



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A VIVÊNCIA DA ARTE NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE: PARTICIPAÇÃO E JUVENTUDE

Jamile Silva Guimarães

Universidade Federal da Bahia

jamile_sguimaraes@hotmail.com

Integrando a pluralidade: a educação nas várias dimensões do humano

O ser se constitui humano em suas dimensões física, cognitiva, emocional, social, ética e estética. Elaborar uma prática que integre esses planos, resulta em fornecer recursos para os indivíduos empreendam sua construção como sujeitos e se insiram na realidade sociocultural cotidiana.

Um trabalho educativo integral organiza sua prática pedagógica a partir de um ambiente intersubjetivo estruturado tanto no plano do **eu** com o desenvolvimento do pensar filosófico, da espiritualidade, da introspecção psicológica, da criatividade e da percepção estética. Quanto em relação ao **nós**, com a vivencia de valores e sentimentos comunitários, dos quais resultam o aprendizado da ética e da moral (Bakunin, 1979; Wilber, 2007).

Parte-se do pressuposto de que visões fragmentadas do ser humano e dos fenômenos a ele ligados privilegiam leis gerais. Estas visões, segundo Morin (2005), ordenam o universo “perseguido a desordem” e constroem identidades monolíticas. As ações delas derivadas são, ao mesmo tempo, simples e reducionistas, porque implicam um agir restrito à unidimensionalidade.

A concepção integral do ser humano se encontra no fundamento da vontade de construção de um método dialógico de integração de saberes que contemple singularidades e multiplicidades. Nesse intuito, Goodman (1997) concebe uma abordagem de processo educativo, que se fundamenta na complementaridade entre as dimensões perceptual-vivencial e a dimensão expressiva dos educandos. Em ponto de vista semelhante, Freire (2005), caracteriza o ser humano que participa do processo pedagógico como “um ser da práxis, da ação e da reflexão”. Mesma constatação aparece



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

em Vygotsky (2007), em suas reflexões sobre instrumentos e símbolos enquanto mediadores do “comportamento cultural” e na dimensão temporal do sistema psicológico, onde se integram as intenções e representações simbólicas das ações propositadas. Trata-se da integração de processos de expressão e de processos de vivência em um *continuum* indissociável entre o agir e o sentir.

Na participação ativa no ato educativo origina-se uma dinâmica de percepções e vivências, através da qual o sujeito organiza a construção de significados, elabora e interpreta hipóteses e compreende esses significados (Goodman, 1997). O processo de significação prossegue na ação expressiva da linguagem escrita e oral e na corporeidade que estrutura e sistematiza os sentidos elaborados.

A expressão da experiência humana advém da apropriação pessoal dos processos socioculturais (Vygotsky, 2007), enquanto símbolo da formação de vínculos com o coletivo e da própria individualidade. Configura uma forma de intermediar a inserção do indivíduo nos contextos reais. Sob este ponto de vista, emerge uma perspectiva pragmática e situacional em que a vivência cotidiana em suas contingências, inseguranças e certezas, torna-se o fundo do processo educativo. De acordo com Freire (2006), esta concepção parte do pressuposto de que o ser humano, por constituir um “ser em situação”, não pode ser compreendido fora das relações com seu mundo.

Ao vislumbrar a experiência humana como expressão da subjetividade e da troca intersubjetiva, a educação integral abrange os sentimentos que se manifestam nas relações entre os pares e educadores. Para Vygotsky (2008), a integração dos processos afetivos mostra-se fundamental para a configuração da “estrutura da consciência”, compondo um sistema dinâmico juntamente com os processos cognitivos e volitivos. De forma a considerar que a dissociação destes elementos torna o pensamento um epifenômeno carente de significado (Schall; Struchiner, 1995).

O trabalho integral se configura tanto no plano do real vivido, quanto no real imaginado e representado. Estes níveis de produção e reprodução de dimensões diversas de sistemas de linguagem encontram sua expressão mais corriqueira na vivência lúdica. Considerada parte essencial do aprendizado informal, refere-se à assimilação individual da experiência histórica e cultural. De fato, diversas formas de representação como as artes cênicas e plásticas, a poesia, a literatura, não só reproduzem ações, mas também a imaginação e a fantasia são referenciadas socioculturalmente.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

A construção de uma prática integradora parte do pressuposto da continuidade existente nas dimensões do eu-mesmo e o outro, visto que o processo da construção de identidade implica a contemplação de similitudes, contrastes e diferenças. Esta experiência não se refere somente à esfera individual – o que eu sou, o que eu não sou – mas também à coletiva – o que nós somos, o que não somos.

