

## COGNIÇÃO TEATRAL E EDUCAÇÃO

## COGNICIÓN TEATRAL Y EDUCACIÓN

## THEATRICAL COGNITION AND EDUCATION

*André Luiz Lopes Magela*<sup>1</sup>

### RESUMO

Proposta de identificação sistemática, na vida cotidiana, de um tipo de pensamento, aqui denominado “cognição teatral”, concernente aos aspectos teatrais daquilo que vivemos. Com isto, sugerir critérios e modos de planejar e conduzir aulas de teatro nas escolas que, ao tocar esta cognição, podem fomentar relações mais potentes com esta dimensão teatral da vida, que diz respeito tanto a elementos mais sofisticados de cada cultura, quanto a questões de sobrevivência, contribuindo com a consolidação da educação teatral no ensino básico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Teatral, Educação Básica, Filosofia da Diferença, Teatralidade, Performatividade

### RESUMEN

Propuesta de identificación sistemática, en la vida cotidiana, de un tipo de pensamiento, aquí denominado "cognición teatral", concerniente a los aspectos teatrales de las situaciones que vivimos. Con esto, sugerir criterios y modos de concebir y conducir clases de teatro en las escuelas que, al tocar esta cognición, pueden fomentar relaciones más potentes con esta dimensión teatral de la vida, que se refiere tanto a valores más sofisticados de cada cultura, cuanto a cuestiones de supervivencia, contribuyendo con la educación teatral en la enseñanza básica.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Teatral, Educación Básica, Filosofía de La Diferencia, Teatralidad, Performatividad

### ABSTRACT

Proposal for a systematic identification, in the everyday life, of a type of thought, here called "theatrical cognition", concerning the theatrical aspects of what we live. It aims to suggest criteria and manners of planning and conducting theater classes in schools that, by touching this cognition, can magnify more powerful relationships with this theatrical dimension of life, which concerns both the most sophisticated values of each culture as our survival issues, in a contribution to theatrical education in basic education.

**KEYWORDS:** Theater Education, Basic Education, Philosophy Of Difference, Theatricality, Performativity

---

<sup>1</sup> Professor da graduação em teatro e pós-graduação em artes cênicas na Universidade Federal de São João Del Rei – UFSJ - na área de atuação e licenciatura em teatro. Ator. Doutor em Artes Cênicas pela UNIRIO. E-mail: [andremagela@ufsj.edu.br](mailto:andremagela@ufsj.edu.br). Atualmente coordena o projeto de pesquisa “Produção de subjetividade em dimensões teatrais – Grotowski, Deleuze, Educação” (CNPq).

## A VIDA É TEATRO

Um bebê tenta acionar um interruptor elétrico levemente emperrado, testando os locais onde pode e/ou deve aplicar sua força, eventualmente machucando o dedo por pressionar (inadequadamente?) a lateral pontuda. Ele demonstra que ainda não reduziu o universo de suas ações ao toque preciso, delimitado e eficiente ao qual já estamos acostumados. E experiencia, na luta com aquele material duro e áspero, pensamentos que enriquecem o que para nós seria o simples evento de se ligar e desligar uma lâmpada.

Um olhar mais instrutivista poderia ver, nesses movimentos titubeantes, as tentativas e erros necessárias, mas indesejadas, para um aprendizado cujo fim seria fazer certo, jogando fora o que não é eficaz. Alguém também poderia mencionar o processo de consolidação de sinapses, focando o aspecto desenvolvimentista e a solução utilitária de problemas objetivos. Mas já há algum tempo, com estudos sobre a cognição que têm como marco importante a obra *Philosophy in the flesh* (LAKOFF & JOHNSON, 1999), que temos percebido nessas ações corporais a aprendizagem de intrincadas operações e de visões de mundo, formando-se por experiências eminentemente corporais. Talvez, daqui a trinta anos, a desenvoltura dessa criança para falar em uma negociação complicada, ou a compreensão de que dificuldades e desvios podem ser aproveitados como novas ideias e percepções da vida, tenham se iniciado por essa investigação tátil de um botão pontudo de liga-desliga.

