



# III SIMPÓSIO INTERNACIONAL

formação de educadores em arte e pedagogia

12 a 14 de junho de 2017

REALIZAÇÃO



APOIO

con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: formação: mediação cultural:

# ANAIS



São Paulo - 2018

# **III SIMPÓSIO INTERNACIONAL**

**formação de educadores em arte e pedagogia**

**con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: formação: mediação cultural:**

## **ANAIS**



**São Paulo - 2018**

## **Expediente Uva Limão**

### **Conselho Editorial**

Carolina Vigna  
Fernando Amed  
Jurema Sampaio  
Keller Duarte  
Marcos Rizolli  
Norberto Stori  
Regina Lara Silveira Mello  
Sílvia Helena Cardoso

As imagens e os textos constantes de cada artigo são de inteira responsabilidade dos autores.

**Editora Uva Limão - [www.uvalimao.com.br](http://www.uvalimao.com.br)**

### **Revisão de Texto**

Estela Bonci

### **Diagramação**

Mateus Teixeira

**M676** MARTINS, Mirian Celeste (Org.).  
*III Simpósio Internacional: Formação de Educadores em Arte e Pedagogia*. São Paulo: Uva Limão, 2018. 150 p.; il.; 29,7x21cm.

ISBN 978-85-93072-11-6

1. Sociedades, organizações e museologia.  
I. Mediação cultural.

CDU - 60

## **Universidade Presbiteriana Mackenzie**

### **Chancelaria**

Rev. Dr. Davi Charles Gomes

### **Reitoria**

Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

### **Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos**

Prof. Dr. Cleverson Pereira de Almeida

### **Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dra. Helena Bonito Couto Pereira

### **Pró-Reitoria de Extensão e Educação Continuada**

Prof. Dr. Sergio Lex

### **Centro de Educação, Filosofia e Teologia**

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

### **Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura**

Prof. Dr. Marcel Mendes

### **Coordenação Geral do III Simpósio**

Profa. Dra. Mirian Celeste Martins  
(UPM/GPeMC/GPAP)

### **Secretaria Geral**

Profa. Me. Estela Maria Oliveira Bonci  
(UPM/GPeMC/GPAP)  
Profa. Dra. Rita Demarchi (IFSP/PELTI/GPeMC)  
Profa. Me. Ana Carmen Nogueira (GPeMC)  
Profa. Débora Rosa (UPM/GPeMC)

### **Editoração dos Anais**

Profa. Dra. Alessandra Ancona de Faria  
(UNICAMP/GPAP)  
Profa. Dra. Lucia Lombardi (UFSCar-Sorocaba/GPAP)  
Profa. Dra. Mariane Abakerli (UB-ES/GPeMC)  
Profa. Dra. Solange Utuari (GPeMC)

### **Comissão Científica**

Daniel Bruno Momoli (UFGRS/UNIARP-SC/GPAP)  
Fábio Wosniak (UDESC/GPAP)  
Glaucia Davino (NAV/UPM)  
Lucia Lombardi (UFSCar-Sorocaba/GPAP)  
Marcel Mendes (UPM)  
Olga Egas (UFJF/GPeMC/GPAP)  
Paulo Fraga da Silva (UPM)  
Rosana M. P. B. Schwartz (GERE/UPM)  
Susana Rangel (UFGRS/GPAP)

### **Comissão Organizadora**

Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP/GPAP)  
Ana Carmen Nogueira (GPeMC/Ateliê de Artes)  
Andrea Alexandra do A. Silva e Biella  
(FE-USP/GPeMC)  
Altimar Costa da Silva (SEE-SP/GPAP/UPM)  
Aurelice Vasconcelos (SEE-DF/UPM/GPeMC)  
Débora Rosa (UPM/GPeMC)  
Iveta Maria B. Ávila Fernandes (IA-UNESP/GPAP)  
Jonas Nogueira (UPM/GPAP)  
Maria Lucia Bighetti Fioravanti (USP/GPeMC)  
Maria José Braga Flcção (UNISO/GPAP/GPeMC)  
Mariane Abakerli (UB-ES/GPeMC)  
Sidiney Peterson F. de Lima (IA-UNESP/GPAP)  
Solange Utuari (GPeMC)  
Roseli Alves (Instituto Arte na Escola)



