultado neste caso, não favorece a compreensão literal e/ou teórica de uma obra de arte, pois a obra de arte é carregada de subjetividades do artista que a executou, mas a obra provoca no espectador algumas sensações que o induz a algum tipo de compreensão daquela obra, na maioria dos casos uma compreensão subjetiva, mais ligada às sensações e as emoções, ou seja, uma significação não discursiva.

Entender a “ideia” em uma obra de arte é, portanto, mais como *ter uma nova experiência* do que como admitir uma nova proposição; e para agenciar este conhecimento por familiaridade, a obra pode ser adequada *em certo grau*. Não existem quaisquer graus de verdade literal, mas a verdade artística, que é toda significação, expressividade, articulação, possui graus; portanto, as obras de arte podem ser boas ou más, e cada uma deve ser julgada segundo nossa experiência de suas revelações. (LANGER, 2004, [1942] p. 259)

Susanne Langer, com a citação acima, reforça a proposição apontada por Dewey, de que a compreensão de uma obra de arte dependerá muito mais das experiências vividas pelo receptor da obra do que somente pela identificação das experiências do artista que foram articuladas naquela obra. Dewey afirma: “quanto mais uma obra de arte incorpora aquilo que faz parte de experiências comuns a muitos indivíduos mais expressiva ela é.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 490). Ela se torna mais expressiva porque a identificação com a obra é maior, já que ela está carregada de experiências comuns a todos os indivíduos. De fato, alguns receptores serão mais sensibilizados pela obra, enquanto outros não serão. Tanto a relação do artista com a obra, desde o momento de sua concepção, quanto a relação do receptor com a mesma, são momentos nos quais ambos vivenciam uma nova experiência, em graus

diferentes, mas estão vivenciando uma nova experiência, pois é um momento de interação entre indivíduo e objeto, em que as subjetividades começam a ganhar corpo e as experiências passadas começam a emergir para interagir com o momento presente.

Ao observar uma obra de arte, o indivíduo não tem uma percepção instantânea da obra, visto que ainda não estabeleceu uma relação de tempo com ela e, por isso não relacionou as experiências passadas com as experiências presentes, de forma que consiga perceber a obra de arte, dando desdobramentos aos significados expressos pela mesma. É na relação de tempo (em sentido amplo), indivíduo e obra que as memórias passadas são inseridas no presente, chegando até a projetar um futuro. Quanto mais o indivíduo consegue apreender as percepções passadas, mais rica será sua percepção presente e futura, pois mais associações ele será capaz de fazer para trazer os significados expressos.

O artista, ao produzir sua obra de arte, impregna-a com todas as emoções que vivenciou durante a execução da mesma. Dewey afirma: “...Em vez da descrição de uma emoção em termos intelectuais ou simbólicos, o artista “pratica o ato que gera” a emoção.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 157). Apesar de que a obra do artista esteja repleta das emoções do mesmo, ela despertará outras emoções nos receptores que a observarem, por isso o artista “pratica o ato que gera a emoção”.

Dewey (2010 [1934], p. 78) diferencia a forma de pensar do artista da forma de pensar do investigador científico (pensador). O investigador científico chega ao seu momento estético quando suas ideias saem do campo puro das ideias e se transformam nos significados coletivos dos objetos, ou seja, as ideias vão para o concreto, para a prática. O artista, ao mesmo tempo em que trabalha com o objeto, reflete sobre ele de forma que seu pensamento se incorpora de maneira mais imediata ao objeto. O artista desenvolve seu raciocínio no momento da experiência com o objeto, durante a relação de construção da sua obra de arte. Assim, objeto e reflexões se fundem na obra de arte. Já o pensador trabalha diretamente com símbolos, palavras e signos matemáticos, de tal forma que parte de uma experiência prática para posteriormente refletir sobre essa experiência, e finalmente voltá-la para a prática a fim de obter a verificação das ideias.

A ideia de que a experiência é a arte em seu estado germinal é exposta por Dewey da seguinte forma: “Por ser a realização de um organismo em suas lutas e conquistas em um mundo de coisas, a experiência é a arte em estado germinal. Mesmo em suas formas rudimentares, contém a promessa da percepção prazerosa que é a experiência estética.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 84). Para que uma experiência se torne artística depende apenas da relação que o indivíduo estabelece com ela, do olhar que é voltado para determinada

experiência. O indivíduo precisa vivenciar as sensações não como estímulos mecânicos, e sim como estímulos únicos; precisa permitir que todos os sentidos sejam afetados: o sensorial, o sensível, o sentimental, enfim o organismo de forma total. Percebo então, que a experiência artística não está tão distante assim da experiência comum, mas é necessário um olhar especial à experiência para que o processo artístico aconteça. O artista geralmente possui uma sensibilidade maior em relação ao olhar para o universo, de maneira que ao captar através da sensibilidade um ponto específico do universo comum que o rodeia, o mesmo reformula-o incorporando a este material recolhido do universo, experiências individuais, dando ao olhar inicial uma forma de expressão específica e única, que resulta na obra de arte.

Em toda percepção estética existe emoção, porém Dewey esclarece que: “...quando somos tomados pela paixão, como na raiva, no medo ou no ciúme extremos, a experiência é decididamente inestética.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 130). Mais uma vez reforço: a emoção presente na percepção estética deve ser qualitativa e não explosiva, pois apenas na emoção qualitativa temos elementos de equilíbrio e proporção os quais fazem com que consigamos adequar a emoção à ocasião e à situação, percebendo a relação entre as emoções e o objeto. A emoção qualitativa é mais perceptível ao sujeito que a sofre, do que a emoção explosiva. O indivíduo consegue vivenciar a primeira partindo de um autocontrole maior, porque percebe a emoção sentida; já na segunda, o indivíduo não tem autocontrole, as emoções surgem como uma avalanche e, no momento da experiência não é possível perceber nada.

A presença da emoção no ato expressivo para criar uma obra de arte é essencial, porém a emoção explosiva, quando fica apenas nesta etapa da explosão não serve de material para a produção de uma obra. A emoção explosiva necessita ser articulada em material objetivo, de forma que o indivíduo consiga escolher e organizar o material despertado por tal emoção a fim de colocá-lo a seu serviço. Dewey considera que: “...Sem a emoção, pode haver habilidade artística, mas não arte, ela pode estar presente e ser intensa, mas se for diretamente manifestada, o resultado também não será arte.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 160). De qualquer modo, a emoção deve estar presente na obra de arte, mas articuladamente, o artista deve dominar a emoção ao invés de ser dominado por ela. No ato expressivo de uma obra de arte temos o esclarecimento de uma emoção confusa, ou seja, a emoção é objetivada porque passa de uma emoção explosiva para uma emoção articulada, portanto é estética.

Quando o artista produz uma obra de arte, para que esta seja verdadeiramente estética, ele necessita viver, durante o momento da sua produção, uma experiência pessoal, unindo harmonicamente o sentir, o pensar e o fazer. Sua percepção deve estar a todo tempo atenta, ou seja, o artista vai além do simples reconhecimento, porque ao perceber o objeto com que

trabalha mais detalhadamente, realiza novas descobertas e testa possibilidades na construção do seu objeto artístico, relacionando, para isso, experiências passadas com a experiência e percepção presentes. O processo de produção artística é o mesmo processo de viver; o que Dewey denomina de, “uma experiência”, tem como resultado uma experiência completa, vivenciada até sua plena realização, quando se consegue chegar a uma consumação, a uma completude, a um resultado significativo. A experiência estética está intrinsecamente ligada à experiência de criar. Ao produzir a obra de arte, o artista insere no objeto as qualidades percebidas durante a sua experiência pessoal, ou seja, o objeto vai sendo criado a partir do momento que o artista começa a dar forma e significado as suas percepções. O produto ao final da experiência já não é o mesmo do início do processo, ele se transformou a partir da relação do indivíduo (artista) com ele (objeto), e isto é um ato de criação.

A arte pode partir da experiência cotidiana para recolher elementos para sua criação, porém a arte abarca o que é percebido de tal experiência e transforma as percepções em expressões diferentes do que o seu material inicial, e transforma-o em outro objeto, carregado não só de aspectos do cotidiano, mas também carregado da subjetividade do artista. Este material recolhido da experiência cotidiana e trabalhado pelo artista com o propósito de ser transformado em obra de arte, é denominado por Dewey de “veículo, pois o material se transforma no veículo da expressão do artista. Porém Dewey pontua que: “...os meios de expressão na arte não são objetivos nem subjetivos. São o material de uma nova experiência, na qual o objetivo e o subjetivo cooperam de tal modo que nenhum dos dois continuam a existir por si.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 492). Portanto, a forma final da obra de arte tem o caráter intrínseco de agrupar características objetivas e subjetivas. Já não é possível separar um campo do outro, o veículo de expressão, então, está carregado de objetividades e subjetividades.

Dewey reforça: “...Quando o artista não aperfeiçoa uma nova visão em seu processo de fazer, ele age mecanicamente e repete algum velho modelo, fixado como uma planta baixa em sua mente.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 132). É o que chamamos comumente de “clichê”, ou seja, a repetição de um mesmo modelo. Se o artista começa a não aperfeiçoar sua visão e passa a recorrer sempre aos “clichês” para a produção do seu trabalho, ele fatalmente não produz um trabalho criativo, logo não podemos chamar de artístico este trabalho, pois o artista envolvido não vivenciou uma experiência estética durante a sua produção. Dewey esclarece: “Toda obra de arte segue o plano e o padrão de uma experiência completa, fazendo que ela seja sentida de maneira mais intensa e concentrada.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 134). Se o artista recorre aos “clichês” e mal sente a experiência, ele apenas executa mecanicamente, não

existindo desta forma, o “sentir de maneira intensa”, por isso não existe uma experiência completa; não acontece uma experiência artística, mas sim uma produção mecânica.

Uma questão importante para todo artista ou aprendiz da arte é tentar sempre recuperar a inocência no olhar, uma vez que um olhar viciado não é capaz de perceber novas possibilidades nos objetos e no meio que o cerca. O olhar já está direcionado a ter sempre a mesma visão, se trata, pois, de um olhar mecânico. Quando exploramos as possibilidades do olhar em relação aos objetos e meio, conseguimos abrir possibilidades para novas experiências, portanto novas possibilidades de criação. Um ato espontâneo pode tornar-se expressivo, desde que seja utilizado como veículo no momento em que é percebido. Um artista pode criar espontaneamente, mas esta espontaneidade só é possível quando o artista já consegue recriar o que vê e ouve, quando já consegue associar experiências passadas no momento da experiência presente. A espontaneidade surge do inesperado, do que o artista não estava prevendo, é um modo de escapar da forma mecânica, deixar-se influenciar pela experiência presente a fim de que o novo apareça.

Para que um ato de expressão ocorra, segundo Dewey (2010 [1934], p. 147) é necessário que aconteça uma junção entre experiência passada e experiência presente, de tal maneira que a experiência passada é recriada por meio das influências da experiência presente, de forma perceptiva, ganhando novo significado. Os valores das experiências passadas são incorporados na experiência presente, tornando-se um ato expressivo. Se toda experiência nasce a partir de uma impulsão, a partir de uma necessidade do organismo, de dentro para fora, como foi afirmado por Dewey (2010 [1934], p. 143), o ato expressivo só ocorre enquanto essa impulsão se torna perceptiva, a simples impulsão sem ser percebida e/ou refletida não se torna ato de expressão. O que pode ocorrer é que um determinado indivíduo dê vazão a uma impulsão sem a perceber, porém uma terceira pessoa, ao observar este primeiro indivíduo, interpreta a impulsão do mesmo. Neste caso, a impulsão foi significativa para quem observou e não para quem vivenciou.

Expressar é conseguir trabalhar com a energia gerada entre as experiências passadas e experiências presentes, energias estas que surgem tumultuadas, no entanto durante o processo de vivência da experiência, durante o processo de fazer e sofrer, elas vão se organizando e tomando corpo mais definido, até se tornarem expressão. É necessário elaborar essas energias até que elas cheguem a uma culminância, ao ato expressivo, todavia mais importante do que gerá-las entre as experiências é saber o que fazer com elas, pois a energia tumultuada, se permanecer assim, não culminará em nada. É necessário articular o material gerado pela experiência (energia), a partir da percepção, tornando-o significativo para que ocorra a

expressão. Para isso, se faz necessário movimentar a atenção individual para o passado e presente, para só assim se chegar a uma forma, ao resultado expressivo.

Dewey afirma: “...Uma torrente de lágrimas pode trazer alívio, um espasmo destrutivo pode dar vazão a uma ira interna. Mas, quando não há administração das condições objetivas, quando não há moldagem do material para que ele encarne a agitação, não há expressão.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 149). A impulsão inicial que surge para gerar a experiência necessita ser percebida e administrada em seu desenrolar, a fim de relacionar o material interno do indivíduo com o material externo. Chegamos a uma forma artística quando conseguimos transformar em um único material o material interno e externo, de maneira organizada. Quando ambos se juntam tornando-se um todo único, temos um material artístico.

Os veículos físicos podem ser ordenados na imaginação ou no material concreto. Como quer que seja, o processo físico desenvolve a imaginação, enquanto a imaginação é concebida em termos de materiais concretos. Só através da organização progressiva do material “interno” e “externo”, em uma ligação orgânica um com o outro, é que se pode produzir algo que não seja um documento duto ou a ilustração de uma coisa conhecida. (DEWEY, 2010 [1934], p. 169)

Com as palavras de Dewey, percebo que a imaginação surge a partir de objetos concretos, se transforma na mente do indivíduo e, para que tenha significado, necessário se faz voltá-la para o campo concreto. Deste modo, a relação entre o material interno e externo do ser humano é uma relação orgânica, na qual um depende do outro para a sua existência e completude. Com esta relação orgânica o indivíduo consegue recolher material suficiente para ampliar a experiência e transformá-la em objeto de arte.

2.6 Experiência e processo de criação

O artista, para criar sua obra de arte, estabelece uma relação direta com o objeto e dá início ao processo de criação artística, estabelecendo uma relação entre o fazer e sofrer (receber), uma conexão entre razão e sensibilidade. O fazer e o receber (sofrer) estabelecem uma relação de troca, já que o artista realiza uma ação interferindo no objeto, este último, portanto, sofre a ação do artista e se modifica. O artista é influenciado pela própria ação que realizou no objeto e também sofre modificações no seu modo de percepção, continua trabalhando com essa experiência de troca entre fazer e sofrer até a culminância da

experiência. É esta relação que vai conduzindo a experiência para um campo significativo, criativo e estético.

Não é muito fácil, no caso de quem percebe e aprecia, compreender a união íntima do fazer com o sofrer, tal como se dá no criador. Somos levados a crer que o primeiro simplesmente absorve o que existe sob forma acabada, sem se dar conta de que essa absorção envolve atividades comparáveis às do criador. Mas receptividade não é passividade. Também ela é um processo composto por uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não haveria percepção, mas reconhecimento. (DEWEY, 2010 [1934], p. 134)

Na citação acima vamos compreender “criador” como artista e “quem percebe e aprecia” como receptor. O artista possui uma percepção direta entre o fazer e o sofrer que estabelece com o objeto, pois o mesmo vivencia todas as etapas de transformação do objeto estabelecendo com ele relações de emoção, sensação e reflexão e, ao final da produção, o objeto se torna um todo que incorporou todas as relações estabelecidas no momento da criação, inclusive as emoções do artista. Já o receptor, estabelece contato com a forma final do objeto, porém isso não significa que não ocorre a relação entre fazer e sofrer com o receptor. O receptor pode não estabelecer um fazer concreto com a obra de arte, modificando-a, mas estabelece um fazer subjetivo e perceptivo porque observa a obra e é influenciado por ela, ou seja, também estabelece a relação do sofrer de forma a realizar uma leitura sensível da obra. Essa leitura sensitiva e reflexiva que o receptor faz da obra de arte está carregada de experiências passadas que foram vivenciadas por ele, e que se juntam às experiências presentes para trazer significação. Ambos os casos, o do artista e o do receptor, estão repletos de emoções qualitativas durante a experiência estética.