Os estudos em cognição e neurociências têm contribuído tanto para o alargamento da compreensão de como pensamos quanto para construirmos “outras formas de conceber e de conhecer o ser humano e seus diversos padrões comportamentais” (CALVERT, 2014, p.234). Além disso, ao analisar ações cotidianas, estas investigações discriminam muitas operações complexas de pensamento que são necessárias para que ações rápidas e aparentemente simples ocorram. Nas últimas décadas, tais estudos têm abordado (eventualmente de forma crítica) a importância das “bases corporificadas para a construção e compreensão de toda forma de significado” (GERHARDT, 2010, p.255) e de processos somáticos que vão além do visivelmente simbólico e racional. Essas pesquisas têm sistematizado o que nos séculos anteriores era visto de forma intuitiva: que as operações cognitivas

são situadas e envolvem de modo complexo multiplicidades de elementos da vida - circunstâncias anteriores ou “dadas” (STANISLAVSKI, 2017, p.56), implicações possíveis, funções (papeis) conhecidas ou presumidas dos envolvidos, projeções e planejamentos, enredos, estratégias...

Ora, tudo isto ocorre de forma privilegiada no teatro. De modo mais sensível, na prática de atuação, pela mobilização corporal extremamente situada, onde o contexto, intenções e implicações intersubjetivas estão em jogo em cada pequena decisão. Mas também pelo teatro ser uma atividade ancestral em que historicamente nos dedicamos a assuntar, manipular e (re)inventar o comportamento, analogamente ao poder da música de se dedicar à dimensão sonora da existência, e o das artes visuais à visualidade. Estas linguagens remetem a recortes da nossa experiência, como na acepção do antigo termo grego *Mousiké*, que abarca não “apenas o que soa, mas também aquilo que permite o soar, ou seja, as leis da organização universal que subjaz a toda particularidade” (TOMÁS, 2002, p.38). E talvez o mesmo possa ser dito quando discriminamos a teatralidade, como em “a teatralidade é o teatro enquanto forma autônoma” (SARRAZAC, 2013, p. 58) ou, enfocando seus aspectos intensivos: a teatralidade como “a arte do teatro enquanto ato” (SARRAZAC, 2013, p. 65).

Esta abordagem da relação intrínseca entre arte e vida não é original. No campo das ciências sociais, Erving Goffman (1956) já analisava, com exemplos bem concretos, a teatralidade das relações pessoais. E no seu sentido mais geral, a arte e a estética estão inevitavelmente imbricadas à vida e a formas de pensamento que nela atuam:

*Aisthētikos* é a antiga palavra grega que designava o que é “percebido pela sensação”. *Aisthesis* é a experiência sensorial da percepção. **O campo original da estética não é a arte, mas a realidade**<sup>2</sup> – a natureza material e corpórea. Como escreve Terry Eagleton, “a estética nasce como um discurso do corpo”. Ela é a forma de cognição obtida por meio do paladar, do tato, da audição, da visão e do olfato – de todo o sensorio do corpo. (BUCKMORSS, 2012, p.157-158)

Ao pensarmos a educação teatral de maneira mais didática, mesmo que ainda imprecisa, podemos dizer que, se as aulas de artes visuais podem tocar a

---

<sup>2</sup> A ênfase do negrito é minha.

beleza do que é visual, e a música do que é sonoro na vida, as aulas de teatro nos ajudam a perceber e produzir a beleza de uma ação, de uma situação, de uma história de vida – a vida como obra de arte teatral:

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas, que são os artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida? (FOUCAULT, 1995, p.261)

Estas aulas de teatralidade fomentam, na acepção aqui sendo construída, a instauração social de um paradigma estético como avaliador e orientador das ações de cada um, para o fomento de uma vida estética, imbricada a uma estética da existência. Se pensamos assim, é necessário abordar o teatro não apenas como fenômeno cultural institucionalizado (espetáculos teatrais, por exemplo), mas como uma dinâmica complexa que mobiliza aquilo que está presente no comportamento, aquilo que é teatral no dia-a-dia.

O teatro sempre foi relacionado à teatralidade da vida; ele a intensifica, deforma, não necessariamente numa relação de representação: “Quando as pessoas participam em atividades teatrais, elas mobilizam o mesmo tipo de fundamentos cognitivos usados para dirigir um carro, manter um diálogo ou resolver um problema de matemática” (MCCONACHIE, 2013, p.4). Trata-se de processos cognitivos implicados em todas as esferas da experiência – desde colaborar com uma pessoa que está com apenas uma mão livre apertando o botão da garrafa térmica porque ela acabou de pegar uma xícara (sem ela ter pedido, deduzindo sua intenção pelas circunstâncias e papéis já estabelecidos), até a emulação mental dinâmica de vários cenários ou roteiros alternativos em uma situação, para tomar a melhor decisão.