## SUMÁRIO

### Editorial

*Marcel Mendes (UPM)* 8

### Con[ver]s[ações]

*Mirian Celeste Martins (UPM)* 9

### **MODOS DE PENSAR JUNTOS A FORMAÇÃO CULTURAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA** 12

A formação cultural de professores ou a arte da fuga – 15 anos depois  
*Monique Andries Nogueira (UFRJ)* 13

Desbordamentos na formação cultural de educadores em arte e pedagogia  
*Leda Guimarães (UFG/FAEB)* 20

Modos de pensar juntos a formação cultural de educadores em arte e pedagogia  
*Cláudia R. Bellochio (UFMS)* 31

### **MODOS DE PENSAR COLETIVAMENTE A INTERDISCIPLINARIDADE** 41

A ciência transformada em Arte: *Sporophila beltoni*  
*Walmor Corrêa (Artista Plástico)* 42

Interdisciplinaridade no ensino de artes visuais: leitura, interação e sentido  
*Analice Dutra Pillar (UFRGS)* 51

### **MODOS DE CULTIVAR O SILÊNCIO E A ESCUTA** 57

Um modo de cultivar o silêncio e a escuta: o fazer psicanalítico  
*João Frayze-Pereira (USP)* 58

É preciso manter as orelhas verdes: o silêncio e a escuta na educação  
*Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)* 68

El arte nuevamente invade a Kassel: ¿cómo ser parte del coro de la Documenta 14?  
*Marlen Thiermann (InSEA)* 81

### **MODOS DE [CON]VIVER PROCESSOS COLABORATIVOS** 90

A experiência de convívio do Grupo XIX de Teatro: o indivíduo e o grupo, o grupo e a cidade  
*Janaina Leite - Grupo XIX de Teatro* 91

Onde o comum se faz possível  
*Joana Z. Mussi e Cibele Lucena - Grupo Contrafilé* 99

O desafio da convivência colaborativa  
*Terezinha Azerêdo Rios (PUC/SP)* 103

### **JOGO DE PROSA**

Criando possibilidades de diálogos sobre o Ensino de Arte  
*Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar) e Fabio Wosniak (UDESC)* 110

### **ACÕES POÉTICAS**

Espaços de encontro entre muitos pontos  
*Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP)* 122

Territórios afetivos	
<i>Lilian Amaral (UNESP/MediaLAB-UFG)</i>	124
:COM: Desenhos de comer	
<i>Lucimar Bello P. Frange (PUC-SP)</i>	132
Interfaces: entre Deusas e Moiras	
<i>Mirza Ferreira (UNICAMP)</i>	135
<b>ENSAIOS-VISUAIS</b>	
<i>Olga Egas (UFJF/MG) e Rita Demarchi (IFSP/PELTI)</i>	140
<b>ABSTRACTS</b>	144
<b>QUEM SOMOS</b>	148



...mais uma vez  
buscamos estar com,  
queremos ver e ouvir,  
construir entre fios e conversas:  
:conexões:  
modos de pensar e fazer  
no mundo, entre gente e arte:  
con[ver]s[ações]

**Rita Demarchi**



## Editorial

Marcel Mendes

A realização do **III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia**, entre 12 e 14 de junho de 2017, confirma uma recente tradição do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, de promover no *Campus Higienópolis* da Universidade Presbiteriana Mackenzie um evento, ao mesmo tempo compacto e relevante, reunindo contribuições acadêmicas com potencial de fomentar e fecundar as discussões sobre a formação de educadores em Arte e Pedagogia, sempre numa admirável perspectiva interdisciplinar.