No processo de criação, a imaginação é um elemento extremamente importante. Dewey (2010 [1934], p. 461) esclarece que a imaginação é fruto da interação da mente com o universo. Segundo este autor, a imaginação perpassa todo o processo de criação e de observação transformando o velho e conhecido em materiais novos na experiência presente, uma transformação consciente. Nas palavras de Dewey “... Encarnam-se nas obras de arte possibilidades que não se materializam em outros lugares, e essa *encarnação* é a melhor prova que se pode encontrar da verdadeira natureza da imaginação.” (Ibid., p. 463). Significados mais amplos e profundos do que o simplesmente discursivos são “encarnados” nas obras de arte a partir da imaginação. O velho e conhecido se transforma em um novo material que é expresso na obra de arte por meio de um processo que só é possível através da imaginação, ou seja, da interação entre a mente e o universo, entre as ideias e o meio concreto. Compreendendo as ideias como visão interna e o universo como visão externa, é possível

afirmar que a imaginação surge da interação entre essas duas visões. Em alguns momentos, na fase de criação, a visão interna é mais intensa para o artista do que a visão externa, entretanto a obra de arte só existe com a concretização externa de todo esse movimento que o artista realiza.

Viola Spolin define imaginação como: “Subjetivo: inventivo; criar sua própria ideia de como as coisas deveriam ser; atuar no teatro requer criação de grupo, em oposição a criar individualmente uma nova ideia de como as coisas deveriam ser...” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 341). Como a autora define a imaginação relacionando-a à inventividade, necessário se faz buscar a definição de inventividade de Spolin: “Rearranjo dos fenômenos conhecidos, limitado pela realidade pessoal; do intelecto; atuação em solo...” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 342). Quando Spolin define imaginação também como um modo de “criar sua própria ideia de como as coisas deveriam ser”, e na inventividade traz a definição de “rearranjo dos fenômenos conhecidos”, temos implícita a ideia de reorganização do material velho e conhecido em um novo material, como apontado por Dewey no seu conceito de imaginação. Este rearranjo fatalmente inclui a relação entre objetividade e subjetividade externalizadas, no caso do jogo teatral, na ação realizada pelo educando/jogador.

A visão interna de todo ser humano nasce da interação do indivíduo com o meio que o cerca, portanto como já foi dito, o campo objetivo e o campo subjetivo estão sempre interagindo entre si, numa constante relação de troca. Os significados acumulados das experiências vividas formam todo o material da visão interna do indivíduo, a qual ganha forma de acordo com novas experiências que vão sendo vivenciadas. É uma relação infinita entre campo objetivo \rightleftarrows campo subjetivo, pois um auxilia o outro. A imaginação surgindo da interação entre visão interna e visão externa somente poderá resultar em uma produção artística se o indivíduo conseguir organizar as ideias e expressá-las em um objeto e/ou ação. O produto artístico (objeto e/ou ação) está impregnado de valores imaginativos organizados. Tudo o que se pode expressar no produto artístico surge da relação do indivíduo com o seu meio. A arte é expressiva, mas está repleta de emoções, e as emoções não têm caráter objetivo, mas a arte sim, na sua forma final a arte deve ser um objeto real, disponível à percepção de terceiros.

Dewey pontua: “A ciência afirma significados; a arte os expressa.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 182). Ao afirmar um significado, a ciência nos induz a compreender que uma verdade está estabelecida. Até que se prove o contrário, temos uma verdade generalizada. Já a arte, ao expressar significados, nos dá possibilidades de várias interpretações de uma mesma obra, isto é, a arte não se encerra em um significado, porém em vários significados que vão

dependem das leituras realizadas pelos seus receptores. Não existe uma generalização de significados na arte. Dewey, se referindo à obra de arte afirma: "... Mas traz sempre as marcas do seu criador individual, porque expressa a experiência *dele*." (DEWEY, 2010 [1934], p. 194). Uma obra de arte tem, intrínseca a ela, as marcas do artista que a compôs, por isso sempre terá algo de particular que pertence unicamente à própria obra. Cada artista tem uma maneira individual de se expressar, então muitos desenvolvem suas próprias técnicas.

As técnicas em arte surgem primeiramente como esforços para solucionar problemas, nascem da própria experiência artística. Após a consolidação da técnica que surgiu da necessidade de uma determinada experiência, essa técnica é adotada por outros artistas em suas experiências. Uma técnica não deve ser aplicada de forma impositiva, mas sim quando se mostrar necessária dentro da experiência. A técnica deve ser introduzida de forma tão natural que pareça fazer parte da própria experiência. Ter consciência das técnicas se torna fundamental para que se possa utilizá-las quando necessário.

A arte não é só técnica, pois a técnica vazia de emoção não pode ser denominada arte. Quando o artista tem domínio de várias técnicas, antes de iniciar um projeto de arte ele já tem em mente quais as técnicas poderá utilizar, e se durante o processo elas se mostrarem insuficientes, ele pode recorrer a outras possibilidades, e até mesmo criar novas técnicas, sempre de forma a empregar a sua emoção e suas experiências no produto artístico. Novas técnicas surgem porque novos materiais aparecem na experiência para que possam ser expressos. O artista é um experimentador, visto que precisa expressar sua experiência individual através de um material, através de uma forma, para tanto, experimenta várias possibilidades e acaba criando técnicas diversas. A mente necessita ser estimulada para ser imaginativa, mesmo uma mente criativa necessita de estímulos para criação, portanto, a mente busca estes estímulos nos materiais que a cercam, no meio em que o indivíduo interage. É com a percepção dessa interação entre indivíduo e meio que novas possibilidades de experiência e de criação surgem. A percepção vai ganhando forma aos poucos, a princípio o indivíduo possui uma percepção geral da relação com o meio, que vai sendo lapidada a partir de uma relação mais incisiva estabelecida pelo indivíduo, e começa a ganhar forma.

Muitas vezes temos sensações que podem ser denominadas de "intuitivas" de algumas experiências que vivenciamos, pois surgem como conhecimento imediato. A intuição é imediata por conseguir realizar de maneira rápida a ligação entre experiências passadas e experiências presentes, de tal forma que a nova ideia surge como uma luz. O artista trabalha muito com a "intuição" durante a sua criação, como uma qualidade que perpassa toda a obra, dando a ela qualidade individual. A intuição não é produto da reflexão e, apesar de a intuição

ser importante durante as produções artísticas para lhe dar um caráter individual, Dewey ressalta que “... a reflexão é necessária para descobrirmos se uma dada consideração é pertinente ao que estamos fazendo ou pensando.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 350). Lembrando que a reflexão surge de uma sensação, ou seja, de uma experiência pura, numa constante relação interdependente de troca. O estado de relaxamento, no sentido de despreocupação com o que é exterior, é importante durante o trabalho com arte para que a atenção seja direcionada ao momento presente, e desta forma seja possível acessar um fundo subconsciente, carregado de experiências passadas, presente em todo indivíduo. Ao acessar esse fundo subconsciente, novas imagens e ideias surgem como lampejos, como intuição. Sobre a intuição Viola Spolin afirma:

A experiência nasce do contato direto com o ambiente, por meio de envolvimento orgânico com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. A intuição, vital para a aprendizagem, é muitas vezes negligenciada. A intuição é considerada como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente, embora todos conheçamos momentos quando a resposta certa “surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes, em momentos como este, precipitados por uma crise, perigo ou choque, a pessoa transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns momentos o gênio que tem dentro de si. O intuitivo só pode ser visto no momento da espontaneidade, no momento em que somos libertos para nos relacionarmos e agirmos, envolvendo-nos com o mundo em constante movimento e transformação à nossa volta. (SPOLIN, 2010b[1968], p. 31)

De acordo com Spolin, o intuitivo só nasce a partir da espontaneidade, que é bastante estimulada nos jogos teatrais. A intuição é um assunto merecedor de atenção para Viola Spolin nos seus jogos teatrais, pois ao entrar em contato com o intuitivo, estamos entrando em contato com o que vai além do racional, com o desconhecido, com a criação pessoal. Os jogos teatrais de Viola Spolin foram sistematizados a partir de brincadeiras tradicionais, observando-se a ação espontânea do brincar. O ato de brincar de uma criança é o ato pelo meio do qual a criança tem a oportunidade de proporcionar a sua imaginação uma manifestação externa, é quando ideia e ação se unem para uma expressão. Dewey afirma: “À medida que a necessidade de ordem é reconhecida, a brincadeira transforma-se em um jogo; passa a ter ‘regras’.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 479).

O jogo de regras surge no momento em que a criança começa a amadurecer suas experiências e passa a tomar consciência das mesmas; a partir daí começa a estabelecer objetivos para atingir, de tal maneira que a brincadeira passa a ter um início claro e delimitações. O jogo tem uma característica “brincalhona” e divertida, porém possui regras claras a serem seguidas. As regras de um jogo são diferentes das regras normativas, pois são

regras que podem ser mudadas de acordo com o grupo em que o jogo é aplicado, não são rígidas, mas devem ser claras, surgem como forma de organização do jogo. Johan Huizinga (1872-1945), professor e historiador neerlandês, apresenta como uma das características essenciais do jogo o divertimento, e segundo este autor, quando o jogo perde essa característica se transforma simplesmente em uma labuta (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 5). A arte, portanto, tem algumas características de jogo, pois deve ser uma atividade livre, espontânea e um divertimento do artista. O artista brinca com possibilidades que surgem das suas experiências, contudo é um divertimento que tem um propósito guiado por regras pré-estabelecidas, e que podem sim se transformarem no decorrer da criação.

2.7 Experiência e educação

Até o momento, o desenvolvimento deste trabalho caminhou na perspectiva de esclarecer o que é a experiência para James e Dewey, e como a experiência se transforma em produção artística. Apontei a experiência como caminho natural do aprendizado e do conhecimento. Agora questiono: “Será que a arte se ensina?”. Vamos partir de um pensamento de Dewey:

É pela comunicação que a arte se torna o órgão incomparável da instrução, mas o caminho é tão distante do que costumamos associar à ideia de educação, um caminho que eleva a arte tão acima daquilo que estamos habituados a pensar como instrução que repelimos qualquer sugestão de ensino e aprendizagem ligados à arte. Na verdade, porém, nossa revolta é uma reflexão sobre a educação, que age por métodos muito literais, os quais excluem a imaginação e não tocam nos desejos e emoções do homem. (DEWEY, 2010 [1934], p. 581, 582)

É preciso compreender que apesar de Dewey ter exposto essa ideia em 1934, se referindo aos métodos de ensino de arte tradicionais, ainda hoje, a maioria dos métodos de ensino de arte continuam a tolher a imaginação do educando. Nesta forma de ensino de arte, que tolhe, impede, anula a individualidade do ser humano, colocando-o como um ser robótico, que somente pode reproduzir o já existente, Dewey não acredita, e nem eu. Agora, um caminho de ensino da arte é possível sim, um ensino que parta da experiência do indivíduo, estimulando o contato com a arte e com a expressão da individualidade e da imaginação de cada um. Um ensino no qual o educando possa brincar com possibilidades que surgem das suas próprias experiências, porém, como no jogo, um divertimento que tem um propósito guiado por regras pré-estabelecidas. A arte, deste modo, é potencializada no indivíduo, mais do que ensinada.

O ensino de arte neste sentido é consoante à perspectiva de educação adotada por Paulo Freire onde: “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2011a [1996], p. 47), O ensino é compreendido como forma de possibilitar aos educandos o contato com novas experiências; é estimular no educando a curiosidade para novas descobertas; é oferecer a ele instrumentos possíveis para se trabalhar, neste caso, com a arte. Desta forma, o educando, diante das novas possibilidades apresentadas a ele, cria e recria o novo, o conhecimento. O educando deve ser estimulado a aventurar-se ao aprendizado, se arriscando diante das novas possibilidades, diante do desconhecido. A arte abordada neste contexto estimula o educando a experimentar e a refletir sobre as várias possibilidades artísticas, sem que lhe sejam impostas fórmulas fixas.

Mas como se dá de fato a experiência na educação? O que é experiência na educação? Dewey, em seu livro *Educação e Experiência*, publicado pela primeira vez em 1938, intitulado originalmente como *Experience and Education*, tradução brasileira de 1971, realizada por Anísio Teixeira, trabalha com a ideia central de que a experiência educativa envolve *continuidade* e *interação* entre quem aprende e o que é aprendido. Estes princípios de continuidade e interação, são a base de toda experiência, pois tanto Dewey como James afirmam que a experiência é um produto da interação contínua entre indivíduo e meio. E em toda experiência “o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 26). Na educação, ocorre da mesma forma: para que uma experiência seja significativa o educando deve interagir experiência passada com experiência presente, modificando ambas. Dewey, sobre o princípio de continuidade completa:

No fundo este princípio é o mesmo do hábito, quando interpretamos o termo biologicamente. O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências. (DEWEY, 1971 [1938], p. 25-26)

As pessoas são transformadas pelas experiências que vivenciam e nunca são as mesmas após uma nova experiência significativa, por mais imperceptível que a mudança pareça aos olhos externos, ela existe. Dewey compreende como hábito não apenas nossa atividade corriqueira do dia a dia, mas também a formação de atitudes emocionais e intelectuais envolvendo a sensibilidade e os modos do indivíduo de receber os fatos vivenciados e responder a eles. Portanto a experiência enquanto hábito se dá nas relações

interpessoais, porém a abstração é intrapessoal, pois a forma que cada um vivencia uma experiência, mesmo que se trate da mesma experiência é diferente. Cada indivíduo está carregado de suas subjetividades e experiências passadas, e é todo esse material que vai interagir com a experiência presente para formar uma nova experiência. A experiência contínua leva a um crescimento, no sentido de desenvolvimento não apenas físico, como também intelectual e moral.

... se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência. Sua tarefa é, pois, ver em que direção marcha a experiência. (DEWEY, 1971 [1938], p. 29)

A metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin foi desenvolvida justamente de maneira a levar o professor/orientador a conduzir as experiências teatrais dos educandos/jogadores de forma contínua, de modo que a experiência adquirida em um jogo ajude no jogo seguinte e assim sucessivamente, levando o educando a uma apropriação orgânica da linguagem teatral. Os livros de Spolin trazem sugestões de quais jogos são mais adequados para serem aplicados com turmas de iniciação e quais jogos podem ser utilizados para desenvolverem determinadas capacidades teatrais nos educandos/jogadores mais avançados, sendo que os jogos teatrais não são restritos a uma orientação estética determinada, cabendo ao professor/orientador delimitar uma orientação estética, ou não.

Cabe ao adulto-professor instruir o educando em relação à marcha para a qual suas experiências estão sendo conduzidas, pois o adulto, por ter vivenciado um maior número de experiências, é capaz de distinguir se a experiência do educando está se encaminhando para uma experiência educativa. Dewey (1971 [1938], p. 14) afirma que apesar de a educação se dar a partir das experiências, não é toda experiência que serve à educação, portanto, é preciso estar atento a qual experiência educa e qual experiência deseduca. Concordo com o autor porque em um universo que se origina da interação entre indivíduo e meio, as experiências que surgem dessa interação são de diversos tipos, assim, necessário se faz selecionar as experiências que de fato contribuirão para o desenvolvimento saudável do indivíduo. Tudo depende da qualidade da experiência vivenciada pelo indivíduo, pois são essas experiências que influenciarão nas experiências futuras.

Nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, a presença do adulto é fundamental para orientar por meio de “instruções” a condução do trabalho. A aprendizagem da linguagem teatral ocorre com os jogos teatrais, mas se os jogos são aplicados sem uma orientação e/ou condução adequada, não criam a experiência educativa, ou seja, a educação significativa. Tomo como exemplo o jogo “Preso”, descrito na ficha A28 do *Fichário de Viola Spolin* (2012 [1975]), em que se trabalha com a “fiscalização¹³”, ou seja, o jogador tem que mostrar através da ação corporal “onde” ele está preso, isto sem o auxílio de qualquer objeto, e sem o auxílio da linguagem, sendo utilizado apenas o corpo no espaço. Neste jogo, com as instruções, o orientador/professor auxilia o educando/jogador a desenvolver sua ação com a maior realidade possível. Mesmo que imaginariamente, o jogador deve conseguir dar realidade para o “onde” que escolheu e a plateia deve conseguir ver o “onde” trabalhado pelo jogador. O jogador não deve simplesmente fazer uma mímica e “contar”, ou “fazer de conta” o seu onde, mas sim envolver-se completamente no jogo, de forma orgânica para “mostrar” com a maior realidade possível. É este envolvimento orgânico com o jogo que vai conduzindo o educando/jogador para a aprendizagem teatral. É o acúmulo de experiências adquiridas nos jogos que propicia o todo do aprendizado.