A partir do enfoque no processo de significação das práticas de formação da identidade e de estruturação de um eu multidimensional, o ser humano constitui-se sujeito e objeto de sua própria ação (Watney, 1994). Neste sentido, a presente pesquisa objetivou analisar como a vivência da arte como propulsora de uma prática pedagógica integral, converteu-se em elemento estruturante da identidade construída por jovens participantes de uma Organização Não Governamental (ONG).

O fazer arte como via para a educação integral

Dentre as muitas concepções do que seja arte, Ferraz e Fusari (1993) destacam três delas por serem amplamente difundidas nos estudos a respeito da criação artística: (1) Arte como fazer/trabalhar/construir; (2) Arte como conhecimento, e (3) Arte como sentimento/expressão. Como sinaliza Duarte Júnior, a educação pela arte: “[...] significa, basicamente, permitir ao indivíduo a eleição de um sentido que norteie sua existência. Significa permitir que ele conheça as múltiplas significações e as compreenda *a partir* de suas vivências” (2008, p. 55, grifo do autor).

Para Allen (1995), a arte é um meio de autoconhecimento, estabelecendo uma conexão do indivíduo com o aspecto mais profundo de si: a alma. A conexão com a alma emerge de um processo criativo que permite a experimentação e o exercício da imaginação pelos participantes. Nesse sentido, o autoconhecimento vai sendo forjado na compreensão da autoimagem, de suas limitações, valores e sensações enquanto elementos inerentes à vivência da arte (Halprin, 2000; McNiff, 1998).

Com ponto de vista complementar, McNiff (2000) atribui à arte um poder de conhecimento do mundo, que utiliza o fazer artístico, a imaginação e as metáforas como estratégias para a produção do saber. A arte, enquanto método, explora novas situações, mediando o confronto com as emoções através da comunicação de sentimentos e da interação com o outro.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Em relação à característica integradora da arte, presente na estrutura do vivido dos participantes, filósofos como Pareyson (2005), concebem a arte como conteúdo formatado, ao conectar os aspectos racional e emocional: o objetivo e o subjetivo. Esse ponto integrador se refere à canalização de aspectos pessoais, não expressos no cotidiano, por dificuldades ou por desaprovação, tais como a liberdade criativa, a espontaneidade e auto-expressão (May, 1992; McNiff, 1998).

Na experiência estética supera-se o dualismo corpo/mente, sensibilidade/razão através do desenvolvimento de formas de conhecimento que se instituem na sensibilidade e na imaginação. Como afirma Linhares (1999), a experiência estética se assenta no conhecimento sobre a memória emotiva e os sentimentos, estruturando a reflexão analítica e pensamento discursivo para a produção de novos sentidos.

Por meio da compreensão intuitiva e do conhecimento sensorial, a arte “[...] dá forma a algo que simplesmente está ali [...]”, e entender sua ideia é sempre uma nova experiência, na qual sua significação e expressividade serão julgadas “[...] segundo nossa experiência de suas revelações” (Langer, 2004, p. 259). Radicada na experiência do mundo vivido, a arte se configura como uma forma específica de ser e estar no mundo.

Segundo a teoria fenomenológica, o conhecimento começa com a intuição direta do fenômeno, um momento pré-reflexivo, uma atitude que configura uma relação essencial entre a consciência e o mundo. Através da descrição da experiência vivida, no encontro imediato com o fazer arte podem-se elucidar, também, as estruturas aparentes e inerentes ao fenômeno, à experiência total, como a espacialidade e temporalidade, que são “formas existindo dentro da forma total de vida” (Sheets-Johnstone, 1999, p. 22).

A totalidade “semovente” aparece como cerne das elaborações conceituais fenomenológicas sobre espacialidade e temporalidade de Merleau-Ponty (2006), como estruturas inerentes da consciência corpórea. Para o autor, espaço e tempo têm origem na informação pré-reflexiva fundante do homem e não nas noções abstratas de tempo “real” e espaço “real”.

Desse modo, a experiência vivida e imediata de tempo e espaço é epistemologicamente anterior as noções de tempo e espaço objetivos, porque qualquer experiência vivida do corpo incorpora uma consciência pré-reflexiva tanto da sua espacialidade quanto da sua temporalidade através do esquema corporal. E isso não se



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

dá por uma percepção cinética factual (das partes), mas pela consciência de si como totalidade presente, que fornece conhecimento e sensação do mundo da vida que envolve o corpo –, transformando a vivência de espaço e tempo em experiência vivida significada (Merleau-Ponty, 2006).