São processos teatrais porque podem ser descritos resumidamente como modulações imbricadas do tempo, do espaço e do comportamento, o que podemos chamar de *dimensões teatrais da vida*. A perspectiva aqui desenvolvida se foca sobre esta teatralidade inerente à vida social: formas, forças e percepções teatrais entranhadas no cotidiano, e que devem ser abordadas por aulas dedicadas para isto, se pensamos a educação como política de intervenção na sociedade pelo enriquecimento da cognição, no sentido mais abrangente, de todas as pessoas. E a

arte não como representação ou como “um meio para transmitir noções sobre a vida, e sim uma forma de vida ela mesma” (RANCIÈRE, 2012).

## **ELEMENTOS E SITUAÇÕES TEATRAIS DA COGNIÇÃO**

Pensar o teatro de modo intensivo, e em sua cognição, é também por em relevo a qualidade teatral de um fato, de uma ação, de um ambiente. Na intenção de tornar mais concreta essa perspectiva, são discriminados abaixo elementos operados pelo teatro naquilo que podemos identificar como a cognição de caráter teatral que ocorre sempre na vida de todos em suas relações intersubjetivas. O objetivo é esclarecer como a prática de teatro ativa e/ou amplia essa cognição; no nosso caso em aulas direcionadas para isto. Trata-se de comparações entre operações cognitivas do cotidiano com formas de pensamento presentes em atividades teatrais, pedagógicas ou não, mais especificamente na situação de atuação, a fim de ilustrar o que denomino como dimensões teatrais:

- Perceber as relações do corpo com e no espaço - não apenas corpos e objetos, mas circunstâncias anteriores, relações entre os envolvidos e seus papéis, implicações e projeções - percebendo aspectos sociais e detalhes das ações, mesmo que haja elementos em primeiro plano que possam ofuscar este discernimento.
- Pensar e agir coletivamente sem necessidade de comunicação explícita e/ou segura (fala, gestos, sinais). Interpretar e responder dinamicamente às ações de outras pessoas, ajustando seus planos, ações e concepções às situações vividas. Agir pensando na compreensão do outro, colocando-se em seu lugar e desenvolvendo maior sensibilidade para a empatia. Associar ações ou fatos pontuais com contextos mais abrangentes, avaliando situadamente a importância daquilo que ocorre.
- Sustentar a angústia de não compreender os eventos, mantendo-se no desenrolar dos acontecimentos, mesmo sem o amparo de certezas. Lidar com imperfeições, imprevistos e informações parciais. Permanecer em situações de risco sem a necessidade de blindagens emocionais endurecedoras da capacidade de afetar-se. Acolher e viver situações inclassificáveis sem reduzi-las desnecessariamente a rótulos já existentes, que normalmente não dão conta da

singularidade do acontecimento. Articular o ato de enquadrar (frame<sup>3</sup>) e/ou compreender as situações com a não-classificação e a ignorância relativa.

- Desenvolver sensibilidade crítica sobre as próprias ações. Perceber e modular a atuação em “papeis” na vida real e/ou compreender narratividades presentes na vida. Relativizar a própria identidade.

- Constituir alternativas éticas e sistemas de valores pautados no âmbito estético, diminuindo o poder de valores meramente utilitaristas. Apreciar uma situação, mesmo que ela seja frustrante (p. ex. rir de si mesmo e do que vive), o que permite melhor aprendizagem e aproveitamento existencial das situações da vida. Inventar outras configurações de mundo; teatralizar o cotidiano e ver o mundo por outros ângulos, que não os massificados ou dominantes.

- Escolher o momento adequado (kairós) para uma fala, para uma ação, percebendo “janelas” para entrar no fluxo dos acontecimentos e coproduzi-lo, em temporalidades e funcionalidades (forças) complexas, respondendo de maneira dinâmica às situações. Resolver situações pelas ações, dispensando o amparo das falas classificatórias e reconfortantes. Agir em conexão com impulsos do corpo e ao mesmo tempo em negociação com as contingências ou dificuldades da vida; lidar com o indesejado, mesclando-o ao desejo ou tornando-o desejo. Perceber os “canais” de ação já presentes ou instituídos (modos eficazes e viáveis, mesmo que não ideais) e aproveitá-los a seu modo, inventando novos canais, se necessário.