Para que uma educação significativa, baseada na experiência real do educando aconteça, faz-se necessário que o professor perceba as experiências que os educandos trazem, reconhecendo nas situações concretas que circunstâncias e ambientes conduzem a experiências que levam ao crescimento. O professor deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo o que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e significativas, pois Dewey (1971 [1938], p. 33) afirma que a experiência somente será verdadeiramente experiência, quando as condições objetivas se encontrarem subordinadas ao que ocorre dentro dos indivíduos que passam pela experiência, isto é, quando as questões objetivas estiverem subordinadas às questões subjetivas dos indivíduos. O educando precisa sentir o mínimo de familiaridade com aquilo que lhe é ensinado, só assim conseguirá experienciar de fato o que lhe está sendo apresentado como algo novo. O aprendizado deve ter relação com as condições reais da vida do educando para que faça sentido para o mesmo, e para que ele continue querendo aprender. Quando a

¹³ Ingrid Dormien Koudela, tradutora dos livros de Viola Spolin para o português, em seu livro *Jogos Teatrais* (2002[1984], p. 51), na nota de rodapé, escreve a observação de que fizeram uma revisão da tradução da palavra “physicalization”, considerando o termo “corporificação” como mais correto do que “fiscalização”. Porém neste trabalho continuarei trabalhando com o termo “fiscalização”, para não causar nenhuma confusão, já que as traduções que utilizo ainda consideram este termo. No capítulo terceiro, aprofundo melhor sobre este assunto.

aprendizagem se torna prazerosa, e não apenas uma obrigação, se torna também mais fácil e divertida.

A interação entre educandos e dos mesmos com os professores também se torna essencial à educação, pois é a partir destas interações que visões diferentes de diversas experiências se comunicam, trazendo uma visão de mundo mais ampla aos educandos, e até mesmo ao professor. É na interação de diferentes indivíduos que se tem a troca de experiências distintas, tornando possível perceber as diferentes visões de mundo e as diversas individualidades interagindo. Para Dewey (1971 [1938], p. 8), a ideia fundamental da filosofia da educação mais nova indica para a interação entre a experiência real e a educação, de modo que a educação não se torne algo externo e distante do indivíduo, e sim algo natural que surge da própria necessidade diária do indivíduo, necessidade de conhecer a realidade que o cerca. Desta forma, a educação passa a ser uma conexão orgânica com a experiência pessoal.

O princípio de interação conforme Dewey, atribui direitos iguais às condições objetivas e às subjetivas como fatores essenciais à experiência. Qualquer experiência normal é um jogo entre as condições objetivas e as condições subjetivas, e ambas em conjunto ou em interação constituem a situação, ou seja, a interação entre os indivíduos ou entre os indivíduos e o meio é a situação. Dewey afirma que: “os princípios de continuidade e interação não se separam um do outro. Eles se interceptam e se unem, são os aspectos longitudinais e transversais da experiência.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 37). Na experiência, a interação e a continuidade se complementam a todo momento para auxiliar na experiência significativa. O autor completa: “o que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue.” (Op. cit.).

As condições objetivas, para Dewey (1971 [1938], p. 38), até certo ponto, oferecem possibilidade de serem reguladas pelo educador. Neste sentido, o modo como o professor apresenta o conteúdo aos educandos deve ser um fator a se tomar muito cuidado, pois ao professor cabe escolher os instrumentos com os quais os educandos entrarão em interação. Cabe ao professor - já que subentende-se que ele possui mais experiências acumuladas - se perguntar se tais formas de alcançar os educandos são úteis e eficazes para aquele determinado grupo; se os materiais são adequados para que a experiência se torne significativa. Dewey afirma: “ao professor cabe o dever de determinar o ambiente, que, entrando em interação com as necessidades e capacidades daqueles a que vai ensinar, irá criar a experiência educativa.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 39). O autor assinala que algumas regras precisam ser determinadas pelo professor de forma a não tolher os educandos, mas mostrando a eles que existem regras a serem cumpridas.

O estabelecimento de regras não é sinônimo de limite da liberdade, mas sinônimo de ordem, organização. Dewey (1971 [1938], p. 47) cita o jogo como exemplo de organização social livre baseado em regras pré-estabelecidas. Nas palavras de Dewey “o controle das ações individuais é efetuado pela situação global em que os indivíduos se acham envolvidos e em que participam e atuam como partes componentes e cooperativas... O jogo é um controle dos indivíduos sem violação da liberdade.” (Ibid., p. 48). Durante a realização de um jogo, mesmo diante de várias regras, todo o grupo sente-se livre e diverte-se. Existe prazer porque o grupo está engajado para solucionar o mesmo problema, cooperando e interagindo si. Geralmente as regras surgem de uma necessidade de todo o grupo, e não apenas da vontade e desejo de uma pessoa. A regra estabelece a ordem, e sem a ordem é impossível a execução de qualquer atividade, por isso os grupos criam as suas regras. Assim, também se dá nos jogos teatrais de Viola Spolin: as regras surgem como uma necessidade do grupo. Koudela afirma: “O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra [...] O sistema dos jogos teatrais se fundamenta no jogo regrado, sendo que as regras estabelecidas têm por único objetivo libertar a espontaneidade.” (KOUDELA, 2002 [1984], p. 49).

Dewey estabelece uma diferença entre ação arbitrária e ação justa e leal:

... o pai ou professor exerce a autoridade, como sendo representante e agente dos interesses do grupo como um todo. Na escola bem organizada, o controle do indivíduo repousa predominantemente nas atividades em curso e nas situações criadas para que elas transcorram normal e frutuosamente. O professor reduz ao mínimo as ocasiões em que tenha de exercer autoridade pessoal. Quando se faz necessário falar e agir firmemente, fá-lo no interesse do grupo e não como exibição de poder pessoal (...) a ordem deve vir do trabalho partilhado por todos do grupo. (DEWEY, 1971 [1938], p. 49 e 51)

Arbitrário seria impor a autoridade pessoal a todo momento, ocasionando até um certo receio dos educandos em relação ao professor. Entretanto impor a autoridade pessoal quando ela se faz necessária faz parte de um bom processo educativo, pois crianças e adolescentes costumam testar os limites dos adultos. O professor deve ser sim a imagem da autoridade em sala de aula, mas a autoridade que representa o interesse de todo o grupo, que garante a ordem geral, aí estaremos mencionando uma autoridade justa e leal. Segundo Dewey “... a fonte primária de controle social está na própria natureza do trabalho organizado como um cometimento social, em que todos os indivíduos têm oportunidade de contribuir e pelo qual todos se sentem responsáveis.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 51). Portanto, o controle está na própria atividade compartilhada por todos. A educação deve ser concebida como um processo

social, no qual todos participam ativamente, deste modo “O professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer o líder das atividades do grupo.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 55).

O que apresentei até o momento é que toda experiência, segundo a concepção de James e Dewey surge da interação entre sujeito e objeto, ou sujeito e meio, em um processo contínuo, em que subjetividade e objetividade interagem a todo momento. Para que uma experiência seja de fato significativa, a percepção, perpassada pela emoção, durante a vivência da experiência, é essencial. Percepção esta que recorre a memórias de experiências passadas que, articuladas, se transformam em novos símbolos e, enfim se organizam em uma forma de expressão. Recorro novamente ao esquema que elaborei, representando o desenvolvimento da experiência:

Experiência = sensações → percepção → memória → simbolização → expressão

A experiência completa leva o sujeito à reflexão, portanto à conscientização da experiência vivida, é o que de fato resulta no conhecimento e aprendizado.

Capítulo 3:

A Experiência como Metodologia no Teatro Improvisacional de Viola Spolin

Tomando como premissa o conceito de experiência tal como foi desenvolvido por William James e John Dewey, dentro de uma perspectiva pragmática, é possível perceber que tal conceito está relacionado às diversas maneiras como experimentamos as coisas, e os significados que as coisas têm em nossa experiência, ou seja, a experiência consciente é apresentada pelos dois autores como primordial para a formação do conhecimento humano. Formação, aqui, é compreendida como nos termos colocados por Hans-Georg Gadamer, como “o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento... formação significa mais do que cultura, é um aperfeiçoamento de faculdades e talentos.” (GADAMER, 2012 [1960], p. 45, 46). Para Gadamer “Na formação... é possível apropriar-se totalmente daquilo em que e através do que alguém é instruído. Nesse sentido, tudo que ele assimila, integra-se nele... Na formação adquirida nada desaparece tudo é preservado.” (GADAMER, 2012 [1960], p. 47). Se Gadamer compreende que na “formação adquirida nada desaparece tudo é preservado”, percebo uma estreita ligação com o conhecimento adquirido pelo acúmulo de experiências exposto por James e Dewey, pois o “acúmulo de experiências”, nos leva a preservar todas as experiências já vivenciadas, e é justamente a lembrança dessas experiências que nos auxilia na experiência presente e na formação do indivíduo como um todo. A formação do indivíduo se constitui a partir do acúmulo de experiências que são vivenciadas por meio dos órgãos sensitivos (olfato, paladar, audição, visão, tato) e pela capacidade reflexiva. Cada uma dessas experiências se integra no indivíduo que a vivenciou, ou seja, é a apropriação da experiência que gera a formação do indivíduo, portanto o conhecimento.

É possível perceber alguns desses aspectos do “acúmulo de experiências” para a formação do indivíduo na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin, uma vez que o acúmulo das experiências nos jogos teatrais levam ao conhecimento da arte teatral, a um conhecimento prático/teórico. Os jogos teatrais, foram sistematizados por Viola Spolin numa metodologia baseada na improvisação, sendo que para Spolin improvisação é:

Jogar um jogo; predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para as pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é “tocar de ouvido”; é processo, em oposição a resultado; nada de invenção ou “originalidade” ou “idealização”; uma forma, quando entendida, possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de

atuação emergja da cena; um momento nas vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação... processo vivo. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 341)

Na improvisação, não se utiliza combinações prévias, mas sim são utilizados todos os elementos que cercam os jogadores no momento do jogo (aqui/agora), elementos imaginários, sensitivos e corporais que surgem da relação entre os jogadores e da relação dos jogadores com o ambiente. O processo é tem valor, não o produto final: se o jogo vai se transformar em uma peça teatral apresentável a um público externo, isso pouco importa. O mais importante é o processo de aprendizagem do jogador, o que ele conseguiu assimilar do e no jogo. No momento do jogo as experiências passadas se combinam com as experiências presentes, se transformando em uma nova experiência, ou seja, ocorre o processo de recriação, consequentemente levando os jogadores ao aprendizado teatral dentro de uma perspectiva de ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando.

Os estudiosos dos jogos teatrais de Viola Spolin, assim como Ingrid Koudela (1991, p. 130) afirmam que existe influência do ator, diretor, pedagogo e escritor russo Constantin Stanislavski (1863-1938) no trabalho de Spolin. A própria definição de “improvisação” de Spolin está próxima à definição de Stanislavski. Elizabeth Reynolds Hapgood (1894-1974), tradutora dos escritos de Stanislavski para o inglês, organizou um livro intitulado *An Actor's Handbook*, publicado em 1963 e traduzido para o português por Jeferson Luiz Camargo em 1989 como *Manual do Ator*. Este livro apresenta aos leitores, em forma de dicionário, os principais ensinamentos de Stanislavski, de forma resumida, contendo fragmentos de seus escritos traduzidos pela primeira vez e que não estão presentes nas outras obras deste autor. Nesta obra, sobre a improvisação, Stanislavski nos diz:

Quando o ensino se volta para um objetivo prático e até mesmo interessante, é mais fácil convencer e influenciar os estudantes. (...) Ao treinar os atores nosso ponto de partida é fazer com que aprendam através da atuação [improvisações]. (...) É impossível ficar anos ensinando numa sala de aula, e só no fim pedir a um estudante que represente. Nesse ínterim, ele terá perdido todas as suas faculdades criadoras. (...) A criatividade tem de ser um processo contínuo; nossa única preocupação deve ser a escolha do material em que fundamentá-la. Em nosso tipo de atuação, costumamos usar amplamente as improvisações. (...) Tal tipo de criatividade quebra a monotonia das aulas e põe os estudantes em contato direto com a representação. (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 111)

Para Spolin e Stanislavski, o ensino de teatro parte da vivência da atuação, diretamente relacionada às improvisações, ao invés de iniciar-se com a teorização de conceitos. O que não

significa que o jogador não reflete sobre a ação realizada, muito pelo contrário, a reflexão sobre a ação está presente na metodologia proposta por Spolin, como veremos mais adiante, é uma união entre teoria e prática, uma retroalimentando a outra, o que também está presente na proposta de ensino de John Dewey, como já explicitado. Sandra Chacra (1961-2004), mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), afirma: “Uma explicação dada ao aluno, ao nível puramente teórico, é insatisfatória, porém quando aliada a uma vivência prática, através da dramatização improvisada, seu resultado será mais eficaz.” (CHACRA, 1983, p. 37). O jogador aprende teatro na relação com o outro em cena e na relação com a própria cena, então, é a partir da experiência de jogar, conduzida por um adulto mais experiente que o aprendizado vai sendo construído e o jogador/ ator vai sendo formado, e teoria e prática estão tão unidas, já que não é possível a dissociação de ambas. Os jogos teatrais, propostos por Spolin são formulados a partir do acordo de grupo; de problemas cênicos de atuação (desafios) apresentados aos jogadores no formato de jogos com regras.

Spolin propõe a organização dos jogos teatrais no formato palco/plateia para que todos os jogadores passem pelas duas posições: ora são plateia (observadores), ora são jogadores em cena (atuantes). Esta forma de organização contribui tanto para o desenvolvimento de técnicas teatrais na formação do ator, como para a formação de plateia para o teatro, pois o educando/jogador vivencia o ser ator e o ser plateia, ambos (plateia e palco) com função definida no momento do jogo. No formato palco/plateia, considera-se, também, os principais procedimentos dos jogos teatrais sistematizados por Spolin: **Foco, Instrução e Avaliação**. Além disso, Spolin propõe o trabalho com a estrutura dramática a partir do Quem (personagem/relacionamento); Onde (cenário/ambiente) e O Quê (ação). Deste modo, é possível concretizar uma proposta de ensino de teatro que abarque alguns dos principais elementos da arte teatral porque esta organização estimula o educando/jogador a vivenciar a arte teatral e a refletir sobre ela. Para melhor compreender tal metodologia, partindo dos conceitos de experiência de William James e John Dewey, aprofundarei em cada etapa da metodologia dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin.

3.1 Fundamentos do Jogo

O jogo se apresenta como uma atividade humana e tem estado no centro dos estudos das *performances culturais*¹⁴. Schechner, por exemplo, ao apresentar sua definição de *performance*, ressalta esta como um “comportamento ritualizado condicionado/permeado pelo jogo” (SCHECHNER in LIGIÉRO, 2012, p. 49) e acrescenta “como quer que se olhe para eles, o jogo e o jogar são fundamentalmente performativos.” (Ibid., p. 127). Pode-se então conceber o jogo como ato performativo, pois, como afirma Schechner, o jogo “...cria o ‘como se’, arriscada atividade do fazer-criar.” (Ibid., p. 93), se tornando um comportamento restaurado, pois “o comportamento restaurado ‘sou eu me comportando como se fosse outra pessoa’ ou ‘como me foi dito para fazer’, ou ‘como aprendi’.” (SCHECHNER, 2006, p. 34). No desenvolvimento da metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin, os jogadores estão a todo momento dentro deste processo, ora são convidados a representarem com o próprio corpo objetos, ora são provocados a trabalharem o corpo, voz, espaço de forma diferente do trato que dão no dia a dia. São continuamente convidados a terem um “comportamento restaurado”, a se comportarem como se fossem outra pessoa e/ou objeto.