A consciência pré-reflexiva do corpo é a base da consciência para formar uma visão de mundo. O ponto de vista do sujeito tem seu nascedouro na relação que o corpo estabelece com o ambiente. Dessa forma, consciência e corpo constituem-se em uma base ontológica, transfigurando a realidade contextual como é experimentada pelo ser humano (Sheets-Johnstone, 1999).

A arte, em sua base estética, propõe o reencontro do ser humano com suas dimensões fluídas, com o mundo que o cerca, com suas vivências e o reconhecimento do lugar habitado. Esse mundo vivido, é o sujeito em associação, como coloca Merleau-Ponty (2004, p. 33), “[...] eu não o vejo [o espaço] segundo seu envoltório exterior, vivo-o por dentro, estou englobado nele. Pensando bem, o mundo está ao redor de mim, não diante de mim”. Ao estar com o mundo, o sujeito deixa de analisá-lo como um externo e passa a fazer parte dele, com todos os seus fenômenos, desdobramentos e possibilidades: “[...] não se trata mais de falar do espaço e da luz, mas de fazer falarem o espaço e a luz que estão aí [...]” (Merleau-Ponty, 2004, p. 33), ou seja, não é o ser intelectualmente analisando os fenômenos que se apresentam, mas vivenciando-os como *continuun* de si. Não há a separação entre sujeito e objeto, estes são, no mundo, enquanto conjunto. A percepção que se dá nessa inserção é uma percepção primordial, em que todas as dimensões do perceptante são sentidas, não somente em sua capacidade de formular representações.

Relatando a superação do dualismo corpo e espírito, Linhares (1999) assevera a transformação do artista em “ser outro ou outra coisa” na atuação, que anula a separação entre o Eu e a história, entre o Eu e os outros atores. Resulta no “espelhar-se” e no poder “sentir-se” e “sentir-se com o corpo todo”.

O fazer artístico constitui uma forma e um momento de ser-estar-no-mundo, que situa o sujeito em seu contexto cultural, como ponto de partida para a construção de sua própria compreensão de si e do mundo. Como assinala Vygotsky (2001, p. 39), “[...] a forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação às novas condições, às situações mutantes do meio exterior”.

Ao apreender a realidade do ambiente, o sujeito supera o estado de despersonalização. Desenvolvendo uma capacidade crítica que o permite analisar essa realidade e desenvolver sua criatividade de modo a transformá-la (Barbosa, 2003). A estética e a criatividade do modelo educacional artístico lastreiam a construção de um sentido para a vida, que seja próprio de cada sujeito (Eisner, 2002). Trata-se de potencializar a cognição, entendida como o processo pelo qual o sujeito se torna consciente de seu ambiente. Na interação com a cultura, percebe-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, e é capaz de intervir modificando a realidade social. Entendendo a ética como teoria da ação, Costa e Lima (2000) afirmam que, a estética como ética remete à possibilidade de o ser humano adotar uma atitude básica, um posicionamento criativo diante da vida.

Método

Foi realizado um estudo de caso qualitativo com grupos de jovens de uma ONG brasileira que, por meio da arte-educação, visa à formação para cidadania e a atuação comunitária de adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Contexto

O estudo foi realizado no Centro de Referência Integral de Adolescentes (CRIA) que, atualmente trabalha com 69 adolescentes e jovens, sendo 36 do sexo masculino e 33 do sexo feminino, com um período médio de 2 a 4 anos de participação nos quatro grupos de teatro e no grupo de poesia.

Fundada em 1994, esta ONG baiana desenvolveu uma metodologia de arte-educação, cuja práxis estrutura-se nos três dias semanais do Espaço de Linguagem e Expressão (ELE), onde as peças são criadas em parceria com os jovens, desde o planejamento das atividades e a concepção do projeto.

Esse processo educativo constitui uma “auto-avaliação individual e em grupo, que se traduz numa forma estética capaz de provocar consciência sobre a importância da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais
Diversidades e (Des)igualdades
Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.
Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

peessoa e da coletividade nos processos de transformação” (Blog do CRIA). Objetivado na discussão prática e teórico-conceitual das vivências do *sujeito jovem* em sua identidade subjetiva e matrizes culturais, nas questões sociais vivenciadas no cotidiano, nos problemas enfrentados na família, escola e comunidade e no resgate da História social e popular da Bahia e do Brasil.