## **UMA PERSPECTIVA PARA AULAS DE TEATRO**

Esse nível de detalhamento, por vezes repetitivo e ainda conceitual, tem a intenção de tornar mais reconhecíveis os elementos cognitivos que esta proposta preconiza serem trabalhados nas aulas de teatro. Tomemos um caso como demonstração: o último tópico, relativo aos “canais” de ação, pode remeter aos trabalhos com quadros (fotos, estátua ou tableau), em que os modos (canais) de expressão são propostos (determinados) pelas regras da atividade. Um olhar mais

---

<sup>3</sup> Sobre o conceito de frame, conferir LAKOFF (2004).

convencional para aulas de teatro pode ver os quadros como uma preparação para a cena (e sim, eles também são). Mas, por exemplo, se o aluno está atuando em um quadro em que ele está acenando para alguém, e o professor o convoca a realizar este aceno estaticamente, sem deixá-lo roubar fazendo antes movimentos para constituir o aceno, ele está contribuindo para esta capacidade do aluno de “canalizar” sua expressividade, adaptando-a aos modos viáveis para que ela tenha potência. Ou seja: lidar com o que se tem para conseguir o que se quer (questão fundamental para vivermos).

Os que já experienciaram aulas de teatro podem confirmar o quanto, e como, operações cognitivas como as aqui expostas estão presentes na prática teatral. E onde melhor são tocadas tais formas de pensamento talvez seja na “Pedagogia do Ator” (ICLE, 2009). Nela, pode-se melhor identificar uma “epistemologia da atuação”, que pode basicamente ser entendida como o desafio de se estar em cena e em exercícios teatrais mais engajados, e a forma de pensar implicada nesta condição (MAGELA, 2017b, 48), o que já é investigado em processos teatrais em educação: “Inerente à dimensão formativa do teatro está a experiência estética vivida por aquele que atua; assim, o aguçamento da percepção sensorial e a ‘consciência do corpo em jogo’ são trazidos para o primeiro plano” (PUPO, 2005, p.3).

## **PENSAMENTO E COGNIÇÃO DE UM TEATRO INTENSIVO**

Se aqui o termo *teatralidade* é posto em relevo, é pelo fato dele constituir uma abordagem operativa do teatro. Neste modo de utilização, esta terminologia poderia também se valer do conceito de *performatividade*, se, menos do que opô-los, considerarmos que os dois termos podem confundir-se, a depender da abordagem (FERNANDES, 2011, 11). Pois este teatro performado na vida e a percepção de dimensões de teatralidade são aqui vistos em seus aspectos operativos, e não institucionais - a teatralidade como “operação cognitiva” (FERNANDES, 2011, 17).

E a cognição tomada como uma *cognição corporificada*, porque privilegia “estudar a cultura e a experiência a partir das ações corporais”, numa “alternativa para a abordagem dos sistemas simbólicos, que tem a representação como mecanismo central” (RIBEIRO, 2012, 32). Aqui também se privilegia uma concepção

de cognição e aprendizagem em que o mais importante não é resolver problemas, mas inventá-los, em processos onde as divisões entre sujeito e objeto não fazem sentido, uma vez que os entes se coengendram nas relações – aprender não é adequar-se, mas agenciar-se (KASTRUP, 2007, p.172).

Desse modo, ensinar teatro em escolas seria preparar, propor e conduzir experiências que ampliem a disposição do aluno de estar ativo em dimensões teatrais, sejam elas do cotidiano, das aulas ou dos espetáculos, para que sua atenção possa se conectar com o teatral e também produzi-lo. Fomentar que o aluno possa melhor se atentar ao teatro, problematizar, inventar teatro - mas um teatro expandido, o teatro em seus aspectos intensivos, operativos, e não tanto em suas formas já configuradas e estabelecidas (MAGELA, 2017a).

Se consideramos o teatro apenas como ele é conhecido convencional e hegemonicamente, é quase impossível tecer estas analogias entre ele e a vida: “o teatro só se realiza verdadeiramente fora de si, quando consegue libertar-se de si...” (SARRAZAC, 2013, p. 70). Sensibilizar um aluno para o teatro em seus aspectos intensivos - nas operações de pensamento que podem ocorrer na prática da cena, dos jogos, dos exercícios teatrais - seria sensibilizá-lo para a teatralidade da vida, que é intensiva.