Entretanto, mais que estabelecer um “comportamento restaurado” como define Schechner, os jogos teatrais como experiência improvisacional, provocam, a todo momento, os jogadores a relacionarem as experiências presentes que podem envolver experiências passadas, no aqui e agora, levando-os a uma atitude de criadores, pois ao relacionarem a experiência passada na experiência presente, estão estabelecendo um “comportamento instaurado” que se constitui em ato e não como restauração prévia¹⁵.

Segundo Johan Huizinga, em seu *Homo Ludens*, “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos.” (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 6). Huizinga procura entender o jogo como elemento fundante da cultura. O fator lúdico é tomado por este autor como fundamental à civilização, portanto o “divertimento” é apontado por ele como a característica primordial do jogo, ou seja, a intensidade e o poder de fascinação é o que conduz o jogo. Apesar de podermos encontrar alguns pontos em comum entre o estudo do jogo realizado por Huizinga e o estudo dos jogos teatrais realizado por Viola Spolin, há que se observar que estes estudos também possuem

¹⁴ Para uma melhor compreensão sobre o termo *performances culturais*, consultar o artigo do Professor Dr. Robson Corrêa de Camargo: “Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise.” Disponível em http://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/Performances_Culturais__Um_conceito_interdisciplinar_e_uma_metodologia_de_an%C3%A1lise-Robson_Camargo.pdf

¹⁵ Robson Corrêa de Camargo. Conversa com o referido orientador em 17 de março de 2015.

aspectos bem distintos do ato do jogo. Huizinga analisa o jogo como um elemento da cultura, considerando-o como toda e qualquer atividade humana; sua abordagem é generalizada e discute vários tipos de jogos, apontando as principais características dos mesmos. Em seu prefácio a *Homo Ludens* (2008 [1955]), afirma que “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”. Este autor trata a noção de jogo em uma perspectiva histórica, enquanto fenômeno cultural e não biológico, psicológico ou antropológico; aborda, além disso, outras noções importantes como linguagem, competição, direito, guerra, conhecimento e poesia e as formas lúdicas que podem existir dentro destas práticas.

O jogo abordado por Viola Spolin, diferentemente de Huizinga, é mais específico, é o jogo teatral específico, estabelecido como “uma atividade aceita pelo grupo, limitada por regras e acordo grupal; também acompanhado por divertimento; espontaneidade, entusiasmo e alegria que seguem par e passo a experiência teatral, ou seja um conjunto de regras que mantém os jogadores jogando.” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 342). É a partir deste entendimento que Spolin desenvolve a sua metodologia dos jogos teatrais. É possível perceber, portanto, que muitas características gerais dos jogos, apontadas por Huizinga, se encontram na definição de jogo de Spolin, como a de que o jogo é limitado por regras, divertimento, espontaneidade, entusiasmo e alegria. Porém importa ressaltar que o estudo de Huizinga trata do jogo de forma mais ampla, o jogo na cultura, pois não aborda o estudo de um jogo específico, de suas metodologias, mas sim o estudo do jogo de forma geral.

Viola Spolin considera o divertimento no jogo teatral como primordial, e orienta o professor a não forçar a participação de educandos/jogadores no momento do jogo, mas sim a despertar o interesse e desejo do mesmo em participar.

Um aluno, exercitando o direito de jogar ou não jogar, pode estar com medo de participar. O medo da desaprovação e a incerteza de ganhar aprovação pode estar paralisando o jogador (...) Aquele aluno que não quer jogar deve ser mantido à vista, de forma que o medo possa ser diminuído e a participação eventual encorajada. Se o jogador foge da brincadeira durante o decorrer do jogo, experimente atraí-lo por meio da instrução: “Ajude seu parceiro que não está jogando!”. Mas não chame nenhum jogador pelo nome. A incerteza sobre qual jogador não está participando promove alerta de grupo. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 45)

Essa característica do desejo e do interesse do educando também está presente nos estudos de Dewey, como exposto anteriormente nesta dissertação. Spolin estabelece a participação do jogador pelo desejo de jogar, para que ele se divirta durante a execução do jogo, mas Spolin esclarece que é preciso encorajar o jogador a entrar no jogo, o estímulo é sempre necessário. Alguns educandos/jogadores precisarão de mais outros de menos

estímulos, assim, caberá ao professor perceber a situação de cada um e conduzir tal situação da melhor forma a incitá-los para o jogo de atuação. Richard Courtney (1927-1997), ator, pesquisador e professor de teatro inglês, afirma na sua obra *Jogo, Teatro e Pensamento* (2003 [1968]) que:

Atuar é o método pelo qual convivemos com o nosso meio, encontrando adequação através do jogo. A criança pequena, ao deparar-se com algo do mundo externo que não compreende, jogará com isso dramaticamente até que possa compreendê-lo. Podemos observá-la assim atuando várias vezes ao dia. À medida que ficamos mais velhos, o processo se torna cada vez mais interno, até que quando adultos, passa a ser automático e jogamos dramaticamente em nossa imaginação – a tal ponto, inclusive, que podemos nem mesmo perceber que o fazemos. (COURTNEY, 2003 [1968], p. 3, 4)

Courtney explica como a atuação faz parte da nossa vida cotidiana, desde que nascemos até quando morremos, deste modo, atuar e jogar são características intrínsecas aos seres humanos. Este jogo natural é denominado por Courtney como jogo dramático, definido por ele na introdução do seu livro *Jogo, Teatro e Pensamento* (2003 [1968]), como “o jogo que contém personificação e/ou identificação”. Na introdução deste mesmo livro, Courtney também define o jogo de regra: “formalização do jogo em modelos com regras”. Compreendo, portanto, que no jogo dramático há um agir voltado para o não consciente do indivíduo, um jogo como adaptação ao seu meio, sem regras pré-estabelecidas e sem objetivos fixos, não existe uma condução de fora com objetivos pré-determinados. Já no jogo de regra, os objetivos são claros, as orientações existem para que as regras sejam seguidas e um condutor pode existir para auxiliar no alcance do objetivo, bem como para que os jogadores se conscientizem sobre as experiências vivenciadas. A diferenciação entre “jogo dramático” e “jogo de regra” também é estabelecida por Spolin. Segundo Koudela:

Spolin (1979) estabelece originalmente uma diferença entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras). O termo *Theater Games* é originalmente cunhado por Spolin em língua inglesa (mais tarde a autora viria a registrar seu trabalho como *Spolin Games*). Do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na relação com o corpo. O puro fantasiar (*dramatic play*) é substituído, no processo de aprendizagem com o jogo teatral, por meio de uma representação corporal consciente. (KOUDELA, 2001, p. 42)

Como já apresentado, os jogos teatrais propostos por Viola Spolin são jogos de regra, ou seja, os jogadores têm objetivos claros a serem atingidos, o que não significa que os jogos sejam engessados e mecânicos, muito pelo contrário, as regras, neste caso, surgem como forma de garantir um aprendizado pela experiência, como uma forma de auxílio para que o

jogador seja capaz de perceber a própria experiência, sem se perder dentro de um fazer pelo fazer. Aqui, jogar é uma proposta de interagir com determinado meio, com o intuito de solucionar determinados problemas de atuação que são colocados anteriormente ao jogo, sendo que novos problemas de atuação podem surgir no meio do jogo e o jogador precisará se empenhar em resolver também os novos problemas que surgem. Ao jogar e lidar com o problema no aqui e agora, o jogador começa a construir um repertório próprio de solução de problemas de cena que o auxiliará nos jogos futuros.

Huizinga afirma que “mesmo depois do jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova no espírito, um tesouro a ser conservado pela memória.” (HUIZINGA, 2008 [1955], p. 12, 13). É essa memória do jogo que gera o conhecimento na metodologia improvisacional dos jogos teatrais de Viola Spolin, assim como nos estudos propostos por James e Dewey, uma memorização orgânica e não mecânica, pois o jogador memoriza a experiência vivida no jogo. E quando o jogo chega ao fim, cumprindo os propósitos pré-determinados a ele inicialmente, se torna então uma *performance*, uma forma de expressão, pois atingiu sua concretude, é o que Dewey denomina especialmente de “uma experiência”, não qualquer experiência uma experiência consumatória.

3.2 As três essências dos jogos teatrais

Viola Spolin considera o **Foco, Instrução e Avaliação** como os pontos essenciais de todos os jogos teatrais, porém no seu primeiro livro, *Improvisação para o Teatro*, originalmente intitulado *Improvisation for the Theater*, editado nos Estados Unidos em 1963, e traduzido para o português por Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos em 1978, apesar de Spolin oferecer destaque ao **Foco, Instrução e Avaliação**, incluindo-os no capítulo em que se refere aos procedimentos nas oficinas de trabalho (Spolin, 2005 [1963], p. 17), a autora ainda não utilizava a expressão “três essências dos jogos teatrais” para se referir a eles, e nem nomeava o ponto de concentração (POC) como **foco**. Spolin traz a definição “três essências dos jogos teatrais” em suas publicações subsequentes, sendo que a primeira em que a utiliza é no livro *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (SPOLIN, 2012, p. 28), originalmente intitulado *Theater Games file*, editado nos Estados Unidos em 1975, traduzido para o português por Ingrid Dormien Koudela e publicado pela Editora Perspectiva em 2000. Com esta publicação, Viola Spolin passa a denominar o ponto de concentração como **foco**, além de empregar nas demais publicações a expressão “três

essências dos jogos teatrais”. Deste modo, considero **Foco, Instrução e Avaliação** como os principais procedimentos dos jogos teatrais.

O **foco** é o ponto de concentração para onde o educando/jogador deve dirigir toda a sua atenção no momento do jogo. Com a atenção direcionada para determinado ponto, o educando consegue manter a concentração durante todo o desenvolvimento do jogo com maior facilidade, pois sua energia está direcionada, logo, a percepção também está atenta. Lembrando aqui, que a percepção de uma experiência conforme James e Dewey, é o que garantirá o desenrolar dessa experiência para a sua culminância, ou seja, levará a experiência a se concretizar como conhecimento. Spolin define o **foco** como: “Atenção dirigida e concentrada numa pessoa, objeto ou acontecimento específico dentro da realidade do palco; enquadrar uma pessoa, objeto ou acontecimento no palco; é a âncora (o estático) que torna o movimento possível.” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 340).

Esta preocupação que Spolin traz referente à concentração, também tem raízes diretas nas pesquisas que a autora realizou sobre o trabalho de Constantin Stanislavski, já que este defende a ideia de que o ator deve ter um ponto de atenção no palco e não na plateia, isto é, a atenção deve estar voltada para o trabalho em cena (o jogo). Stanislavski (1997 [1963]), em seus escritos, destaca a importância de um ator concentrado em cena, destacando que “a criatividade é, antes de tudo, a completa concentração de toda a natureza do ator.” (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 17). Para Stanislavski, a concentração em cena é fundamental, sendo esta diretamente relacionada com a criatividade. Sem uma verdadeira concentração não é possível um ator criativo.

O que Spolin propõe está totalmente vinculado a esta ideia de Stanislavski, pois a autora sistematiza a metodologia dos jogos teatrais com o intuito de treinar atores e educandos/jogadores criativos, por isso estimula a atenção ao foco durante o desenvolvimento dos jogos teatrais. Os educandos aprendem com a experiência vivida a real importância do foco e da concentração no momento da ação em cena. O estabelecimento do foco, como já afirmei, estimula o que Dewey e James denominam de percepção, ou seja, a atenção na experiência presente. Esta atenção voltada para o ato presente conduz o jogador a recorrer às experiências passadas para articulá-las ao fato presente, e esta articulação o leva a criar uma nova experiência, portanto o estabelecimento do foco no momento do jogo é um estímulo ao ato criativo também para James e Dewey.

No início do jogo, o foco é determinado pelo professor/orientador o qual auxilia os jogadores a se manterem no foco durante toda a ação, inclusive enquanto dá instruções que ocorrem simultaneamente ao jogo. Ao mesmo tempo em que jogam, escutam as instruções e

as executam. Spolin não utiliza termos técnicos teatrais durante a realização dos jogos, mas no lugar destes, utiliza expressões mais próximas da vida cotidiana dos jogadores, denominadas por ela de “instruções”. Tais instruções levam o educando/jogador a compreender o que é necessário realizar para melhorar seu desempenho no jogo. A autora, sem se preocupar em teorizar conceitos, leva os jogadores à experiência teatral.

Cada foco determinado da atividade é um problema essencial para o jogo que pode ser solucionado pelos participantes. Nas oficinas, o professor apresentará o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele ao dar as instruções quando necessário. O foco coloca o jogo em movimento. Todos se tornam parceiros ao convergir para o mesmo problema a partir de diferentes pontos de vista. Através do foco entre todos, dignidade e privacidade são mantidos e a verdadeira parceria pode nascer. (...) O foco não é o objetivo do jogo. Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 32)

As instruções propostas por Spolin estão diretamente relacionadas ao foco do jogo, por isso o professor se torna um parceiro da atividade, auxiliando os jogadores a se manterem no foco, com a percepção atenta. Essa parceria entre professor e educando também é uma forte característica das propostas de Dewey (1971 [1938]), pois segundo esse autor um aprendizado verdadeiro só ocorre a partir de tal parceria.

Nas primeiras sessões de jogos teatrais, provavelmente, será possível perceber a dificuldade que os educandos/jogadores apresentam em se manterem no foco, devido a uma necessidade de assistirem ao colega enquanto jogam, além do riso, muitas vezes inevitável. As instruções do professor/orientador durante a ação auxilia no sentido de fazê-los se perceberem fora do jogo e estimulá-los a voltarem para o jogo. O professor também pode conduzir os educandos/jogadores a se tornarem parceiros, como propõe Spolin, porque essa parceria é fundamental. Jogo é socialização, é troca, é parceria para solucionar os problemas encontrados. Manter os jogadores concentrados no que devem fazer impede que elaborem personagens clichês, ou melhor, personagens de caracterização fácil e mecânica, tipos já estabelecidos socialmente. Stanislavski define os “clichês de representação” como:

Para esse tipo de atuação, elaborou-se uma grande quantidade de efeitos pitorescos, que pretendem representar por recursos exteriores todos os tipos de sentimentos. (...) Há formas especiais de se recitar um papel (...) com (...) artifícios declamatórios (...) para exprimir as paixões (...) humanas (mostrar os dentes e revirar o branco dos olhos quando se sente ciúmes ...) Alguns desses clichês já estabelecidos (...) são transmitidos de geração a geração. (...) Em geral, antecipam-se aos sentimentos, obstruindo-lhes o caminho; esta é a razão pela qual um ator deve precaver-se, com a máxima consciência, contra tais recursos... (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 48)

O estabelecimento do foco colabora para que os jogadores não planejem a ação, evitando, deste modo, a ação mecânica. É o estímulo a uma nova visão, a novas possibilidades do fazer criativo. O foco também auxilia os jogadores a desenvolverem a ação improvisada durante o ato de jogar, na experiência concreta do aqui e agora, sem elaborações prévias, conduzindo-os a vivenciarem uma experiência completa, que culmina na realização plena do jogo, envolvendo emoção, sensação e pensamento. É uma experiência orgânica e estética, portanto completa, como afirma Dewey “...o estético... é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa.” (DEWEY, 2010 [1934], p. 125).

O ensino de teatro segundo a metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, sucede a partir de uma *práxis*, ou seja, ação – reflexão – ação. A **instrução** durante a realização do jogo teatral contribui muito para a concretização da *práxis*, pois é ela que auxiliará o educando/jogador a permanecer no foco durante o jogo. Spolin define a **instrução** como:

Um auxílio dado pelo professor-diretor ao aluno-ator¹⁶ durante a solução do problema, para ajudá-lo a manter o foco; uma maneira de dar ao aluno-ator identidade dentro do ambiente teatral; uma mensagem orgânica; um auxílio para ajudar o aluno-ator a funcionar como um todo orgânico. (SPOLIN, 2005, p. 341)

Quando Spolin se refere ao envolvimento orgânico do educando no momento do jogo, ela está se referindo ao envolvimento total do sujeito no ato de jogar (corpo/mente), ou seja, são os aspectos subjetivos e objetivos sendo articulados ao mesmo tempo, o que também está relacionado aos estudos de James e Dewey. Percebo, mais uma vez, as influências de Stanislavski no trabalho de Viola Spolin, pois segundo Eugênio Barba (1936-), pesquisador e diretor de teatro italiano, fundador e diretor do *Odin Teatret*, criador do conceito de *Antropologia Teatral*, “quem introduziu o termo “organicidade” na linguagem teatral foi Stanislavski, no século XX, como sinônimo de vivo.” (BARBA e SAVARESE, 2012, p. 206). Quando se fala de um jogador orgânico, estamos falando de um jogador presente e verdadeiro em cena, capaz de mostrar a plateia o que Stanislavski chamava de “verdade cênica”, nomeado por Spolin de “fiscalizar”, colocar no espaço o que está na mente, transformar os sentimentos em experiência física e concreta. Para Stanislavski a verdade cênica se refere:

¹⁶ Em suas últimas publicações, Viola Spolin já não utilizava mais o termo aluno-ator, mas sim aluno-jogador, por compreender que os jogos teatrais são direcionados tanto para atores, como para não-atores.