Norteadada pela questão “Quem sou eu?”, a produção dos textos dos espetáculos é alicerçada pela leitura de textos, pesquisas, debates com pesquisadores de universidades locais e elaboração de artigos sobre temas como questões étnico-raciais, cidadania, sexualidade na adolescência, gênero, direitos humanos, enfrentamento da violência sexual e doméstica, saúde sexual e reprodutiva, prevenção do HIV/AIDS, uso de drogas lícitas e ilícitas e discriminação social.

O processo de criação dos espetáculos, enquanto estratégia de formação para a cidadania, se espalha no trabalho de multiplicação do conhecimento na comunidade. Os jovens se organizam em grupos, por bairro de origem, para realizar um mapeamento sociocultural. Através da pesquisa histórica e da observação problematizadora do cotidiano, eles constituem um referencial para a elaboração de peças teatrais, vídeos e livretos sobre a história, a identidade e a situação social do bairro.

A apresentação de peças e a realização de feiras culturais articulam o grupo de jovens (com o suporte da ONG) com a escola pública, o centro de saúde e a associação de moradores do bairro para o fortalecimento da participação da comunidade nos espaços de deliberações públicas e criação de grupos de *advocacy*.

Participantes

Foram entrevistados seis jovens na faixa etária entre 24 e 29 anos, selecionados segundo os seguintes critérios de inclusão: (1) maior tempo de permanência – relaciona-se ao maior contato com os mecanismos pedagógicos de formação educativa; (2) participantes de diferentes grupos de teatro – a diversidade de atividades e dinâmicas de trabalho pode resultar em distintas experiências ou oportunidades, e (3) divisão equitativa por gênero.

Todos os participantes concordaram com os objetivos e a metodologia da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O estudo foi



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal de Bahia (ISC/UFBA), sob o protocolo de nº 038/09.

Procedimentos e instrumentos

Para obtenção dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos: (a) observação participante nas atividades educativas e ensaios de peças teatrais – no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011 – para compreender os elementos estruturantes dos processos e dinâmicas de relações, aprendizagens e atividades que compõem o processo pedagógico; (b) diário de campo; (c) entrevistas em profundidade objetivando compreender as percepções e os significados atribuídos pelos jovens participantes, e (d) pesquisa documental de materiais impressos produzidos pela ONG e de textos, reportagens e vídeos no blog institucional criando.org.br.

Para o tratamento dos dados, inicialmente foram construídas categorias de análise para descrever os aspectos culturais e os objetivos da prática pedagógica da organização. Essas categorias foram articuladas com o acervo de impressões e interpretações oriundas da observação participante e da pesquisa documental para uma análise do discurso de base hermenêutica (Minayo, 1996).

O teatro *in corpus*: a vivência da arte na construção do ser

A formação para a cidadania ocorre nos estudos teórico-conceituais das “Rodas de Conversa”, organizados por currículo anual nas áreas da Educação, Saúde e Cultura. Nesse espaço focaliza-se o binômio linguagem-realidade em uma concepção de educação libertadora (Freire, 2005).

O método de arte-educação da ONG parte da leitura de mundo para ensinar a leitura crítica da palavra escrita. Sob o ângulo da luta política cotidiana, os jovens vão compreendendo a dinâmica social. Verificou-se que esse trabalho se faz tanto pela própria experiência artística, quanto pelo encantamento dos jovens pelo conhecimento, como foi possível constatar nas entrevistas.

O processo colaborativo de criação dos espetáculos se caracteriza pela participação ativa dos educandos, desde o planejamento das atividades e a concepção do



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

projeto da peça. Nos encontros do ELE, eles trazem propostas cênicas, escrevem as falas, confeccionam figurinos e adereços, e montam o cenário do espetáculo.

Em uma estrutura organizacional cooperativa (Freitas; Freitas, 2004), o educador passa a ser o mediador dos debates de construção da peça, problematizando as falas dos jovens. A elaboração cênica avança na criação de controvérsias, na percepção de ambiguidades do fenômeno, no ceticismo vislumbrado como um olhar dentre tantos possíveis sobre a questão e na interrogação de dogmas socioculturais relacionados. Neste processo de produção do conhecimento, os jovens vão se convertendo em dramaturgos, atuando como geômetras das ações e pensadores do corpo de valores éticos e estéticos do espetáculo.

Essa reflexão compartilhada afasta os jovens do subjetivismo exacerbado que comumente acompanha o trabalho artístico (Boal, 2005). As ideias, incertezas e questionamentos são examinados, confrontados e discutidos para o estabelecimento do consenso entre os criadores. Não obstante, seja um consenso tenso, precário, sujeito a constantes reavaliações durante o percurso; a confrontação criativa e o acordo são elementos centrais no processo colaborativo.