Isto acolhido, ao tomarmos o teatro em sua qualidade intensivamente cognitiva, é inevitável adotar a filosofia dos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari para orientar uma avaliação intensiva (efetivamente operacional) dos processos. Além do posicionamento vitalista (o fomento ao agenciamento e à potência de vida), o olhar no intensivo compõe critérios precisos para o processo pedagógico de cada aluno e para a aula, uma vez que o conteúdo da aula é a teatralidade presente no aluno – que não é o mesmo que as metodologias de ensino (que podem ou não construir aulas efetivamente de teatro), nem o teatro em suas formas instituídas (cenas ou peças, que podem ou não provocar a experiência de teatralidade junto aos alunos). Em outras palavras, o acontecimento teatral é o que importa, e a educação teatral se detém sobre os agenciamentos do aluno com esses acontecimentos: “A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial, diferença em si mesma. (...) Cada intensidade é já um

acoplamento (...) e revela, assim, o conteúdo propriamente qualitativo da quantidade” (DELEUZE, 1988, 356).

Essa concepção se afina em parte com a proposta de “noções teatrais”, cunhada por Gilberto ICLE (2011), no sentido de que o que importa não são informações sobre teatro, mas o teatro acontecendo no aluno, como por exemplo na noção de “estar em cena” (ICLE, 2011, p.75). Uma diferença entre a proposta de Icle e a deste artigo é que assumo, resistindo e tentando colonizá-lo, o termo **conteúdo**; mas forçando uma mudança neste termo, ao afirmar que o intensivo, e não a informação, é que é o conteúdo, uma vez que a intensidade “cria as qualidades e os extensos nos quais ela se aplica” (DELEUZE, 1988, p.392). Em outras palavras, o intensivo é o que importa - o que fenomenicamente, experiencialmente, se passa. De certo modo, as “noções” de Icle são assimiladas aqui como conteúdos teatrais, como conceitos teatrais intensivos, experienciais: “O conceito diz o acontecimento, não a essência ou a coisa” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p.33).

## UM CONCEITO PARA UMA PRÁTICA

Esta proposta teórica ou conceitual de *cognição teatral* pretende auxiliar os modos como professores de teatro em escolas podem implementar, nas aulas, atividades criadas ou adaptadas para ampliar os meios à disposição dos alunos para que dialoguem com componentes teatrais da existência que já estejam instaurados, e criar, assim, novos componentes existenciais. É um processo de subjetivação que conjuga normatividade e invenção. Ou, resumidamente, trata-se de fomentar maneiras de tornar complexa a atenção dinâmica dos alunos.

Nessas aulas de teatro, a atenção teatral, ou ao teatral, seria o cerne desta cognição teatral, muito presente em improvisações, jogos, exercícios teatrais e processos pedagógicos de construção e exibição de cenas, se sua condução observa a necessidade de mobilização dessa atenção, tão multifacetada quanto específica.

Mas a atenção não é algo dado ou previamente definido, que simplesmente se tem ou não tem; ela é aprendida (KASTRUP, 2004). A arte de performar essas formas de atenção é eminentemente humana, como têm mostrado as recentes

pesquisas de Michael Tomasello, pesquisador do Instituto Max Planck de Antropologia Evolucionária, mas ela não está desenvolvida por si ou totalmente garantida por nosso código genético. Ela se torna funcional “apenas em efetivos exercícios dessas habilidades em interações sociais” (TOMASELLO, 2014, p.6). E essas aulas, se têm uma construção qualificada e especializada, têm mais chances de praticar a atenção nestas modalidades cognitivas, necessárias à sobrevivência e à invenção de modos de viver.

E esse é um forte argumento do qual podemos nos valer, em nosso diálogo com a sociedade e as instâncias decisórias em educação, para a instauração de aulas de teatro que cuidadosamente lidem com operações de pensamento essenciais às vidas de todos. Como exemplo inicial, podemos destacar como as aulas de teatro podem mobilizar o que atua nas ações não verbais e nas interações corporais. Os participantes podem praticar e aperfeiçoar, assim, tanto o que subjaz às relações intersubjetivas mais densas, quanto as interações mais rápidas e imediatas. Todas elas são importantes para a nossa existência, no cotidiano e nas emergências, nas ações que fazemos para além de nós mesmos, no sexo e sedução (SOFIA, 2014, p.322), na constituição dos valores mais elevados de cada cultura, etc.