A toda arte subjaz uma busca pela verdade artística. O ator deve acreditar em tudo o que acontece em cena, e, acima de tudo, (...) no que ele próprio está fazendo, pois só se pode acreditar na verdade. (...)

Em cena, a realidade não existe. A arte é produto da imaginação, o mesmo ocorrendo com a obra de um dramaturgo. O objetivo do ator deve ser o de transformar a peça numa realidade teatral. (...) Na vida imaginária de um ator tudo deve ser real.

A verdade cênica não é igual à verdade da vida; trata-se de algo peculiar a si mesmo. (STANISLAVSKI, 1997 [1963], p. 167)

A verdade cênica, neste sentido, pode ser comparada ao que Schechner denomina de comportamento restaurado: sou eu me comportando como se fosse outra pessoa. Tanto Stanislavski quanto Viola Spolin defendiam a ideia de que o ator deve mostrar o personagem ou objeto em cena com tanta verdade, que o espectador deve ter a sensação de estar realmente diante da realidade. No entanto, esta realidade não está relacionada com realismo, ou naturalismo, não se trata de copiar a natureza, ou a vida cotidiana, mas sim de realizar o ato cênico com presença total, corpo e mente envolvidos na ação. É o que Eugênio Barba e Nicola Savarese denominam de “ator natural”: “Aqui, um ator “natural” deve ser compreendido como aquele que cria uma complexidade e uma coerência do comportamento análogos e equivalentes à coerência e à complexidade que caracterizam um organismo vivo.” (BARBA e SAVARESE, 2012, p. 208). Huizinga (2008 [1955], p. 6) reforça que a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana. Portanto, é possível perceber que assim como no teatro, no jogo também pode-se criar uma realidade paralela de forma orgânica, de modo que se tenha um ator presente. Compreendendo presença como:

Existem atores que não escutam. Eles têm vozes bonitas, uma dicção impecável, temos o prazer de vê-los e a eles são confiados papéis importantes. Na hora que entram em cena, ficamos atentos, mas depois de cinco minutos toda a nossa atenção é tomada por um ator desconhecido que interpreta um personagem secundário, mas que possui o maravilhoso dom da “presença”.

Estar lá (agradar ou não agradar). Causar interesse, mesmo irritando. Ainda que não se queira ser observado, preencher o próprio lugar no espaço, tornar-se necessário. A presença é uma qualidade discreta que emana da alma, que irradia e se impõe. O ator, quando tem consciência da própria presença, ousa exteriorizar aquilo que sente e o faz de modo apropriado, porque não precisa se esforçar: o espectador o segue, o escuta. (BARBA e SAVARASE, 2012 [1995], p. 210)

A organicidade depende diretamente da verdade e da presença em cena, de um envolvimento total do ator em cena, de forma que ele consiga dar realidade mesmo para o que pareça totalmente improvável de ser real, é o ator/jogador acreditar na sua ação cênica. Spolin define orgânico como: “Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo; funciona a partir do nosso ser total.” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344). Esses conceitos de orgânico e

organicidade aqui explanados, podem ser encontrados em alguns aspectos na definição de experiência de James e Dewey, pois para ambos, durante toda experiência é comum a interação entre indivíduo e meio ocorrer até que uma adaptação mútua entre indivíduo e meio e/ou objeto ocorra, ou seja, uma adaptação orgânica. A experiência advém dessa relação eu e meio, portanto, sem a interação do indivíduo com o meio não ocorre o aprendizado. Essa interação é uma interação total e orgânica do indivíduo com o meio, isto é, o indivíduo enquanto ser emocional, sensitivo e reflexivo, porque sem a interação total não existe experiência completa.

... os pragmatistas, não concordavam que a experiência fosse passiva. Em vez disso, sustentavam que a experiência é o processo de interação do organismo com o mundo, produzindo uma resposta remetida de volta aos órgãos dos sentidos. A experiência do organismo ocorre quando este faz algum tipo de alteração no ambiente... O sistema nervoso do organismo lhe permitirá sentir o mundo de forma ativa. (SHOOK, 2002, p. 52)

Com o estímulo das atitudes orgânicas durante a realização dos jogos teatrais, estamos estimulando os jogadores a terem, o que Dewey denomina de uma experiência completa, pois se envolvem completamente com a vivência do “aqui/agora”. O jogo teatral de Spolin propõe uma experiência ativa e orgânica, fazendo com que o jogador interaja o tempo todo com o novo e com as suas próprias experiências acumuladas, num processo constante de recriação. E neste processo, as instruções do professor são de fundamental importância para a condução dessa nova experiência à completude. A parceria entre professor e jogador é essencial para todo o processo de trabalho. John Dewey enfatiza a importância da relação mais próxima entre professor e educando a qual Spolin também propõe em todas as suas publicações, pois é o adulto quem vai conduzir os jogos a partir das instruções.

A instrução deve conduzir o processo teatral, libertando pensamentos e emoções ocultas, sem interromper diálogo e ação. A instrução permite que o professor tenha a oportunidade de participar do jogo. Jogos teatrais não são lições! Ninguém sabe o que vai acontecer! (...) A instrução busca intensificar o jogo até o auge de energia e percepção dos jogadores... (SPOLIN, 2012, p. 30-31)

Aqui temos o aspecto social dos jogos, que se dá por meio da interação professor/jogadores em que, a partir das instruções há valorização da intensificação da percepção dos jogadores. A percepção, como é possível observar, é um aspecto extremamente importante da experiência para Spolin, assim como o é para James e Dewey. Uma vivência mecânica, sem percepção dos fatos não chega a ser uma experiência, pois o indivíduo não consegue captar nada do que está vivenciando. Perceber a experiência no momento em que

ela ocorre é tomar consciência da experiência, e as instruções do professor no momento dos jogos são fundamentais para intensificar essas percepções.

Dewey afirma que “toda experiência é em última análise social, isto é, envolve contato e comunicação. O adulto deve exercer a sabedoria que sua própria experiência mais ampla lhe dá, sem com isto impor um controle externo.” (DEWEY, 1971 [1938], p. 30). Comparando essa afirmação de Dewey, com as publicações de Spolin, percebo que os jogos teatrais envolvem contato e comunicação, primeiro porque o jogo teatral nunca é realizado sozinho, mesmo quando temos apenas um jogador na área de jogo (palco), temos os outros jogadores na plateia e o adulto auxiliando durante a ação (instrução), então, ao mesmo tempo em que o jogo comunica, estabelece o contato com o outro. Segundo, o jogo continuamente tenta comunicar algo, é o que Spolin vai chamar de “mostrar” em oposição ao “contar”, o jogador em estado de jogo sempre está com um foco pré-estabelecido que deve ser mantido durante o jogo. Spolin define o “mostrar”, como:

Fisicalizar objetos, envolvimentos e relacionamentos, em oposição a verbalizar (contar); experiência espontânea; o ator traz sua criação ou invenção para o universo fenomenal, mostrando-o; fisicalizar (...) Fisicalizar é mostrar e não contar; a manifestação física de uma comunicação; a expressão física de uma atitude; usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; “Fisicalize este sentimento! Fisicalize este relacionamento! Fisicalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.!”; representar é contar, fisicalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 340, 343)

Fisicalizar, para Viola Spolin, é transformar em concreto o imaginário, é transpor para o corpo o que está no campo subjetivo, é a “verdade cênica” de Stanislavski. Ao exercitar a fisicalização em cena, os educandos/jogadores trabalham a verdade cênica da *performance* e descobrem a capacidade expressiva de seus corpos, sem a utilização de qualquer adereço de apoio (figurino, elemento cênico etc.). Joaquim Gama, professor universitário de teatro da Universidade de Sorocaba – UNISO/SP, completa: “A partir do instrumento físico, o aluno ator transforma a imaginação simbólica em material básico da linguagem teatral.” (GAMA, 2010, p. 4). Spolin utiliza instruções durante a realização dos jogos, como: “Fisicalize este sentimento!”. Esse papel de instruir é função assumida pelo adulto experiente cuja percepção direciona o caminho da experiência do mais jovem. Spolin tem o cuidado de deixar claro que a **instrução** durante a realização dos jogos não é nem pode ser uma forma de controle externo, mas apenas um auxílio para a condução do jogo. Anísio Teixeira pontua que “instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria

experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração.” (TEIXEIRA, 2010, p. 38) E continua:

A atividade educativa deve ser sempre entendida como uma libertação de forças e tendências e impulsos existentes no indivíduo, e por ele mesmo trabalhados e exercitados, e, portanto, dirigidos, porque sem direção eles não se poderiam exercitar. Em geral, o próprio estímulo traz já um elemento de direção e de orientação da atividade. Não somente excita e provoca a atividade orgânica, como a encaminha para determinada “resposta”. Existe entre o estímulo e o órgão estimulado uma correspondência, pela qual aquele fornece a condição para que este preencha a sua função. (TEIXEIRA, 2010, p. 47)

Ao sugerir a instrução nos jogos teatrais, parece-me que Spolin pretende exatamente estimular o aparecimento de aspectos adormecidos nos indivíduos, tendências e impulsos existentes neles, memórias de experiências passadas, auxiliando-os a exercitarem e a trabalharem esses impulsos, tendências e aspectos na arte teatral. Sem um direcionamento externo, corre-se o risco de não haver aproveitamento desses impulsos, tendências e aspectos para o exercício, de modo que o aprendizado e o conhecimento teatral pode ocorrer de maneira muito falha, sem direção.

A tarefa de direção importa, assim, em selecionar, focalizar e ordenar a resposta à situação, dando orientação, coordenação e continuidade às múltiplas reações do nosso organismo... Tal direção nunca poderá ser puramente externa. O meio exterior provê apenas as condições, os estímulos. As respostas ou reações tem que nascer de tendências existentes no indivíduo, o qual participa, deste modo, profundamente, da direção que tiverem os seus atos. (TEIXEIRA, 2010, p.48)

Constato, a partir desta afirmação de Teixeira, a reciprocidade necessária entre educando/jogador e professor/orientador, um depende do outro para o bom andamento do jogo e para a efetivação de um conhecimento teatral a partir da experiência de jogar. A orientação ajuda o educando/jogador a se perceber no jogo, o estimula a tentar novas possibilidades e, desta forma, a se conhecer melhor em jogo, na experiência concreta do aqui e agora, ocasionando assim, um crescimento pessoal do educando/jogador.

Analisarei agora, a **avaliação**, que ocorre após o jogo. O momento da avaliação auxilia os educandos/jogadores a perceberem a necessidade de permanecer dentro do foco durante o jogo. Não se trata de uma avaliação de bom ou ruim, mas uma avaliação que vai ao encontro à resposta de se o jogador conseguiu se manter no foco enquanto executava do jogo.

Avaliação não é julgamento. Não é crítica. A avaliação deve nascer do foco, da mesma forma que a instrução. As questões para a avaliação listadas nos jogos são, muitas vezes o restabelecimento do foco. Lidam com o problema que o foco propõe e indagam se o problema foi solucionado. (SPOLIN, 2010b [1986], p. 34)

O professor precisa estar atento durante a avaliação para não deixar que este momento se transforme em um julgamento de melhor ou pior, pois o julgamento só irá prejudicar o desenvolvimento dos educandos/jogadores. É necessário, sempre antes de uma avaliação, lembrar aos educandos que os mesmos não devem utilizar os termos bom ou ruim, lembrá-los também de que devem realizar a avaliação pontuando se eles mesmos e os colegas atingiram ou não o foco, e se não atingiram podem mencionar o que acham que faltou. A autoavaliação também é pertinente, o educando pode falar sobre como se percebeu dentro do jogo e se sentiu alguma dificuldade. Ao falar, os educandos/jogadores formulam em expressão verbal e refletem acerca da experiência vivida, elaborando o conhecimento.

É durante a avaliação que os educandos/jogadores percebem o que faltou para atingirem o foco, e de que forma podem melhorar. A rotina de avaliação após o jogo os leva a compreenderem o significado de jogar, o que os auxilia na formação crítica enquanto plateia e na construção de uma linguagem cênica própria. Ao perceberem que não é pela racionalização e/ou mecanização de movimentos que se desenvolve uma cena teatral, mas sim pela experiência de fazer, de criar em cena, os jogadores começam a compreender o que é teatro, pela vivência. No momento da avaliação a plasticidade é exercitada, pois além de refletirem sobre o jogo que acabaram de realizar, os educandos/jogadores escutam as percepções dos colegas e a partir destas avaliações recolhem material para auxiliá-los nos jogos futuros, é um momento em que o educando/jogador se permite refletir para mudar algumas atitudes em jogo, e pode reter na memória as experiências que acabou de vivenciar.

Teixeira afirma que a significação de uma experiência se torna grande “quando se completa com o elemento de percepção, de análise, de pesquisa, levando-nos à aquisição de “conhecimentos”, que nos fazem mais aptos para dirigi-la, em novos casos, ou para dirigir novas experiências.” (TEIXEIRA, 2010, p. 36). É exatamente isto que a avaliação nos jogos teatrais propostos por Viola Spolin estimula, ou seja, a reflexão, a percepção, a análise e a pesquisa, levando ao conhecimento teatral. O jogo pelo jogo não se justifica, pois não leva os educandos/jogadores ao lugar do conhecimento, apenas deixa-os na experiência do fazer pelo fazer. Mas quando exploramos cada momento vivenciado no jogo, o educando começa a refletir sobre a experiência efetivada e, somente com a reflexão e a percepção do que acabou de fazer, consegue investir em novas pesquisas teatrais nos jogos futuros com o intuito de crescer dentro da *performance* do jogo.

Anísio Teixeira acrescenta que: “A experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.” (TEIXEIRA, 2010, p. 37). Nos jogos teatrais, a

formação do conhecimento se efetiva numa experiência prática, vivenciada no aqui e agora. A reflexão em relação a esta experiência é o que contribuirá para as experiências futuras, formando a teia do conhecimento, na qual um conhecimento está inter-relacionado ao outro. A **instrução** e a **avaliação** estão diretamente relacionadas ao **foco** estabelecido antes de iniciar o jogo, sendo portanto, o foco, o fio condutor do jogo teatral.

3.3 Divisão dos jogadores em palco/plateia e o desafio de solucionar problemas de atuação

A proposta de Viola Spolin de organizar os jogos teatrais no formato palco e plateia, em que todos os jogadores passam pela mesma posição, a de observador e a de atuante, permite a eles uma visão geral do desenvolvimento cênico. Deste modo, todos os jogadores podem observar a forma de solucionar os problemas de atuação de seus colegas, e colocar em prática as suas próprias possibilidades de solucionar o problema proposto, cada qual a seu modo. O problema de atuação é inerente a cada jogo, é um desafio aos jogadores, que devem solucionar o problema durante a execução do jogo, interagindo com os colegas de cena. Spolin afirma: “...quando um problema é solucionado, tem-se como resultado um conhecimento orgânico da técnica teatral.” (SPOLIN, 2005 [1963], p. 346). Ainda ao definir “problema de atuação”, Spolin pontua-o como um “problema que prefigura um resultado, desenvolvimento de técnicas teatrais, jogos teatrais.” (Ibid., p. 346).

Portanto, percebo que o problema proposto em cada jogo é primordial para que o jogador apreenda e aprenda a técnica teatral quando soluciona o problema, conseqüentemente aprenda a arte teatral. Sendo que Spolin compreende que:

As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos do teatro mudam radicalmente com o passar dos anos. A realidade da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alteram para atender às necessidades de tempo e lugar (...)