Concomitante, o foco na conscientização social afasta a ilusão narcisista (Boal, 2006) que reduz toda a complexidade substantiva da peça ao desempenho performático dos artistas. O público torna-se um elemento discursivo no processo criativo, emergindo como potencial força multiplicadora para ações coletivas promovidas pela instituição. Às apresentações das peças, sucede um debate para a reflexão de questões abordadas. Nas palavras da Coordenadora da área de Saúde do CRIA, “[...] a peça é na verdade um convite à comunidade para pensar nos direitos contidos no ECA, dando visibilidade às formas de violação desses direitos, para, em conjunto, pensar estratégias coletivas de ação”.

Observou-se que os jovens participam ativamente da definição do tema do espetáculo, da pesquisa teórica e de campo e das discussões sobre os textos da dramaturgia. Após esse período exploratório, com o apoio dos educadores, organizam um plano de atividades, montam a caracterização dos personagens e as cenas. Este processo se desenrola nas impressões, sensações e expressividades, que externalizam suas posições, à medida que materializam o espetáculo.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Segundo os entrevistados, o protagonismo criativo torna-se condição *sine qua non* ao desenvolvimento de sua capacidade crítica. O exercício da crítica transcende a mera avaliação e se insere no caudal criativo do grupo. O conteúdo racional é agregado a um valor sensível e intuitivo no esforço da criação, oferecendo-lhes caminhos e soluções.

Nessa dimensão crítica a arte gera um conflito entre as emoções opostas de cada jovem. A partir da contradição entre o posicionamento anterior e o emergente, se estabelece uma transformação de sentimentos. A utilização de temas juvenis os aproxima de conteúdos vivenciados no cotidiano, mas que, subjetivamente, transcendem seu próprio conteúdo em formas de expressão, desenvolvendo um sentido social e cultural para sentimentos individualizados.

As narrativas revelaram que a reorganização de emoções engendra sua transformação pessoal. Os sentimentos, antes presentes na vida e simbolizados nas representações sociais internalizadas, são eliciados pelo exercício teatral. A fruição oportuniza a percepção destes sentimentos com um certo distanciamento, enquanto personagem das cenas e emoções ali representadas.

Segundo os jovens, as histórias criadas lhes transportam para um mundo de fantasia. Através da narrativa eles exercitam sua imaginação, experimentando novas emoções e despertando para novas ideias. Na dinâmica da emoção estética são confrontados os sentimentos suscitados pelas discussões com os pares, àqueles que se apresentam na obra. Esse confronto afetivo-cognitivo conduz a formação de uma nova visão de si.

Ao assumir o personagem, o jovem ator vai se apropriando dos conhecimentos oriundos do texto. Para os entrevistados, essas histórias se convertem em referências, agregando-se a sua cultura pessoal. Embasando um pensamento coerente, que fundamenta seu senso crítico. Nas palavras de J1: “[...] as histórias que a gente cria ou adapta, são exemplos de vida, de como agir diante de um caso de desrespeito aos meus direitos ou ver a dignidade da pessoa que tem uma opção sexual diferente da minha, por exemplo”.

Os enredos das peças “fermentam” o exercício do raciocínio crítico, convidando-os a relacionar, contrastar e negociar as narrativas elaboradas, com suas experiências anteriores e os valores vivenciados na família e na escola. De forma a subsidiar a



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

formação de valores que compõe um repertório motivacional para a ação, conforme declararam J3 e J6. Verificou-se como, discursivamente, eles vão construindo uma capacidade de julgar o valor dos próprios atos. De modo a organizar um arcabouço valorativo que constitui um guia para a ação (Puig, 2004).

Paralelamente, os momentos lúdicos de integração ao grupo no início das atividades propiciam uma experiência plena (Luckesi, 2007). Os relatos dos jovens expressam a “entrega” na dança, no ritmo, nos exercícios de relaxamento e respiração, trabalhos de montagem, pintura e desenho ou nos passeios e recreações promovidas pela ONG. A “entrega” simboliza a ideia de totalidade do ser na ação no encontro consigo e com o outro e no trânsito entre a fantasia e realidade. Tal como assevera J2, “os momentos de alegria, de distração aparecem como ponte de abertura de cada um de nós para a vida”.