Não existe geração espontânea de acontecimentos educacionais e culturais, sobretudo quando se configuram com visível densidade, são alinhados com claros propósitos, e se materializam em formatos instigantes e inteligentes. No caso vertente, a Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, à frente dos *Grupos de Pesquisa GPAP/Arte na Pedagogia* e *GPeMC/Mediação Cultural*, deixou suas impressões digitais ao longo de todo o roteiro de planejamento, execução e documentação (Anais). A ela e sua eficiente equipe o reconhecimento autêntico do CEFT e dos demais organizadores. Evidentemente, um Simpósio dessa envergadura só poderia ter êxito se contasse, também, com parceiros de primeira linha – protagonistas de outras universidades, de múltiplas culturas e de diferentes países. Foi exatamente o que aconteceu.

Tem sido um privilégio para o Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) albergar institucionalmente essas realizações e incorporar, mais que novas paisagens, novos olhares... e, desta vez, novas conversações! Afinal, somos a Unidade da Universidade Presbiteriana Mackenzie que tem explicitamente a Educação – tanto em sentido *stricto* como em suas versões *lato* – como Missão. Por essa razão intrínseca, todas nossas realizações, desde a mais rotineira até a mais sublime, vêm impregnadas de significado, e a realização do **III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia** é uma eloquente evidência disso.





## Con[ver]s[ações]

Mirian Celeste Martins

Não! Não estão todos aqui...,  
mas como juntar  
em uma fotografia  
tantas pessoas que fazem parte  
do GPeMC e do GPAP?  
Todas se irmanam no fazer/pensar  
um Simpósio como um todo  
onde a afetividade  
se junta com o saber  
e o desejo de saber mais...



A fotografia traz uma das várias reuniões necessárias para a realização da “festa” que começou a ser preparada em agosto, dois meses depois que o Simpósio anterior termina. E nasce na lapidação do foco que sempre se situa entre “dois pontos”, uma marca conceitual de nosso simpósio. Dois pontos que se abrem para aprofundar algo em intrínseca relação entre arte, pedagogia e mediação cultural, entre “modos de...” Modos que nos fazem ver por ângulos diversos, singulares, a nos problematizar e nos impulsionar a viver modos de sermos professores.

Em 2015, as infâncias eram o foco. Em 2016, as pesquisas e o contato com diferentes grupos que investigam os mesmos campos. A conversa cada vez mais se espalhava nos debates, nas ações poéticas, nos cantos dos livros, nos cafés no início de cada dia e nos intervalos, no acolhimento sonoro, nas narrativas visuais, nos almoços, nos corredores e pátios mackenzistas. E queríamos mais... Assim, para 2017, o novelo foi sendo fiado tendo no “entre” a tônica de nossos grupos e de nossas práticas docentes: o diálogo.

Para aprofundá-lo era preciso pensar o silêncio e o estar juntos em processos colaborativos e interdisciplinares, e pensá-los juntos na formação cultural e artística. E nasceu o foco :con(ver) s(ações): entre dois pontos.

Muitas reuniões, planilhas, tarefas para cada uma e para um, anjos para acompanhar cada convidado, paçoca e amendoim no hotel lembrando Santo Antonio que nos abençoa. Pastas preparadas amorosamente para cada participante e nelas agulha, linha e um pedaço de talagarça para bordar na ação planejada com Lilian Amaral. E muita expectativa!

A programação marca o desejo do encontro como espaço de troca.

# PROGRAM[AÇÃO]:

## 12 DE JUNHO | SEGUNDA-FEIRA

AUDITÓRIO ESCOLA AMERICANA/UPM

### 8H30 CREDENCIAMENTO

#### 9H ABERTURA OFICIAL

Acolhimento sonoro  
Monique Traverzim (FACCAMP)

### 9H30 MESA REDONDA

**MODOS DE PENSAR JUNTOS A  
FORMAÇÃO CULTURAL DE  
EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA**

Monique Andries Nogueira (UFRJ)  
Leda Guimarães (UFG/FAEB)  
Cláudia R. Bellochio (UFSM)