As técnicas não são artifícios mecânicos – um saquinho de truques devidamente rotulados, a serem tirados pelo ator quando necessário. Se o ator não for extremamente intuitivo, tal rigidez no ensino que negligencia o desenvolvimento interior, estará invariavelmente refletida no espetáculo.

Quando um ator sente “na carne” que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas virão (como deveriam) a partir do eu total. (SPOLIN, 2010a [1985], p. 20)

As técnicas teatrais são aprendidas de forma orgânica porque ocorrem naturalmente por meio da vivência do jogador em cena. A partir do exposto, encontro uma estreita

semelhança com a forma de aprendizagem defendida por John Dewey, pois Shook ao apontar a relevância da solução de problemas para o aprendizado, segundo os estudos de Dewey, afirma:

Dewey acreditava que a parte mais significativa do aprendizado é a solução de problemas. A solução de problemas, quando bem sucedida, às vezes adiciona novos fatos às crenças de uma pessoa e às vezes adiciona novas habilidades ao conjunto de habilidades de uma pessoa. Mas a solução de problemas é muito diferente da memorização de fatos trazidos por outras pessoas, bem como da imitação das habilidades de outras pessoas. A solução de problemas não duplica o que os outros já fizeram; em vez disso, ela cria crenças e habilidades verdadeiramente novas. O mais importante é que apenas quando a própria pessoa se dedica à solução de problemas é que ela se torna capaz de desenvolver sua habilidade de solucionar problemas. (SHOOK, 2002, p. 139)

É na relação prática entre o sujeito e o meio, no caso de Spolin, entre o jogador e o jogo, que o sujeito encontrará possibilidades de solucionar o problema proposto, e ao se engajar em solucionar tal problema, o jogador acaba por se entregar por inteiro à experiência de jogar, envolvendo emoção, sensibilidade e pensamento a fim de chegar a uma conclusão. É um envolvimento perceptivo e concreto, facilitando o aprendizado, pois o sujeito se vê como parte inerente do que aprende e dá significado à experiência vivenciada, denominada por Dewey de “uma experiência”.

Também se faz necessário educar a plateia a partir da experiência significativa, para que esta plateia consiga saborear os “temperos” das *performances* a que assistirão. Ao avaliar o colega em cena, se o mesmo atingiu ou não o foco proposto, estamos estimulando os educandos/jogadores para que tenham poder de argumentação, observação e diálogo artístico, assim como compreensão das técnicas aprendidas. Com o foco pré-estabelecido pelo professor no início do jogo, o educando/jogador começa a observar sutilezas das cenas que estão em jogo, e passa a ver o que antes não conseguia, inicia-se assim uma educação e construção do olhar para a arte teatral. Além de perceber e dialogar suas impressões enquanto plateia, o educando/jogador aprende avaliando os outros colegas o que ele precisa intensificar na hora em que estiver em cena (no jogo), durante a sua *performance*. Em um espetáculo teatral e/ou em um jogo teatral, a plateia que tem um conhecimento mínimo sobre a *performance* assistida desfruta-a com mais intensidade. A plateia que não tem o mesmo preparo também irá apreciar a *performance*, mas de outra forma, sem tanta apropriação dos elementos que a constituem.

Percebo que a metodologia de Viola Spolin apresenta traços de possíveis diálogos com a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, na qual temos uma relação

triangular presente no ensino de arte. Esta triangulação consiste na inter-relação entre *fazer*, *apreciar* e *contextualizar* e encontra bases nos estudos de John Dewey, conforme poderá ser verificado nas publicações de Ana Mae Barbosa, especialmente em seu livro *Tópicos Utópicos* (Editora C/Arte/1998). Viola Spolin implicitamente, trabalha em seus jogos teatrais o *fazer*, *apreciar* e *contextualizar*. O *fazer* é a base da metodologia de Viola Spolin, visto que ela propõe o aprendizado teatral pela prática, pela ação no aqui e agora. O *apreciar* está explícito na organização dos jogos em palco e plateia e no momento da avaliação. A *contextualização* ocorre durante toda a execução do jogo a partir das instruções e também no momento da avaliação. Este diálogo entre a metodologia de Viola Spolin e a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa é possível, mas também é preciso ter a clareza de que Ana Mae Barbosa realiza o estudo da abordagem triangular especialmente a partir de suas experiências com o ensino das artes visuais.

3.4 Estrutura dramática do jogo teatral

Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema é o objeto do jogo que proporciona o foco. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico. (KOUDELA in SPOLIN, 2010b [1986], p. 22)

A estrutura dramática dos jogos teatrais de Viola Spolin faz parte das regras do jogo, e esta estrutura dramática se refere basicamente a três elementos: **Quem (personagem/relacionamento); Onde (ambiente/cenário); e O quê (ação/atividade)**. Spolin prefere utilizar essas denominações (quem/onde/o quê) para ampliar a significação dos termos personagem, cenário e ação de cena, os quais ela considera limitados e engessados para o desenvolvimento da situação teatral e para as discussões entre os jogadores. Spolin define cada um desses três elementos como:

Onde- Objetos físicos existentes dentro do ambiente de uma cena ou atividade; o ambiente imediato; o ambiente geral; o ambiente mais amplo (além de); parte da estrutura;

O quê- Uma atividade mútua entre os atores, existindo dentro do Onde; uma razão para estar em determinado lugar; “O que você está fazendo aí?”; parte da estrutura.

Quem- As pessoas dentro do Onde; “quem é você?”; “Qual é o seu relacionamento?”; parte da estrutura. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 344, 346)

Estes três elementos são assinalados por Spolin como parte da estrutura geral do jogo, isto também se evidencia ao observarmos cada jogo proposto pela autora. Spolin afirma: “Onde, Quem e O Quê são o campo (estrutura) no qual o jogo acontece” (SPOLIN, 2012 [1975], p. 48), de modo que estes três elementos podem ser trabalhados separadamente, ou de forma integrada. Existem jogos propostos por Spolin que trabalham o **Quem, Onde e O Quê** separadamente e também jogos que os trabalha integradamente. Assim, é importante levar os educandos/jogadores a compreenderem a existência destes elementos, pois ao compreenderem cada um deles, terão facilidade em desenvolver os jogos futuros e em solucionar os problemas de cena. Em uma estrutura de teatro tradicional, teremos sempre estes três elementos estabelecidos, sendo: **Onde** (onde se passa essa cena?); **Quem** (quem são as personagens que participam dessa cena?); **O quê** (o que essas personagens fazem neste lugar; ação dramática). É necessário se faz compreender essa estrutura tradicional, até mesmo para desconstruí-la a fim de criar novas possibilidades.

Os jogos relacionados ao **Onde** são destinados a levar os educandos/jogadores a trabalharem com o espaço, denominado por Spolin de “três áreas” com delimitação em três ambientes: imediato, geral e amplo.

O espaço imediato é a área mais próxima de nós; a mesa onde comemos, com os talheres o prato, a comida, o cinzeiro etc. O espaço geral é a área na qual a mesa está localizada: a sala de jantar, o restaurante etc., com suas portas, janelas e outros detalhes. O espaço amplo é a área que abrange o que está fora da janela, as árvores, os pássaros no céu etc. (SPOLIN, 2005, p. 81)

O Onde pode ser mostrado pelos jogadores sem qualquer ajuda de objetos concretos, os jogadores, geralmente, se utilizam apenas de objetos imaginários, da substância do espaço para, através da ação corporal, mostrar o onde em que se encontram. Para tanto, podem utilizar-se de elementos do espaço imediato, geral ou amplo. Spolin (2010b [1986], p. 123) aconselha que antes de se apresentar os jogos do “Onde”, é preciso realizar um debate com o grupo e indagar sobre quais as características que definem um onde. Tal discussão aproxima os educandos/jogadores da experiência prática da vida cotidiana com a experiência do jogo, levando-os a perceberem que a caracterização do onde tem a ver com a cultura com a qual estão inseridos, e que os elementos da vida diária podem fazer parte do jogo para a caracterização do onde.

O Quem, Onde e O Quê, propostos por Spolin, partem da ação física para a caracterização de cada um desses elementos, e não da verbalização. Mais uma vez é o que Viola Spolin caracteriza como “mostrar” e “fiscalizar” e não “contar” o jogo que está sendo

desenvolvido. Através de características corporais, o Quem pode ser mostrado pelos jogadores em cena. Spolin apresenta jogos que trabalham várias expressões corporais, auxiliando os jogadores a construírem uma disponibilidade física grande para mostrar diversos personagens através da ação corporal. O cotidiano também é sempre relacionado com os jogos, de forma a levar o educando/jogador a um aprendizado orgânico, pois muito do que ele faz durante a execução do jogo advém de sua vida cotidiana, já viu, ouviu, ou vivenciou. Essa aproximação do aprendizado com a experiência da vida cotidiana tem muita relação com as propostas de John Dewey, como explanado no capítulo segundo.

A vida cotidiana pode se tornar um modelo do jogo teatral porque o educando/jogador pode trabalhar com questões da sua realidade criticamente, se expressando de modo que não se expressaria na realidade cotidiana, isto não como terapia, mas sim de forma crítica, trabalhando a relação entre individual e coletivo. No jogo teatral, o educando/jogador consegue também, através das instruções e do foco, desenvolver atitudes corporais que no cotidiano são desenvolvidas mecanicamente, e no jogo passam a ser desenvolvidas mais cuidadosa e perceptivamente. Deste modo, temos a ampliação da visão dos educandos/jogadores tanto das suas ações sensório/corporais, como a ampliação da percepção do mundo a sua volta. Koudela afirma que “a interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual.” (KOUDELA, 2010b [1996], p. 119). Esta multiplicidade de imagens e associações é a memória em ato, a qual, muitas vezes, resulta de experiências cotidianas, que ao serem trabalhadas no jogo, na experiência presente, são reelaboradas e passam pelo processo de simbolização, se tornando uma nova forma de expressão, uma expressão artística.

Sobre o **Quem** (personagem), Spolin faz uma ressalva de que o personagem somente deve ser trabalhado após os jogadores já conseguirem lidar com o foco do jogo facilmente, bem como com a solução de problema do mesmo, além de já estarem totalmente em contato uns com os outros.

O personagem é intrínseco a tudo o que fazemos no palco. Desde a primeira aula de atuação aparece constantemente em nosso trabalho. O personagem só pode crescer a partir do relacionamento pessoal com o conjunto da vida cênica. Se o ator deve realmente fazer seu papel, o personagem não pode ser dado como um exercício intelectual, independente deste movimento. (SPOLIN, 2005 [1963], p. 229)

Para Spolin, o “todo” do jogo, ou seja, o jogo enquanto *performance*, o jogo completo, como experiência significativa, trabalha todos os elementos intrinsecamente: Quem, Onde, O quê, além do foco, instrução e avaliação. Porém ao se iniciar o ensino de teatro utilizando a

metodologia dos jogos teatrais proposta por Viola Spolin, é imprescindível conhecê-la para, como se diz: “não colocar o carro na frente dos bois”. A construção da personagem surge naturalmente enquanto se joga, e somente depois que os jogadores conseguirem domínio das regras básicas do jogo, ou seja, se manterem no foco, solucionar os problemas propostos e se relacionarem com o grupo, é que os elementos dramáticos devem ser aprofundados, senão corre-se o risco de levar os jogadores a construção de personagens mecânicos e clichês.

A apresentação do Quem, Onde e O Quê é proposta por Spolin (2010b [1986], p. 126) na forma de indagações que levam os jogadores a refletirem sobre o motivo da utilização de cada um desses elementos durante o jogo. Spolin propõe que o professor/orientador provoque os educandos/jogadores a refletirem, por exemplo, sobre o “O quê”, levando-os a se questionarem acerca do que os fazem manipular determinados objetos desta ou daquela forma, o que os levam a agir desta ou daquela forma em determinados ambientes. Os jogos teatrais também induzem os jogadores a perceberem detalhadamente as ações cotidianas desenvolvidas mecanicamente. Quando essas ações, antes mecânicas, eram executadas, não se percebia a riqueza das mesmas, contudo após um jogo de percepção de tais ações, os detalhes são retidos na memória e a expressão corporal é enriquecida para o jogo. O ensino de teatro, conforme proposto, parte da experiência de vida dos educandos/jogadores, portanto é um aprendizado pela experiência. A metodologia de Viola Spolin pode ser aplicada em qualquer jogo teatral, proposto ou não pela mesma.

3.5 A experiência do jogo teatral no aqui e agora – um relato de experiência

A seguir, descrevo uma aula que ministrei numa escola situada em um bairro de classe média na cidade de Goiânia. Por questões éticas, não citarei o nome da instituição. As aulas de teatro desta escola, são oferecidas no formato de oficinas, são optativas (não obrigatórias), disponibilizadas em horários inversos às aulas presentes no currículo escolar, ou seja, os educandos que se interessam em fazer aula de teatro vão até a escola em um horário específico, somente para participar das aulas de teatro. A turma na qual esta aula foi ministrada é composta por 14 educandos de idades entre 10 e 16 anos. A aula teve duração de duas horas e vinte minutos, com um intervalo de 10 minutos, tendo efetivamente duas horas e dez minutos de duração. É uma turma de educandos veteranos e todos já passaram pela experiência de apresentar uma peça teatral. O planejamento foi realizado a partir da adaptação de uma proposta de Ingrid Koudela apresentada no livro *Texto e Jogo* (2010b, p. 28-36).

Todas as aulas são registradas pelos educandos/jogadores, dos quais seleciono um para fazer tal registro a cada aula, muitas vezes esta seleção é voluntária, ou seja, o próprio educando/jogador se manifesta se responsabilizando por fazê-lo. O registro pode ser escrito ou desenhado, é feito em casa e apresentado no início da aula seguinte e comentado pela turma, se tornando assim, um modo de avaliação da aula anterior. Entrei em contato com esta forma de registro de aula a partir dos estudos que realizei dos trabalhos de Ingrid Koudela (2010b) e Ricardo Japiassu (2006), o registro é denominado por estes autores de “protocolo”. Koudela, sobre a origem da palavra “protocolo”, esclarece:

Determinada a escrever algo sobre o *Protokoll* (protocolo), resolvo procurar no dicionário o significado da palavra, talvez na busca de um pouco de inspiração. Encontro *Protocolo*, do grego *Protokollon*: primeira folha colada nos rolos de papiro, na qual se escrevia um resumo do conteúdo do manuscrito. Entre outras acepções que encontrei, a última me chamou atenção. No sentido figurado, protocolo significa: formalidade, etiqueta, cerimonial. (KOUDELA, 2001, p. 86)

Utilizo o protocolo no sentido da etimologia grega como um resumo da aula realizada, uma forma de reflexão sobre a ação. O protocolo, como possibilidade de registrar a aula, auxilia na apreensão e na elaboração da experiência vivenciada nos jogos, pois o educando/jogador reflete de forma atenta sobre o que vivenciou e, ao refletir sobre a experiência, a transforma em conhecimento elaborado. Neste relato de experiência, começarei, portanto, pela exposição do registro de aula elaborado por uma das educandas.

22/02/2014 - Relatório - Sábado 9h40- 12h

Ao chegarmos ao teatro fizemos alongamento corporal e trabalhamos a articulação como é de costume.

Fazemos isso para que o nosso desenvolvimento corporal e vocal seja cada vez melhor.

Nessa aula trabalhamos um texto chamado “As duas moedas”.

Primeiro lemos o texto em voz alta andando pela sala.

Depois lemos em dupla, cada integrante lia um personagem do texto, nós fizemos isso várias vezes para decorarmos um pouco as falas.

Esse exercício nos foi útil para entendermos o sentido do texto.

Depois a professora pediu para que virássemos de costas para a parede, ela disse para lermos todos juntos e que quando ela nos tocasse era para ler uma parte do texto usando várias expressões.

Isso serviu para descobrirmos diferentes formas de expressarmos uma fala.

Retornamos para as duplas anteriores e com nossa dupla lemos o texto com diversas formas de nos expressarmos.

A professora pediu para que retirássemos uma palavra do texto e escrevêssemos ela em um rascunho usando várias e diferentes expressões, com escrita e desenhos.

Depois cada um mostrou sua palavra para a classe e pronunciou com as diferentes expressões e tonalidades e todos repetiram a palavra do colega usando outra expressão.