As atividades lúdicas propiciam a vivência plena do aqui-agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. De modo a construir uma dimensão afetiva que impulsiona a sensibilidade e o envolvimento dos jovens (Luckesi, 2007). Como relata J1, a consciência da importância do que estavam aprendendo não foi imediata ao ingresso na ONG, sendo construída no processo de sociabilidade, na farra dos encontros, nas brincadeiras e rodas de violão:

Eram as pessoas que já estavam adultas que tinham esse comprometimento [...] e apesar desses momentos de lazer [...] eles provocavam a discussão sobre a importância de tá ali, de poder falar o que você pensa, fazendo com que eu fosse percebendo isso, conforme fui amadurecendo.

Os relatos evidenciaram que a convivência na organização apresenta-se como forma alternativa de “estar juntos”, para além dos problemas experienciados na escola e na comunidade. Os recursos lúdicos mostram-se, então, essenciais para a mobilização dos jovens, constituindo um fator de adesão, como um “ponto de partida para começar a tomar gosto pela história” como profere J6.

Foi possível observar como vínculo de afeto entre os participantes catalisa a expressividade de suas crenças, paixões, medos, angustias e sonhos nas discussões das Rodas de Conversa e nos ensaios das peças. Esse espaço constitui um meio de acesso a dimensões humanas não passíveis de simbolização conceitual, direcionando a atenção dos jovens aos seus próprios processos de sentir. A afetividade mostra-se um importante elemento da estabilidade emocional necessária ao seu percurso de autoconhecimento.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

Em consonância, a linguagem cênica facilita a abertura dos jovens para falar sobre temas difíceis que lhes afetam intimamente. De fato, em suas narrativas eles asseveram que expressar suas vivências juvenis construídas em meio às dificuldades relacionadas às desigualdades sociais, através da leveza do riso, da alegria e da emoção, os move a transpor suas dores. Aprendendo a redimensioná-las em uma trajetória de vida que pode ser transformada por sua própria ação.

A encenação oportuniza ao jovem estabelecer uma relação de intimidade com o imaginário (Bachelard, 2008). Ao adentrar no seu amago, ele constrói um imaginário *alter* e íntimo. A busca do sujeito-artista é alcançar o esclarecimento sobre si próprio, descobrir seu espaço de existência, oculto de si próprio.

O processo de criação do texto e a concepção da montagem resultam no trânsito dos estágios da interpretação para a compreensão das questões sócio-históricas enfocadas. O exercício da dramatização das situações-objeto baseia-se em dados empíricos fornecidos pela história de vida e as condições sociais dos participantes. Reviver dramas sociais contribui para o aprofundamento do conhecimento sobre os temas enfocados. Segundo os entrevistados, o desenvolvimento de uma visão mais crítica e holística da realidade repercutiu no seu engajamento na luta político-social por um desenvolvimento sustentável. “Deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade e se fixe na compreensão da totalidade” (Freire, 2005, p. 100).

Ao longo do processo criativo, observou-se as várias mudanças de opinião dos jovens. Em uma dimensão poética, suas percepções e ideias iam reemergindo enquanto aspecto de si compreendido. Referiam-se aos níveis de realidade desvendados a partir da revelação de uma variedade de motivos encobridores, tanto entre os participantes como nos personagens que viviam.

A experiência estética, nesse sentido, proporcionou o substrato para o exercício do autoconhecimento, por meio do desenvolvimento de sua consciência moral na interlocução ativa com os personagens. Os jovens foram construindo uma estrutura de sentido para a vida (gostos, objetivos, desejos), que operacionaliza o discernimento retratado nos graus de transfiguração e *mimesis* vivenciados no fazer artístico.

Perinbanayagan (1985) afirma que no drama representa-se ou interpreta-se as inter-relações humanas, permitindo aos atores e à audiência descobrir as verdades



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

encobertas que ele reifica e universaliza. Em perspectiva consonante, Carlson (2003) menciona que o ator teatral utiliza as ações lógicas da vida social como matéria-prima para a produção do drama estético. A performance teatral apresenta-se como um momento de imersão significativa em sua cultura e sociedade. A dramatização de mitos coletivos e da história social configura um “jogo absorvente”, que revela o nós para nós. Trata-se de uma metáfora que torna visível, por um lado uma reflexão e definição de sociedade ou de um fenômeno, e por outro, uma relação autoral que os torna visíveis, significativos em um sentido ideacional (Geertz, 1989).