**Problemáticação**  
Iveta Ávila Fernandes (UNESP)

**AÇÃO POÉTICA**  
Territórios afetivos  
Lilian Amaral (UNESP/MediaLAB-UFG)  
Antonio Eileilson Leite (Ação Educativa)

AUDITÓRIO ESCOLA AMERICANA/UPM

### 14H MESA REDONDA

**MODOS DE PENSAR COLETIVAMENTE  
A INTERDISCIPLINARIDADE**

Jorge Coli (UNICAMP)  
Walnor Corrêa (Artista Plástico)  
Analice Dutra Pillar (UFRGS)

**Problemáticação**  
Zilda Márcia Gricoli Iokoi (USP)

**AÇÃO POÉTICA (continuidade)**  
Territórios afetivos indoor/outdoor

### 18H30 CONVERSACÕES

Entre Federação de Arte-educadores do Brasil/FAEB, Conselho Latinoamericano de Educação por el Arte/CLEA, International Society of Education through Art/InSEA e Grupos de Pesquisa

\*Convidados: representantes das entidades e Grupos de Pesquisa Local a confirmar

## 13 DE JUNHO | TERÇA-FEIRA

AUDITÓRIO ESCOLA AMERICANA/UPM

### 9H NARRATIVA VISUAL DO DIA ANTERIOR

Olga Egas (UFJF)  
Rita Demarchi (IFSP)

### 9H30 MESA REDONDA

**MODOS DE CULTIVAR O  
SILÊNCIO E A ESCUTA**

João Frayze (USP)  
Luciana Ostetto (UFF)  
Marlen Thiermann (InSEA)

**Problemáticação**  
Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)

**AÇÃO POÉTICA**  
:COM:  
Lucimar Bello P. Frange (PUC-SP)  
Desenhos de comer

AUDITÓRIO ESCOLA AMERICANA/UPM

### 14H AÇÃO POÉTICA

**INTERFACES**  
Mirza Ferreira (UNICAMP)  
Ruxelli Bergamaschi (UNICAMP)

### 14H30 CONEXÕES:

**DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES**  
Marcel Mendes (UPM)

### 14H45 MESA REDONDA

**MODOS DE [CON]VIVER PROCESSOS  
COLABORATIVOS**

Ethel Batres (CLEA/USAC-Guatemala)  
Janaina Leite - Grupo XIX de Teatro  
Joana Z. Mussi e Cibele Lucena/Coletivo  
Contrafile

**Problemáticação**  
Terezinha Azerêdo Rios (GEPEFE/Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores - FE/USP)

**AÇÃO POÉTICA (finalização)**  
Entre territórios afetivos

### 17H LANÇAMENTO DE LIVROS

## 14 DE JUNHO | QUARTA-FEIRA

AUDITÓRIO ESCOLA AMERICANA/UPM

### 9H JOGO DE PROSA

90 conversadores/formadores

**Anfitriões**  
Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP)  
Daniel Bruno Momoli (UFRGS)  
Débora Rosa (UPM)  
Fabio Wosniak (UEESC)  
Estela Maria Oliveira Bonci (UPM)  
Lucia Lombardi (UFSCAR-Sorocaba)  
Mariane Abakerli (UB-ES)  
Olga Egas Olga Egas (UFJF)  
Rita Demarchi (IFSP)  
Sidiney Peterson F. de Lima (UNESP)

**Problemáticação**  
Mirian Celeste Martins (UPM)

### 11H PLENÁRIA

Aberta a todos os participantes

### 12H30 NARRATIVAS VISUAIS

Encerramento

### 14H AÇÕES COMPLEMENTARES

Visitas à instituições culturais em São Paulo (serão divulgadas as principais atrações)

Encontro dos Grupos de Pesquisa GPeMC e GPAP: Auditório do Centro Histórico/UPM

### 19/6 – 14H ÀS 17H (AÇÃO EXTRA-SIMPÓSIO) V FÓRUM DE PESQUISADORES

**Espaços híbridos:**  
espaços transdisciplinares entre arte e educação  
Glória Jové (Universitat de Lleida/Espanha)

Pinacoteca do Estado de São Paulo  
Praça da Luz, 2. São Paulo/SP.

**PINACOTECA  
DE SÃO PAULO**

No palco, poltronas em vez de mesa, na tentativa de maior informalidade como se estivéssemos juntos em uma sala de estar, embora o relógio nos lembrasse dos limites do tempo.