Aprendemos como usar várias expressões em uma só palavra e que é difícil usarmos de várias formas expressões em uma só palavra quando escutamos muitas vezes.

Logo após fomos ao recreio e quando voltamos a sala, a professora nos disse para pegarmos o texto e nele escrever as diferentes formas de nos expressarmos com a fala.

Depois comentamos com nossa dupla as modificações feitas e avaliamos nosso parceiro. Depois ensaiamos nossa apresentação e apresentamos para a sala o texto com as modificações e nos avaliamos.

Aprendemos a nos expressar melhor e aprendemos novas maneiras de caracterizar personagens que virão a nascer.

Essa aula foi muito boa para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.
(Educanda de 11 anos - Imagens do relato original fig. 1 e fig. 2)

Este relato nos dá uma dimensão geral de como a aula ocorreu, melhor ainda, de como esta educanda apreendeu a aula. Analisarei, agora, passo a passo a aula ministrada.

O foco da aula foi apresentado à turma logo no início, antes de desenvolvermos qualquer jogo, o foco era na desconstrução do texto, ou seja, testar várias formas de falar um mesmo texto. A atenção dos educandos, deste modo, logo de início passou para o foco determinado, mantendo a percepção de todos atenta. Como relata a educanda, sempre iniciamos nossas aulas com um alongamento corporal e um aquecimento vocal. A preparação do corpo e da voz para os exercícios se torna essencial, pois é uma forma de introduzir os trabalhos que virão e voltar a atenção para o próprio corpo. De fato, desde que comecei a trabalhar o aquecimento vocal no início de todas as aulas, a qualidade da voz dos educandos/jogadores melhorou consideravelmente, uma melhora no volume, na articulação e na colocação da voz, e os educandos perceberam esta melhora.

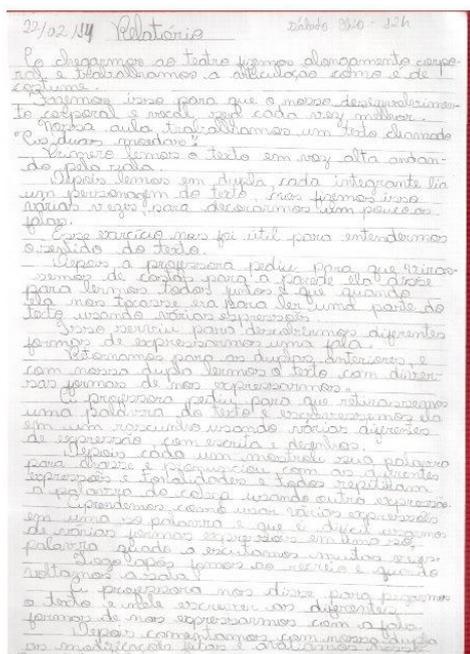


Fig. 1

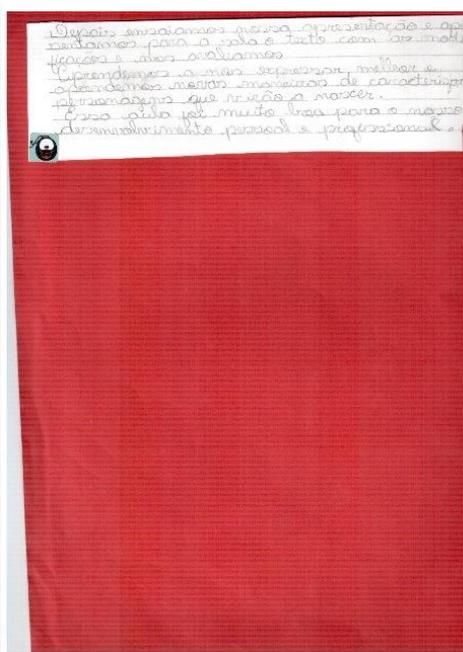


Fig. 2

(Registro original da aula)

O texto utilizado nesta aula foi “As Duas Moedas” de Bertolt Brecht (1968), retirado do livro *Texto e Jogo* (2010b, p. 29) de Ingrid Koudela. Segue o texto abaixo:

As Duas Moedas

Rua da periferia da cidade.

Diante dos cartazes de propaganda de um cinema obscuro Baal encontra, acompanhado de Lupu, um garotinho que está soluçando.

BAAL: Por que está chorando?

GAROTO: Eu tinha duas moedas para ir ao cinema, aí veio um menino e me arrancou uma delas. Foi este aí. *(ele mostra Lupu)*

BAAL: *(para Lupu)* Isto é roubo. Como o roubo não aconteceu por voracidade, não é roubo motivado pela fome. Como parece ter acontecido por um bilhete de cinema, é roubo visual. Ainda assim: roubo. Você não gritou por socorro?

GAROTO: Gritei.

BAAL: *(a Lupu)* O grito por socorro, expressão do sentimento de solidariedade humana, mais conhecido ou assim chamado, grito de morte. *(Acariciando-o)*. Ninguém ouviu você?

GAROTO: Não.

BAAL: *(para Lupu)* Então tire-lhe também a outra moeda. *(Lupu tira a outra moeda do garoto e os dois seguem despreocupadamente o seu caminho)* *(Baal para Lupu)* O desenlace comum de todos os apelos dos fracos.

(Brecht, 1968)

Os primeiros jogos com o texto foram os jogos de apropriação do texto sugeridos por Koudela (2010b, p. 29).

1º jogo: Caminhada no espaço

“Leitura com o texto na mão (cada participante tem o seu texto) simultaneamente em voz alta, sendo que cada participante lê no seu ritmo.” (KOUDELA, 2010b, p. 29)

Os educandos/jogadores caminham pela sala ocupando todo o espaço e lendo o texto em voz alta. É um trabalho individual. O objetivo é a familiarização com o texto, permitindo que os educandos/jogadores testem novas possibilidades de leitura. É o aprendizado em ato, em ação, pois somente colocando a voz no espaço o educando percebe as variações possíveis, suas limitações e problemas a serem solucionados. Neste momento, memórias de experiências passadas, de entonações de vozes que já experimentaram, ou mesmo que escutaram, surgem organicamente e são recriadas.

Instruções:

- Brinque com as palavras!
- Teste novas possibilidades de falar este texto!
- Deixe o corpo se expressar junto com as palavras!
- Repita a leitura do texto quantas vezes for necessário!

- Modifique suas entonações!
- Saia da leitura comum!
- Permita a sua voz novas possibilidades!

2º Jogo: Texto em duplas

A turma é dividida em duplas para discutirem sobre o texto e o lerem com diferentes intenções. As instruções podem ser as mesmas do primeiro jogo, acrescentando a elas:

- Dialogue com seu colega sobre o texto!
- Quem são esses personagens? Mostre-os a partir da intenção do texto.

As instruções surgem, muitas vezes, com o andamento da aula e/ou pela necessidade da turma percebidos pelo professor, já que são um auxílio para que os educandos desenvolvam o jogo e permaneçam no foco.

Neste jogo, a relação com o outro aparece como uma forma de trocar experiências, pois ao escutar o modo como o colega compreende o que é trabalhar “diferentes entonações”, o educando/jogador se percebe através do outro e pode tentar experimentar formas diferentes das já experimentadas até então.

3º Jogo: Leitura do texto para a plateia

Cada dupla senta à frente do grupo e realiza a leitura do texto para a turma. Este é o momento da divisão em palco e plateia. A plateia também pode receber instruções, do tipo: “Perceba se a dupla está trabalhando diferentes intenções no texto!”.

Após este jogo, fiz uma roda e nos avaliamos. Este foi o primeiro momento de refletir sobre a experiência vivenciada, aqui ocorreu uma elaboração da experiência. Os educandos/jogadores falaram sobre a experiência realizada até este momento. Apresentaram algumas dificuldades e facilidades com o exercício. Sobre o terceiro jogo, alguns educandos/jogadores se perceberam utilizando uma grande variação de intenções, quando na verdade, não utilizaram. Percebi então, que eles ainda não tinham compreendido muito bem o que é modificar as intenções do texto e dei apenas a instrução: “Vocês podem brincar muito mais com a variação do texto! Vamos lá?”. E parti para o jogo seguinte.

Dialogar sobre a experiência que acabaram de realizar é importante para que os educandos/jogadores vislumbrem novas possibilidades de solucionar o problema proposto. A experiência que acabaram de vivenciar nos jogos anteriores auxiliará na experiência dos jogos futuros da mesma aula. Sendo assim, após a reflexão sobre o que acabaram de realizar, os educandos/jogadores voltam para a ação prática, para o aprendizado em ato.

4º Jogo: Roda

“em círculo: de costas para o centro. Escolher apenas uma frase / palavra. Repetir essa palavra / frase com diferentes intenções.” (KOUDELA, 2010b, p. 30)

E assim fizemos: cada um escolheu uma frase do texto e falava-a de costas para os colegas, utilizando diferentes intenções. Aqui, o acúmulo das experiências dos jogos anteriores começa timidamente a se tornar mais evidente, pois entonações diferentes das utilizadas nos primeiros jogos começam a surgir, são as experiências do passado e do presente sendo articuladas.

5º Jogo: Expressão pela grafia

Ainda em círculo, mas agora com todos de frente para o centro, cada educando/jogador recebeu um papel para que escrevessem uma palavra do texto, expressando a intenção da palavra pela grafia. Como pode ser visto nas figuras abaixo:

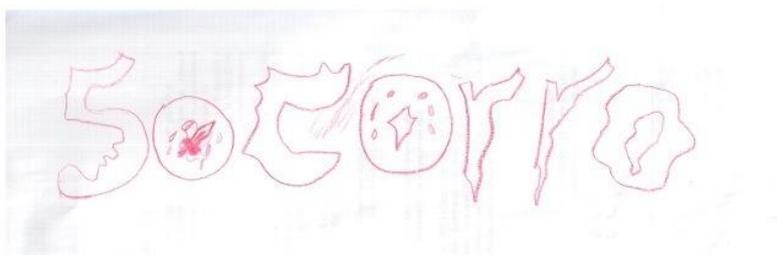


Fig. 3

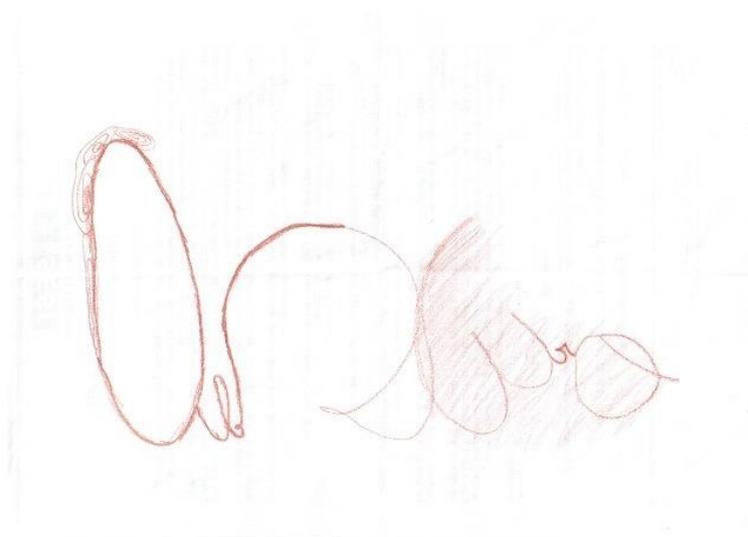


Fig. 4

Após escreverem suas palavras, pedi para que cada um mostrasse a palavra para o grupo e a pronunciasse com a intenção que a escreveu. Logo após, cada um da roda deveria falar a palavra apresentada pelo colega, mudando a intenção da mesma, de forma que todos da roda deveriam falar a palavra do colega e ninguém poderia repetir a mesma intenção já utilizada por outro jogador. Assim foi até a apresentação da última palavra escrita. Este momento do jogo foi relatado pela educanda no registro de aula aqui apresentado, como um momento difícil, pois segundo ela “é difícil usarmos de várias formas expressões em uma só palavra”. É difícil, mas é possível, como os educandos/jogadores perceberam a partir destes jogos.

Ao trabalharem com as dificuldades que surgem, os educandos/jogadores se veem obrigados a recorrerem às possibilidades que não tinham utilizado anteriormente, provocando assim, uma ação mais criativa. É a busca pelo caminho antes desconhecido, portanto a descoberta do novo, o educando/jogador se vê realizando o que antes imaginava ser impossível.

6º Jogo: Partitura do texto

Neste jogo, pedi para que cada educando/jogador pegasse o seu texto e construísse uma partitura do texto, anotando nele diversas formas de pronunciar-lo, de modo a utilizar um maior número de variações possíveis em cada frase. As frases não necessitavam ter sentido lógico, mas sim terem um número grande de variações e intenções. A forma de anotação no texto era livre, tivemos desde símbolos a escritas. Como é possível ver nas figuras abaixo:

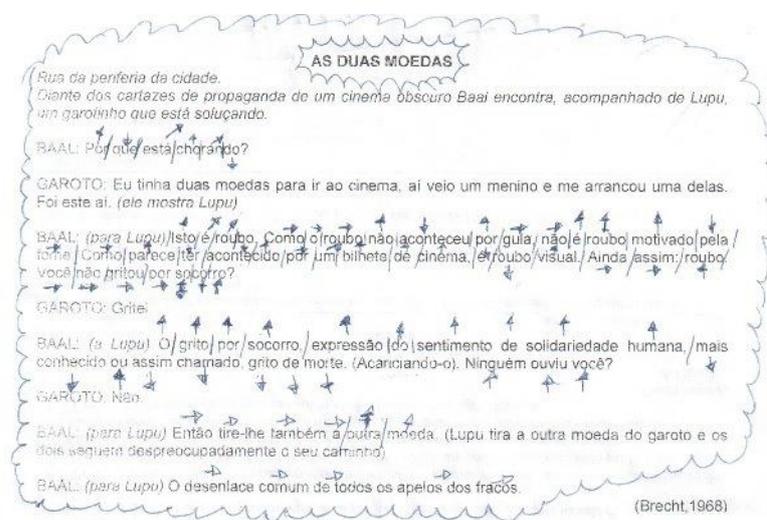


Fig. 5

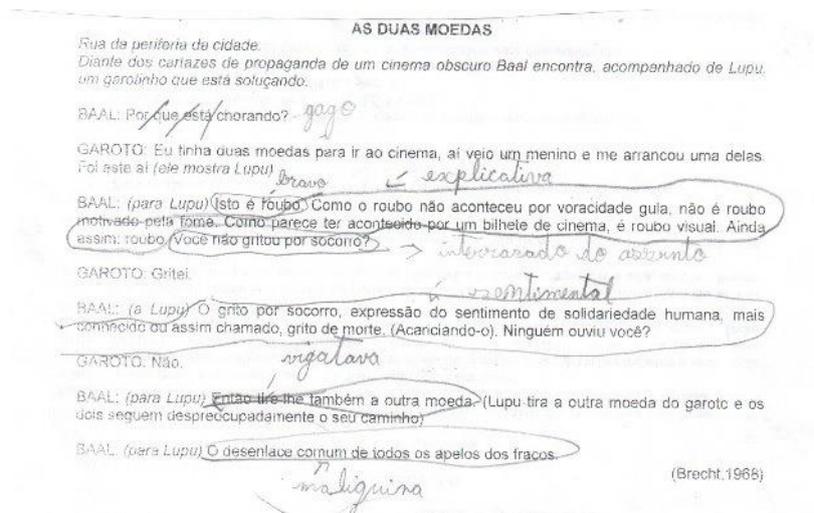


Fig. 6

Assim que os educandos/jogadores finalizaram a construção de suas partituras¹⁷, voltaram para as duplas do início da aula e leram o texto utilizando-se da construção que acabaram de realizar, logo depois, as duplas, uma por uma se apresentaram para a turma. Em seguida, uma nova roda de discussão foi realizada e conversamos sobre a aula ministrada e seus resultados. Este foi mais um momento de avaliação. Os educandos/jogadores perceberam a melhoria do desempenho deles durante a aula, compararam as primeiras leituras em dupla para a plateia com a segunda leitura, verificando que na segunda leitura conseguiram utilizar muito mais variações.