Burke (1968) define o *dramatism* tanto como um método de análise quanto uma ontologia em que o “[...] drama é empregado não como uma metáfora, mas como uma forma fixa que nos ajuda a descobrir quais são as reais implicações dos termos ‘ato’ e ‘pessoa’”. A condição ontológica da abordagem dramática resulta de sua capacidade de descrever a realidade social (Borreca, 1993), ao organizar as ações humanas de forma coerente como definiu Aristóteles (2003). Esta estrutura lógica da ação representa a composição das motivações humanas no desenrolar do enredo: o que foi feito (ato), quando e onde foi feito (cena), quem o fez (agente), como o fez (agência) e por que foi feito (propósito) (Burke, 1968).

Nessa direção, as falas dos jovens demonstram a expansão dos horizontes da compreensão da experiência humana, através do desvendamento da natureza e das operações dos processos dramáticos na vida cotidiana. Relaciona-se ao trabalho de análise objetiva e subjetiva de como o homem e a coletividade “escreve”, “escolhe o elenco”, representando, interpretando e criticando a vida dramática de cada um. De forma a reorganizar “[...] as relações entre o ativo e o passivo, o singular e o comum, a aparência e a realidade” (Rancière, 2005, p. 30).

Observou-se que as ações dos jovens se desenrolam a partir de um conflito de interesses e pensamentos e do modo como os personagens agem para atingir seus diferentes objetivos. Em uma dinâmica de problematização, o conflito transfigura-se na criticidade recíproca dos personagens, que assume o antagonismo enquanto objetivação da ambivalência. Esta ambivalência constitui um exercício de compreensão holística dos sujeitos, fatos e fenômenos expostos. Nos ensaios os jovens são questionados sobre a composição da alteridade em cena no seu próprio eu em ação. O desenvolvimento da



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

crítica tem a perspectiva da subversão do *script* entendida, metodologicamente, como o percurso de experimentações discursivas e emocionais.

De fato, foi possível compreender como a expressão dos estados da alma proveio do desvelamento do mundo interior do personagem, seus dramas pessoais, sua história de vida e dos conflitos decorrentes da relação com os demais personagens. Nesse sentido, o drama volta-se para o trabalho de descoberta e expressão do eu. Na exploração crítica dos personagens, os jovens cartografam suas potencialidades, experimentam o dissenso, seus vazios de sentido, à medida que compõem novos modos de ser e agir.

Para além de se deterem a formular explicações sobre as forças objetivas de produção da realidade, eles refletem sobre sua vida e como ela pode ser. Da ressignificação da vida emerge o desejo de transformação não apenas das condições físicas de sua comunidade, mas também o desejo de criar novas formas de convivência social para sentir e reconhecer sua existência coletiva. O desejo, para Deleuze (2004), é sempre revolucionário e coletivo, posto que sua eclosão é, ao mesmo tempo, a construção de um plano imanente comum que diverge das estruturas estabelecidas, e por meio dele uma nova visão do mundo é possível.

As narrativas transmitem o desejo de afirmar suas maneiras de ser, fortalecer sua identidade, e desenvolver sua potencialidade. Ao longo dos ensaios, produz-se o embaralhamento das identidades e dos lugares ocupados no espaço quando ocorre a desregulação das divisões molares, como proferem Deleuze e Guattari (1995). Da mesma forma, a segmentaridade é reforçada, quando as identidades e a lógica das relações que as definem são confirmadas.

Segundo Geertz (1989), a arte exprime as representações que o homem constrói a partir da sua leitura do mundo, na perspectiva de conhecer e intervir sobre a realidade. Através das narrativas e da observação, foi possível perceber como este espaço de discussão possibilita a cada jovem reconstituir sua história de vida nas formas de contar e pensar trabalhadas. Reverberando no reconhecimento de seu papel na melhoria das condições de vida de sua comunidade.

Essa transformação atitudinal ocorre pelo despertar dos sentidos que passam a atuar de forma integrada. Tratar-se de compreender e sentir o que antes era ignorado ou lhes gerava indiferença, como pontua J6: “o teatro abriu meus horizontes, me abriu pro



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

mundo [...] hoje eu vejo um mendigo dormindo no chão, eu penso na dignidade dele, eu vejo que a gente pode interferir porque esse problema é nosso e eu não via como se não fosse, era como se fosse uma coisa a parte”.

Resulta que muitos dos jovens, com o suporte da ONG, têm se transformado em referência de sua comunidade, articulando grupos com outros jovens e atuando como educadores em rodas de diálogo; ministrando palestras e cursos em associações de moradores; formulando e implantam projetos sociais ou se engajando no grêmio escolar.

Considerações Finais

O conhecimento sobre o mundo desenvolve-se a partir dos significados elaborados, ancora-se nas experiências, que, por sua vez, se baseiam nas percepções sobre o mundo e na forma como os sujeitos se relacionam com essas percepções.