Cada vez mais percebemos como a arquitetura do espaço também nos move, mesmo com a marca cênica de um auditório, quebrada pelas poltronas, pelos *Desenhos de comer* de Lucimar e pelo *Jogo de Prosa* com mesas de trabalho espalhadas pelo auditório transformado em espaço para o world café ao nosso modo... E também em um encontro posterior na Pinacoteca, parceira nessas conversações, que também ocuparam muitos espaços, como o hall do Centro Histórico e Cultural Mackenzie na hora do almoço. A dança de roda sobre o tempo foi transcrita em notas musicais por Monique Nogueira que depois, ao piano, nos foi ensinada por Luciana Ostetto despertando vozes/corpos de quem ocupara antes o palco.





Trago as fotos de momentos tão especiais, pois me comove o fato de que não falamos do ensino de arte, mas o vivemos em nós, na experiência estética para a qual nos abrimos em cada momento potencial.

Experiência sensível nas mãos de quem prepara desenhos para comer, de quem desenha palavras em bordados, de quem tem no gesto um ato de generosidade e acolhimento ao outro.



Mãos sensíveis criaram e compartilharam propostas e experiências, escreveram os textos que compõe estes anais... São convites a continuar pensando, trazendo vozes de educadores, arte/educadores, artistas das artes visuais, da dança, da música, do teatro e entre eles, uma filósofa, um psicanalista, um historiador.

Se não trazemos aqui os textos de todos, pois o tal relógio marca o tempo também em nossas vidas peregrinas para além desse simpósio, queríamos desvelar neste prefácio o clima rizomático que criou cartografias invisíveis a nos enredar. O convite é continuar “conversas leitoras”, não solitárias, pois formamos todos um imenso coletivo a contaminar e provocar mais arte em nossos processos educativos. Mais importante do que ensinar arte é vivê-la com colegas, estudantes, parceiros, nossos intercessores.

Sigamos...



## MODOS DE PENSAR JUNTOS A FORMAÇÃO CULTURAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA

Monique Andries Nogueira (UFRJ)  
Leda Guimarães (UFG/FAEB)  
Cláudia R. Bellochio (UFMS)

**Problematização**  
Iveta Ávila Fernandes (UNESP)





## A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES OU A ARTE DA FUGA – 15 ANOS DEPOIS

Monique Andries Nogueira

**Resumo:** O presente artigo trata da temática da Formação Cultural de Professores no Brasil nos últimos 15 anos, tendo como ponto de partida a defesa da tese da autora (“A formação cultural de professores ou a arte da fuga”), assim intitulada por ter sido escrita no formato do estilo musical consagrado por Bach. Após breve reflexão acerca das diferentes nomenclaturas sob as quais o tema tem sido abordado, são apresentados pesquisas e estudos atuais. Como conclusão, uma experiência docente atual da autora é cotejada com os dados da tese defendida em 2002, evidenciando que houve poucos avanços nesse campo.

**Palavras-chave:** Formação cultural de professores; Educação estética; Arte.

Há quinze anos, estava eu em São Paulo, defendendo minha tese de doutorado na Faculdade de Educação da USP. Seu título – Formação cultural de professores ou a arte da fuga – remete à forma de escrita que desenvolvi, a qual seguiu uma lógica musical, a da construção da fuga, gênero de composição conhecido desde a Renascença, consolidado por J. S. Bach, em meados do século XVIII.

Era um dia de semifinal da Copa do Mundo de Futebol de 2002 e o Brasil encarava uma partida eliminatória. Não havia sido programada essa coincidência. No momento de definição da data da defesa, não havia ainda sido divulgada a tabela de jogos, muito menos se poderia saber de antemão quais equipes seriam semifinalistas. A tese estava pronta há quatro meses, mas havia sido difícil conciliar as agendas dos membros da banca, todos queridos e atarefados: Selma Garrido Pimenta (orientadora), José Cerchi Fusari, José Carlos Libâneo, Bruno Pucci e a saudosa Regina Leite Garcia.