## **EXERCÍCIOS EM UMA AULA DE INTENSIVIDADE TEATRAL**

Se assumimos que esta cognição pode ser abordada educacionalmente em aulas de teatro, a questão decorrente é como fazer valer, na prática, esta aposta. De certo modo, respostas implícitas foram rascunhadas até aqui, se o leitor estabeleceu conexões entre o que foi afirmado e sua experiência pessoal. Mas o que tento deixar bem claro é que este conceito e proposta de abordagem devem se conectar de forma consequente e diligente com práticas planejadas e conduzidas com este ancoramento epistemológico.

De início já é necessária uma advertência concreta: é em trabalhos desejavelmente performados sem falas, sem trocas de olhares, sem trocas de sinais – sem comunicação explícita – que podemos melhor trabalhar estas formas de atenção. Este tipo de prática é bem disseminado entre professores. Outras instruções frequentes para os participantes são a de não parar o trabalho, e

absorver as instruções do condutor sem interromper suas ações nem olhar para o professor - exercícios performados como numa cena com quarta parede, numa “ética de cena” convencional, praticando-se a já aqui mencionada epistemologia do atuante.

Mesmo que as desconstruções de convenções estéticas sejam interessantes pedagogicamente (e difíceis!), a “quarta parede”, como divisão arbitrária que simula a ausência de plateia para aqueles que estão atuando, é o elemento mais explícito da tentativa de constituição de um universo ficcional na cena teatral. Aqui, ela se torna um potencializador da capacidade de entrar no fluxo dos acontecimentos e lidar com eles, sem “sair do jogo” (da vida, no caso do desejo educacional das aulas). Paradoxalmente, esta distância do cotidiano pratica a experiência de lidar com ele...

Trata-se de modos de conduzir as aulas para que o teatral aconteça; para que o teatral intensivo, a teatralidade e/ou performatividade aconteçam no aluno. O fato de um professor se valer de exercícios que estão em livros de Viola Spolin ou Augusto Boal, ou mesmo *aplicar* exercícios que vivenciou e achou interessantes, não garante que aquilo seja uma aula de teatro em educação teatral. O conteúdo destas aulas se dá eminentemente pelo modo de propor e conduzir o exercício e, principalmente, como ajustamos nossas ações em função do que ocorre com o aluno para que a experiência de teatralidade seja alimentada cognitivamente em quem pratica as atividades.

Assim, jogos teatrais, Boal, IMPRO, Ryngaert, drama inglês ou saxão, construção de cenas, viewpoints, mesmo estratégias singulares e contextualizadas as mais diversas são recursos pedagógicos, metodologias que servirão ou não para que o teatral aconteça intensivamente. Podem ser o conteúdo de uma licenciatura em teatro, da formação do professor, mas não são o conteúdo em si de uma aula de teatro para alunos. O conteúdo destas aulas é um pensar teatral do aluno que tentamos tocar, como as aulas de matemática visam tocar um pensar matemático, presente em nossas vidas em ações mínimas, e não apenas na resolução de equações.

## POLÍTICA(S)

Este modo de examinar os modos teatrais de pensamento no cotidiano tentam abordar as relações intersubjetivas (a cooperação, principalmente) e sua educação em seu aspecto operacional, e não o seu lado “edificante”. Mesmo se tentarmos examinar questões relativas à moralidade (TOMASELLO, 2016), a investigação reside naquilo que é funcional, bastante prático, nestes âmbitos.

Da mesma maneira, no campo do teatro sabemos que elementos comportamentais comumente idealizados, como a abertura para a alteridade, são quesitos técnicos necessários para que a atuação ocorra. De certo modo, a transposição de questões técnicas da atuação para a vida pode acarretar um deslocamento judicativo, em que a questão não se dá mais sobre o bem ou o mal, mas sobre o que nos serve ou não, se assumimos a importância de inventar coletivamente modos de viver mais potentes.

O mesmo processo de *tecnicização* é realizado por nós, pessoas da arte, ao protestarmos quando questões estéticas são tratadas de maneira opinativa, e argumentamos que há, sim, critérios para julgar a estética (OSÓRIO, 2005), tornando-a, assim, algo sério e merecedor de uma política ou de políticas (muitos pensam que a arte é “qualquer coisa” – e a atual eliminação do registro profissional de artistas é sintoma disto).