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

A arte-educação emerge como campo do conhecimento questionador de valores, que busca novas posições do ser humano em relação ao seu lugar no mundo, com isso, levando-o a um posicionamento ético.

A arte ressensibiliza o jovem, ao criar novos espaços de subjetividade e modos de viver. O trabalho com a sensibilidade confere condições para que ele perceba em sua subjetividade as marcas da cultura e do ambiente vivido, reconhecendo na sua história de vida as construções compartilhadas com os outros. Esse processo de aprendizagens e experimentações recruta o jovem para reconstruir sua subjetividade, adotar novos valores, ao mesmo tempo em que se percebe parte de um contexto histórico-cultural e uma comunidade.

A arte apresenta-se, nesse sentido, como um caminho capaz de reverter os principais elementos do desligamento humano: o reconhecimento e valorização dos



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)Igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

elementos topofílicos e identitários que ligam o humano aos seus lugares; o reavivamento do sentido da coletividade, na medida em que a sensibilidade abre aos âmbitos de vivência, e a corporeidade que envolve as vivências concretas (Marin, 2007).

Referências

ALLEN, P. **Art is a way of knowing**. Boston: Shambhala, 1995.

ARISTÓTELES. **Arte poética**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

BACHELARD, G. **A poética do Espaço**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKUNIN, M. **La instrucción integral**. Barcelona: José Olañeta Editor, 1979.

BOAL, A. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BOAL, A. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORRECA, A. Political dramaturgy: a dramaturg's (re)view. **The Drama Review**, v. 37, n. 1, Summer, 1993.

BURKE, K. Dramatism. In: SILLS, D. L.; MERTON, R. K. (Eds.). **The international encyclopedia of social sciences**. London: MacMillan, 1968. p. 448.

CARLSON, M. **Performance: a critical introduction**. New York: Routledge, 2003.

COSTA, A. C. G.; LIMA, I. M. S. O. **Programa Cuidar: livro do professor: as várias dimensões do cuidado**. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2000. v. 4.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2004.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

EISNER, E. **The Arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

FERRAZ, M. H.; FUSARI, M. F. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M.; FREITAS, C. **Aprendizagem Cooperativa**. Lisboa: Edições ASA, 2004.

GEERTZ, C. Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galos balinesa. In: _____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989. p. 278-321.

GOODMAN, K. S. **Introdução à linguagem integral**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HALPRIN, D. Living artfully: movement as an integrative process. In: LEVINE, S.; LEVINE, E. (Eds.). **Foundations of expressive arts therapy: theoretical and clinical perspectives**. Philadelphia: Jessica Kingsley, 2000. p. 247-284.

LANGER, S. **Filosofia em nova chave: um estudo do simbolismo da razão, rito e arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

LINHARES, A. M. **O Tortuoso e Doce Caminho da Sensibilidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

LUCKESI, C. Ludicidade e desenvolvimento humano. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.). **Educação e Ludicidade: ensaios 4**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Gepel, 2007. p. 11-19.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. Percepção imaginário e educação ambiental. **OLAM – Ciência & Tecnologia**, Rio Claro, v. 5, n. 1, p. 188-201, mai. 2005.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, p. 109-118, jun. 2007.

MAY, R. **Minha busca da beleza**. Petrópolis: Vozes, 1992.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II
Campus de Ondina

MCNIFF, S. **Trust the process**: an artist's guide to letting go. Boston: Shambhala, 1998.

MCNIFF, S. **Art-based research**. London: Jessica Kingsley, 2000.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1996.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERINBANAYAGAN, R. S. **Signifying acts**: structure and meaning in everyday life. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1985.

PUIG, J. M. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural. São Paulo: Moderna, 2004.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34: EXO, 2005.

SCHALL, V.; STRUCHINER, M. Educação no contexto da epidemia de HIV/AIDS: Teorias e tendências pedagógicas. In: CZERESNIA, D.; SANTOS, E. M.; BARBOSA, R. H.; MONTEIRO, S. **AIDS, Pesquisa Social e Educação**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995. p. 84-105.

SHEETS-JOHNSTONE, M. **The primacy of movement**: advances in consciousness research. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WATNEY, S. School's out. In: Giroux, A.; McLaren, P. (Eds.). **Between Borders**: Pedagogy and the Policy of Cultural Studies. New York: Routledge, 1994. p. 167-179.

WILBER, K. **O espectro da consciência**. São Paulo: Cultrix, 2007.