Como a defesa estava marcada para a tarde, fiquei no hotel pela manhã assistindo ao jogo do Brasil. Uma amiga, que viera comigo de Goiás para prestigiar a defesa, não se conteve e perguntou: *Como você pode ter calma para assistir televisão? Não está nervosa com a defesa?* Respondi a ela, com a tranquilidade de quem sabia ter realizado um trabalho com prazer e seriedade: *Não, estou preocupada é com a defesa do Brasil!* O placar estava 0 x 0 e o Brasil sofria um ataque violento...

Passado esse tempo, sem ter por nenhum momento deixado de estar ligada ao tema, tanto em pesquisas quanto na docência, creio que é possível aproveitar a data simbólica de debutante anacrônica e me permitir compartilhar com os leitores aspectos da trajetória desta temática, tanto relacionadas às minhas pesquisas, quanto a de outras vozes, para ser fiel ainda ao modelo da Fuga.

Pretendo trazer aqui um pequeno levantamento comparativo e a análise de como esse tema vem sendo encarado nos meios acadêmicos nestes últimos quinze anos, além de possíveis desdobramentos em políticas públicas e curriculares.

## FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES NA PESQUISA

Antes de tudo, é preciso demarcar a nomenclatura eleita. Obviamente, “formação cultural” é uma expressão multifacetada, por se tratar da união de palavras por si só já polissêmicas. O termo *formação* aponta para um campo vasto, podendo travar interfaces tanto com entendimentos do campo das humanidades, quanto se relacionar com práticas mais redutoras e tecnicistas. *Cultura*, por sua vez, abre um rico leque, que vai do mesmo campo das humanidades até conceituações mais naturalistas. Além disso, o termo cultura parecer ter sido fetichizado e é usado indistintamente apenas para dar um atrativo para projetos. Em linhas de pesquisa e na pós-graduação, por exemplo, isso acontece comumente, embora de fato estas tenham outros interesses, que nem sempre coadunam com propostas estéticas.

Sabendo disso, tratei de esclarecer, há 15 anos, qual era o recorte que havia eleito, chamando de *formação cultural*

o processo pelo qual o indivíduo se conecta ao mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, cinema, artes visuais) e na literatura (NOGUEIRA, 2008, p. 32).

Nesse sentido, a formação a qual me referia, e ainda me refiro hoje, não abarcava as marcas culturais analisadas por antropólogos, mais próximas aos estudos das ciências sociais. Referia-me e continuo me referindo a esse processo de ampliação de referenciais estéticos que provoca a reflexão ao mesmo tempo em que atormenta os sentidos, que alimenta tanto o cérebro quanto a alma a partir do contato com a obra de arte.

Atualmente, há quem prefira lançar mão de mais adjetivos, no sentido de explicitar o enfoque e utilizar a expressão *formação estético-cultural*. Entendo a preocupação, mas acho que assim vamos por um caminho que nunca se resolverá... Usar estético-cultural não traz a referência exclusiva ao campo da arte, pois há experiências estéticas que não advêm da experiência com a obra de arte, como por exemplo, aquelas provenientes do contato com a natureza ou com outros prazeres. Não se trata de uma experiência estética assistir ao pôr do sol em Ipanema, com direitos a palmas ao astro-rei, compartilhadas pela plateia de banhistas?

Tentando especificar mais, outros utilizam a expressão *formação estético-artístico-cultural*. Novamente, é possível pensar que o “artístico” aí incluído remeteria ao contato com a obra de arte, mas para alguns, principalmente aqueles de fora do campo, a relação que se faz é a de uma formação especializada, técnica, para profissionais: isto é, “artístico” é para formar artistas. Nesse sentido, fica comprometida a abrangência que se quer, uma vez que o alvo principal de nossa preocupação é justamente com aquele que precisa ter experiências de contato com a obra de arte exatamente por não ser um especialista, pois precisa delas tanto para seu enriquecimento pessoal humano, quanto para melhor desempenhar seu ofício de professor.