Esta tecnicização, em vez de nos levar à rendição às epistemologias das ciências naturais, permite que possamos fazer frente à hegemonia das relações com a verdade que dispensam a transformação pessoal ou a do ser do sujeito (FOUCAULT, 2004), afeitas ao utilitarismo e aos processos de acumulação.

O que se deseja, aqui, é enriquecer, em longo prazo, a inventividade das relações sociais pela ampliação de formas de pensamento teatrais (valores e visão de mundo estéticos e formas de viver mais inventivas) provocadas por aulas de teatro afinadas com a concepção de cognição teatral. O detalhamento cognitivo de nossas ações, aliado à perspectiva intensiva para a educação teatral, adensa o posicionamento de que o importante não é que aulas de teatro trabalhem, dentre outras habilidades, a colaboração de maneira vaga (como qualquer outra disciplina

pode trabalhar), ou tornem a vida mais entusiasmante (como qualquer entretenimento pode trabalhar).

Porque é importante para a luta no campo das políticas educacionais (principalmente nos tempos atuais) a clareza de que estas aulas podem ativar e ampliar, se realizadas de modo direcionado e rigoroso, os elementos cognitivos presentes nas ações mais vitais do cotidiano, que são teatrais. Que possamos estabelecer para a sociedade que, sem um pensamento teatral, simplesmente não conseguimos existir. Se percebermos que elementos teatrais estão entranhados no real, então sua educação é necessária para todos num sentido bem concreto e visível. Isso é uma questão de sobrevivência, como já defendido neste artigo.

Alguns objetivos bem concretos de confronto com problemas educacionais se afinam com a proposta deste artigo. A disposição em tópicos que se segue é uma tentativa de travar um diálogo com os modos de ver mais institucionalizados, ligados às epistemologias e aos campos de conhecimento mais hegemônicos (as ciências naturais ou as ferramentas administrativas ou de gestão, por exemplo):

- Reforçar no Brasil o sistema de licenciaturas, ao aprimorar e fortalecer os princípios e metodologias que embasam as licenciaturas em teatro e artes no Brasil, e a aprendizagem da teatralidade em escolas.
- Incrementar abordagens mais técnicas, consistentes, sistemáticas e detalhadas, e com conteúdos mais discriminados (no sentido de serem científica e filosoficamente embasados). Direcionar o foco do discurso sobre o ensino de artes para esta tecnicização mais reconhecível por outros campos de conhecimento, legitimando mais as aulas de teatro para outros atores sociais e setores acadêmicos, e equiparando a importância da disciplina de teatro com a das outras disciplinas.
- Aprimorar e propalar o componente técnico de nosso trabalho, o rigor epistemológico de suas abordagens, em comunicação com as outras epistemologias e campos sociais de atividade.
- Melhorar a formação de professores em teatro, ao sistematizar e esclarecer melhor os conteúdos das aulas universitárias da área, elaborando

metodologias de formação e condução das aulas de teatro em escolas afinadas com esta abordagem.

- Colocar em relevo a necessidade de definições de parâmetros, critérios, noções e dispositivos de pesquisa para o uso da neurociência e dos estudos da cognição mais recentes como recurso para o aprimoramento das aulas de teatro em escolas, e para a formação dos professores de teatro.

Aposto que a construção de uma perspectiva educacional que se conecte com esse pensamento teatral é uma tomada de posição consistente e ao mesmo tempo politicamente pragmática para tecermos compreensões que melhorem as políticas de implementação do ensino de teatro em escolas de ensino formal. Partindo-se do princípio de que as aulas de teatro se justificam por abordarem algo que somente elas abordam, a saber, as formas de pensamento teatral, e que essa epistemologia é fundamental na vida de todos os alunos, é de capital importância a priorização desta cognição teatral, que pode ser privilegiadamente abordada na experiência do corpo em cena ou em exercício teatral.

Levando todas essas propostas em conta, o ensino de teatro em escolas objetivaria contemplar o desenvolvimento de um campo de pensamento estético, tão fundamental na vida de todos, como o são, por exemplo, os campos de pensamento matemático, linguístico, geográfico etc. Um domínio que é constitutivo da cognição, uma vez que o teatral não ajuda a pensar ou a sermos criativos; ele é pensamento - porque está conectado ao mais vital de nossas existências. E essa visão se mostra pertinente também se consideramos todos os alunos que não serão atores ou profissionais do teatro e que são obrigados a participar das aulas de teatro, uma vez que a teatralidade abordada não é a da produção e circulação de espetáculos, mas a de sua vida.