Esta percepção do crescimento em aula é muito válida, visto que o educando/jogador, ao perceber que está aprendendo com as aulas, se sente motivado e encontra coerência para os exercícios. É o que se propõe o aprendizado pela experiência, levar o educando ao domínio do conhecimento, vivenciando tal conhecimento. É o que a metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin se propõe. Ao final da aula, pude confirmar como a experiência de cada jogo foi auxiliando no jogo seguinte, até se completar em uma forma final, um todo, no qual os educandos/jogadores conseguiram compreender pela experiência o que é utilizar diferentes entonações em um texto. Esta é a pedagogia da experiência proposta implicitamente pela metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin.

O texto do dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956), “As Duas Moedas”, trabalhado na aula relatada faz parte da peça didática de Brecht “O Malvado Baal, o Associal”. Segundo Koudela “*Baal* é a primeira peça escrita por Brecht, sendo que

¹⁷ Infelizmente as incorreções ortográficas são corriqueiras, educandos/jogadores que há tempos passaram pela alfabetização e estão em constante letramento, ainda comentem erros primários. Isso faz parte da realidade da educação brasileira.

veio a público quando contava vinte anos (1918) guardando fortes traços autobiográficos.” (KOUDELA, 2001, p. 125). Koudela acrescenta ainda que a versão original de Baal, de 1918, foi concebida por Brecht como peça épica de espetáculo, e somente em 1930 foi retomada como projeto para uma peça didática (Ibid., p. 127). O texto da peça didática, conforme a proposta de Brecht, não é utilizado como modelo fixo que deve ser seguido fielmente, mas sim como “modelo de ação”:

O texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. O “modelo de ação” propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante... O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. Portanto, o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo, por cujo intermédio o conhecimento pode ser atingido. (KOUDELA, 1991, p. 135, 136)

As peças didáticas não foram escritas com a finalidade de serem encenadas para um público, mas sim com o objetivo de aprendizagem, para serem encenadas por amadores. Ingrid Koudela desenvolveu importantes e aprofundados estudos sobre a peça didática de Brecht nos seus livros: *Brecht: Um Jogo de Aprendizagem* (Perspectiva, 1991); *Um Vôo Brechtiano* (org.) (Perspectiva, 1992); *Texto e Jogo* (Perspectiva, 1996); *Brecht na Pós-Modernidade* (Perspectiva, 2001); dentre outros.

Ao desenvolver a aula relatada, escolhi o texto de Brecht com o objetivo principal de trabalhar diferentes entonações no texto, seguindo a metodologia de Spolin, organizada em torno do jogo de regras; das três essências (Foco, Instrução e Avaliação) e da estrutura dramática (Quem/Onde/O quê), até porque tal metodologia pode ser aplicada a qualquer jogo.

Nesta aula, especificamente, como se tratava de um grupo de educandos que já havia trabalhado o sensorial, a partir da fiscalização nas propostas de jogos de Viola Spolin, quando propus a aula com o texto de Brecht, a receptividade e o desenvolvimento da aula foram satisfatórios, pois o grupo já tinha uma experiência rica com outros jogos teatrais. Toda a experiência acumulada dos outros jogos pôde ser utilizada nesta aula. Este é o caminho do aprendizado delineado pela metodologia dos jogos teatrais de Viola Spolin: um jogo auxilia no outro, levando o educando/jogador à um domínio da linguagem teatral, é uma construção processual.

Quando propus para a turma “testar várias possibilidades de falar um mesmo texto”, o problema surgiu, com o desafio logicamente, de ser solucionado por eles. O foco era “falar utilizando diversas entonações”, o problema era “como fazer isso?”. Cada educando/jogador começou, a seu modo, tentar solucionar o problema. Desta maneira, várias formas de

solucionar o mesmo problema surgiram. Esta questão de “solucionar problemas” em propostas educacionais é uma ideia corrente na filosofia educacional de John Dewey, pois este acreditava em uma educação que se baseava em estimular o aprendizado dos educandos a partir da solução de problemas.

É a relação do indivíduo com o problema proposto, uma relação direta, que fará com que o mesmo chegue à aprendizagem. Isto conduz o educando a ser um sujeito autônomo, líder do seu próprio aprendizado. A educanda que registrou a aula afirma “aprendemos a nos expressar melhor e aprendemos novas maneiras de caracterizar personagens que virão a nascer”. Percebe-se que ela já consegue fazer uma relação orgânica entre ações corporais e o texto teatral porque, ao testar novas possibilidades com a voz, o corpo todo se movimenta para tentar atingir o objetivo do jogo e as ações corporais influenciam diretamente na voz experimentada. As novas maneiras de falar o mesmo texto originaram-se da ação prática de tentar solucionar o problema proposto, deste modo, os educandos saíram da aula mais ricos de experiências significativas para a linguagem teatral.

Nas rodas de avaliação dos jogos durante a aula, vários comentários e questionamentos foram feitos em relação a “quem, onde, o que”, de modo que os educandos tentavam situar a cena proposta a partir da estrutura dramática já trabalhada em aulas anteriores. A metodologia proposta por Viola Spolin delineia um caminho de aprendizagem do teatro no qual os educandos vão se apropriando da linguagem teatral de forma orgânica por meio da experiência do e no jogo teatral. Tal apropriação só é possível se completar com a avaliação dos jogos, pois é na avaliação que os educandos têm a oportunidade de refletirem de forma mais aprofundada sobre a experiência vivenciada, é a teoria e a prática se entrelaçando. Koudela afirma que “O conceito de aprendizagem representa uma via de autoconhecimento através do princípio da atividade do sujeito, que passa a ser artesão de sua própria educação, ao estabelecer a relação dialética teoria/prática. A aquisição do conhecimento se processa mediante o ato do jogo.” (KOUDELA, 1991, p. 164).

Cada etapa da metodologia desenvolvida por Viola Spolin deve ser valorizada conforme esta autora propõe, pois somente assim um caminho de aprendizagem autônoma poderá ser almejado. Como já afirmei, outros jogos podem ser adaptados para tal metodologia, mas manter os principais procedimentos propostos por Viola Spolin é essencial para uma pedagogia da experiência efetiva. Ressalto que a instrução, avaliação e o foco devem fazer parte de todas as oficinas com jogos teatrais, já que conduzem os educandos à autonomia de desenvolverem os problemas propostos pelos jogos.

CONCLUSÃO

Constato que a metodologia dos jogos teatrais sistematizada por Viola Spolin, uma das principais de ensino do teatro, está pautada no aprendizado pela experiência. O jogo teatral é ação no aqui e agora, e cabe aos jogadores se entregarem à experiência de jogar e aprender jogando, vivenciando. Tal metodologia pode ser considerada um aprendizado pela experiência, principalmente se analisada a partir dos conceitos de experiência estabelecidos por William James e John Dewey, pois, de forma sucinta, ambos consideram que a experiência se dá por meio da relação do indivíduo com o meio e/ou objeto, ou seja, da relação do jogador com o jogo proposto, envolvendo o espaço que o cerca e os jogadores a sua volta.

A partir desta relação, **sensações** são causadas e vivenciadas, e algumas dessas sensações se transformam em **percepções**, são os jogadores se percebendo em jogo, a partir do foco proposto porque este estimula a percepção. As imagens de experiências do passado são evocadas e delineadas para resolver o problema do jogo e também são evocadas com o auxílio das instruções realizadas pelo professor/orientador. As emoções do passado (**memórias**) são revividas no presente, então, passado e presente são articulados de forma harmônica, em que não se pode mais distinguir o que faz parte da experiência passada e o que faz parte da experiência presente. Essa articulação entre experiências resulta em uma nova experiência: o novo aparece, passando pelo processo de **simbolização** e resultando em uma forma de **expressão**, a *performance* em si. A *performance*, neste caso, surge como uma organização da experiência vivenciada, é o jogo completo, vivenciado até o fim, até sua plena realização, denominado por Dewey de “uma experiência”. É a experiência consumatória.

O aprendizado, deste modo, se torna um processo contínuo de relações entre experiências (passado, presente e futuro). E se o aprendizado é construído a partir da experiência concreta, da relação do indivíduo com o objeto e/ou meio, se torna um aprendizado orgânico, portanto natural, pois se torna parte do indivíduo. As improvisações propostas por Viola Spolin nos jogos teatrais, têm como suporte a experiência individual do jogador e a experiência do grupo no aqui e agora, no momento presente. Spolin, ao optar por não utilizar termos técnicos teatrais durante a realização dos jogos, mas sim utilizar expressões mais próximas da vida cotidiana dos jogadores, instiga o educando/jogador a compreender o que é necessário realizar para melhorar seu desempenho no jogo de forma mais clara. A autora, sem se preocupar em teorizar conceitos, leva os jogadores à experiência

teatral, ou seja, os educandos/jogadores aprendem teatro jogando, na experiência real do aqui e agora. O jogo teatral é a experiência completa de jogar, enquanto arte e enquanto vivência.

Uma proposta de ensino/aprendizagem na qual teoria e prática são indissociáveis faz com que o educando reflita sobre a experiência, já que este tem a percepção estimulada a todo tempo, e é esta percepção da experiência que o auxiliará em seu aprendizado, o qual se torna parte da vida deste educando, além de se tornar um aprendizado divertido.

Vamos jogar um jogo, e com ele aprender!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Órganon**. Tradução do grego, textos adicionais e notas de Edson BINI. Bauru: Edipro, 2005.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator - Um Dicionário de Antropologia Teatral**. São Paulo: Realizações Editora, [1995] 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, [2001] 2011.

_____. **Entrevista com Ana Mae Barbosa**. Disponível em: <http://web2.ufes.br/arteducadores/down/entrevista.pdf> . Entrevista concedida a Gerda Margit Schütz Foerste. Acesso em 20/05/2014.

BERGSON, Henri. **O Pensamento e o Movente**. Tradução: Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2006.

BOYD, Neva. **Handbook of Recreational Games de Neva Boyd**. New York: Ed Courier Dover Publications, 1975. Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=12qZwZpIwCIC&pg=PA3&lpg=PA3&dq=neva+boyd+Recreational+Training+School&source> . Acesso em 22/05/2014.

BRUGGER, Walter. **Dicionário de Filosofia**. 3ª edição. Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: E.P.U- Editora Pedagógica e Universitária, 1977.

CAMARGO, Robson Corrêa. **Neva Boyd e Viola Spolin, Jogos teatrais e seus Paradigmas**. Sala Preta. Dossiê Teatro Educação. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Revista Sala Preta (USP), São Paulo, v.2, p. 282-289, 2002. Disponível em http://www.eca.usp.br/salapreta/pdf02/sp02_039_camargo.pdf. Acesso em 27/10/13

_____. **O Jogo Teatral e sua Fortuna Crítica...** . Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a.

_____. **E que a nossa emoção sobreviva... Brecht, Marx e o Tratado Védico Natyasastra**. Revista Moringa. Vol.1, nº2, João Pessoa. Jul./ Dez. de 2010b.

_____. **Neva Leona Boyd e os Jogos Teatrais: Polifonias no Teatro Improvisacional de Viola Spolin**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 3. set./out./ Nov./dez. 2010c. Disponível em <http://www.revistafenix.pro.br/vol24robson.php> . Acesso em 10/11/12.

_____. **Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise.** Disponível em http://performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/Performances_Culturais__Um_conceito_in_terdisciplinar_e_uma_metodologia_de_an%C3%A1lise-Robson_Camargo.pdf, Acesso em 17/03/15.

CHACRA, Sandra. **Natureza e Sentido da Improvisação Teatral.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento.** 2ª edição. Tradução: Karen Astrid Müller e Silvana Garcia. São Paulo: Perspectiva, [1968] 2003.

DEWEY, John. **Arte como Experiência.** Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.

_____. Os Pensadores (**Experiência e Natureza** [1925]; **Lógica - A Teoria da Investigação** [1938]; **Arte como Experiência** [1934]). Tradução: Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme. São Paulo: Editor Victor Civita. Abril Cultural, 1974.

_____. **Experiência e Educação.** 15ª edição. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1938] 1971.

_____. **Como Pensamos.** 3ª edição. Tradução Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1910] 1959.

DUARTE Jr., João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação.** 7ª edição. São Paulo: Papyrus [1988], 2002.

FERREIRA, M. A. Lúcia. As práticas discursivas e os (im)previsíveis caminhos da memória. In GONDAR, Jô; DODENEI, Vera (org.). **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 43ª edição. São Paulo: Paz e Terra, [1996] 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, [1974] 2011b.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I.** Petrópolis- RJ: Vozes, [1960] 2012.

GAMA, Joaquim. **A Fisicalização no Sistema de Jogos Teatrais.** Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pragmatismo.** São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens - O Jogo como elemento da Cultura.** 5ª edição. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, [1955] 2008.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia.** Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, [1907], 1990.

IZQUIERDO, Iván Antônio. **Entrevista** concedida à CINAPCE- Cooperação Interinstitucional de Apoio a Pesquisa sobre o Cérebro. Escrita por Mayra Matuck. Publicada em 12 de dezembro de 2012. Disponível em <http://www.cinapce.org.br/index.php/br/noticia/80-slides/405-ivan-izquierdo-e-alguns-pontos-importantes-sobre-a-memoria-pontos>. Acessada em 06/03/2014.

JAMES, William. **As Variedades da Experiência Religiosa- Um Estudo sobre a Natureza Humana**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, [1902], 1995.

_____. **Pragmatismo**. Tradução: Jorge Caetano da Silva. São Paulo: Editora Martin Claret, [1907], 2005.

_____. Os Pensadores (**Pragmatismo** [1907]; **O Significado da Verdade** [1907]; **Princípios de Psicologia** [1890]; **Ensaio em Empirismo Radical** [1912]). Tradução: Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Editor Victor Civita. Abril Cultural, 1974.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. 5ª edição. São Paulo: Papyrus Editora, [2001] 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1984] 2002.

_____. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. Ed. Perspectiva, 1991.

_____. **Brecht na Pós-Modernidade**. Ed. Perspectiva, 2001.

_____. **Apresentação do Dossiê Jogos Teatrais no Brasil: 30 anos**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010a.

_____. **Texto e Jogo**. São Paulo: Perspectiva, [1996] 2010b.

LANGER, Susanne. **Sentimento e Forma**. 1ª edição. Tradução: Ana M. Goldberger e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1953], 2011.

_____. **Filosofia em Nova Chave**. 2ª edição. Tradução: Janete Meiches e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, [1942], 2004.

_____. **Ensaio Filosófico**. Tradução: Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1962.

LIGIÉRO, Zeca. **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

MATE, Alexandre. **Apontamentos Bibliográficos sobre Jogos Teatrais no Brasil. Retrospectivas e Lutas, Conquistas, Retrocessos, Impermanências**. Revista Fênix. vol.7, Ano VII nº 1. jan./fev./mar./abril 2010.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de Experiência em Walter Benjamin**. Porto Alegre, 2008. 81p. Dissertação (Mestrado em Filosofia)- Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RUSS, Jacqueline. **Dicionário de Filosofia**. Tradução: Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. **A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências, V.1, N.1, 2013. Disponível em <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>. Acesso em 26/10/13.

SCHILLER, Friedrich. **A Educação Estética do Homem**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, [1794], 2014.

SHOOK, John R. **Os Pioneiros do Pragmatismo Americano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **A Filosofia de John Dewey e a Epistemologia Pragmatista**. Revista Descrições – revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte- americana, Ano 2, Nº 1, 2010. Disponível em: http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_01/4_souza.pdf. Acesso em 15/09/13.

SOUZA, Jane Aparecida Gonçalves de. **Práticas Avaliativas: Reflexões**. Artigo publicado no site da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2010. Disponível em <http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a17.pdf>. Acesso em 22/02/14.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1963] 2005.

_____. **Jogos Teatrais – o fichário de Viola Spolin**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1975] 2012.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1985] 2010a.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, [1986] 2010b.

SCHECHNER, Richard. **What is performance?** In Performance Studies: an Introduction, second edition. New York & Londres: Routledge, 2006, p. 28-51. Disponível em http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original_O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf. Acesso em 01/04/2014.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

TEIXEIRA, Anísio; WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Coleção educadores MEC, Fundação Joaquim Nabuco, Recife-PE: Editora Massangana, 2010.

WAAL, Cornelis de. **Sobre Pragmatismo**. São Paulo: Loyola, 2007.