O fortalecimento da argumentação de que há dimensões teatrais na existência cotidiana, de que aulas de teatro (se conduzidas neste sentido) ampliam a capacidade de dominar os códigos destas dimensões e, finalmente, de que esta educação contribui para vida dos alunos é de suma importância não apenas para a área da educação teatral, mas também para toda a sociedade.

\* \* \*

**REFERÊNCIAS**

- BUCK-MORSS, Susan. **Estética e anestésica: uma reconsideração de A obra de arte de Walter Benjamin**. In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- CALVERT, Dorys. **Teatro e Neurociência: o despertar de um novo diálogo entre arte e ciência**. In: Revista Brasileira de Estudos da presença. V.4, n.2. mai/ago 2014. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?**. São Paulo: Editora34, 1992.
- FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. In: **Revista Eletrônica Repertório – Teatro e dança, nº 16, p.11-23**. Salvador: PPGAC UFBA, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **O Sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hebert L. & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito – Curso no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- GERHARDT, Ana Flávia L. M.. **Integração conceitual, formação de conceitos e aprendizado**. In: **Revista Brasileira de educação**. V.15, nº 44. Mai/ago. ANPED: 2010. Disponível em : <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a04.pdf> Acesso em: 20, abr, 2018.
- GOFFMAN, Erving. **The presentation of self in everyday life**. Edinburgh: University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. 1956.
- ICLE, Gilberto. **Da pedagogia do ator à pedagogia teatral: verdade, urgência, movimento**. In: **O Percevejo online – Revista do Programa de Pós-Guação em Artes Cênicas da UNIRIO**. Volume 01- Fascículo 02 – julho-dezembro/2009.

ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?**. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. V.2, nº17. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro – UDESC, 2011.

KASTRUP, Virginia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. In: **Psicologia & Sociedade** 16(3): p.7-16; set/dez. 2004. Disponível em [www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3](http://www.scielo.br/pdf/psoc/v16n3/a02v16n3) Acesso em: 20, abr, 2018.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo – uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Editora Autêntica. 2007.

LAKOFF, G. & M. JOHNSON. **Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, George. **Don't think of an elephant! Know your values and frame the debate**. White River Junction, Vermont: Chelsea Green Publishing Company, 2004.

MAGELA, André Luiz Lopes. **Abordagem somática na educação teatral**. In: **Moringa – Artes do Espetáculo** v8n1p23-28. 2017a. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/34856>

MAGELA, André Luiz Lopes. **Afecções, exercícios, protopedagogias teatrais**. In: **Rascunhos – caminhos da pesquisa em artes cênicas**. V4.n2. p.46-71. 2017b. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/38729>

MCCONACHIE, Bruce. **Theatre & Mind**. New York, London: Palgrave Macmillan, 2013.

OSÓRIO, Luiz Camillo. **Razões da Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

[PUPO, Maria Lúcia de S. B.](#) **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. **Formas de vida: Jacques Rancière fala sobre estética e política. Entrevista realizada por Guilherme Freitas**. Rio de Janeiro: O

Globo, dezembro de 2012. Disponível em <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/formas-de-vida-jacques-ranciere-fala-sobre-estetica-politica-478094.html>

RIBEIRO, Mônica Medeiros. **CORPO, AFETO E COGNIÇÃO na Rítmica Corporal de Ione De Medeiros - entrelaçamento entre ensino de arte e ciências cognitivas**. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes/UFGM, 2012.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **A invenção da teatralidade**. In: **Sala Preta**. PPGAC – USP. vol. 13, n. 1, jun., 2013. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/salapreta/issue/view/4706/showToc>

SOFIA, Gabriele. **Por uma história das relações entre teatro e neurociência no Século XX**. In: Revista Brasileira de Estudos da Presença. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 313-332, maio/ago. 2014. Disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/presenca>

STANISLÁVSKI, Konstantín. **O trabalho do ator – diário de um aluno**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

TOMÁS, Lia. **Ouvir o logos: música e filosofia**. São Paulomousik. Editora UNESP: 2002

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human thinking**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2014.

TOMASELLO, Michael. **A natural history of human morality**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

Recebido em agosto de 2018.

Aprovado em outubro de 2018.

Publicado em dezembro de 2018.