Como se pode notar, a questão da nomenclatura é delicada. Por isso, optamos por manter a expressão inicial – formação cultural de professores – trazendo sempre com ela o recorte que se está elegendo. Repito mais uma vez: trato aqui desse campo de graduais e ricas experiências de contato com a obra de arte que possibilitam uma ampliação de referenciais, de visões de mundo, no

sentido de garantir ao professor não só seu direito de fruir o patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade há séculos, como o de seus alunos de serem apresentados a ele.

Feitos esses esclarecimentos, passemos a esse campo de pesquisa. Há quinze anos, esse tema era absolutamente irrelevante, se levarmos em conta as pesquisas, teses e dissertações defendidas. Quando iniciei minha pesquisa, não havia nenhuma outra tese ou dissertação com essa expressão em seu título; até mesmo livros específicos me eram desconhecidos. Tudo que consegui foram referências ao tema em palestras ou capítulos de livro de autores da área de formação de professores. São essas vozes as que procurei trazer em minha tese – Sônia Kramer, Sacristán, McLaren, Morin, Regina Leite Garcia, entre outros – e que continuam sendo, alguns de forma mais explícita, outros, menos, defensores da importância dessa formação, embora não se dedicassem à pesquisa do tema de forma específica.

Seria também interessante ressaltar que algumas áreas têm promovido uma aproximação maior com a temática, como é o caso da Educação Infantil. Por conta das próprias características específicas dessa faixa etária e o fato de ser preciso que os professores deste segmento saibam lidar com outras formas expressivas da criança para além da linguagem escrita, há um aumento de artigos e livros que apresentam interfaces com a formação cultural. Na minha experiência com a extensão universitária, por exemplo, fica evidente que aqueles professores que mantêm uma rotina de investimento na própria formação cultural se sentem mais seguros nas suas práticas docentes que envolvem conteúdos e/ou procedimentos advindos das linguagens artísticas.

Atualmente, tenho encontrado monografias, dissertações e teses dedicadas ao tema, particularmente no âmbito das faculdades de educação ou em iniciativas de formação continuada. Além das que tenho orientado sobre a formação cultural no currículo de Pedagogia, sobre a participação de pedagogos em programas culturais de museus, sobre a formação cultural de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sobre projetos de formação cultural continuada para professores, tenho também participado de bancas de defesas de teses e dissertações no Rio de Janeiro, onde moro, e em outros estados, que demonstram um interesse crescente pelo tema. Não irei elencá-las todas aqui, sob o risco de me esquecer de alguma, mas um simples levantamento em bancos de dados permitiria reconhecer esse crescimento. Apontarei apenas algumas como exemplo desse crescimento.

Trata-se das dissertações de mestrado de Khiil e Oliveira, ambas de 2013, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Gerheim, na Universidade Católica de Petrópolis (UCP), também em 2013. Após um trabalho conjunto de conclusão de curso acerca da “formação estético cultural na prática educativa do centro de Educação da UFES” (2009), Khiil e Oliveira se dedicam a pesquisas no mestrado que apresentam interfaces com a temática. A primeira (KHILL, 2013) foca a questão da experiência estética em sua interface com a educação, a partir das contribuições adornianas; Oliveira (2013), por sua vez, tem como objeto o conceito de catarse, a partir de seus desdobramentos no campo educacional. Em ambas, o tema da formação cultural (ou estético cultural, como preferem) permanece central, deixando revelar mais do que um interesse pontual, mas um compromisso com a questão que vai além de uma obrigação requerida para a certificação acadêmica.

Já Gerheim (2013) fundamenta sua pesquisa na análise de uma experiência de formação continuada de professores centrada no acesso a bens culturais, realizada em município de Minas Gerais.

Neste trabalho, foca especificamente uma iniciativa governamental que se constituiu em um programa de viagens a centros culturais de outros estados, analisando não só os programas das visitas, mas trazendo também depoimentos dos professores envolvidos. Nesse movimento de análise, revela: “foi preciso viajar com nossos olhos e pés para entendermos que a nossa formação cultural está relacionada com a nossa prática pedagógica” (GERHEIN, 2013, p. 128). Interessante notar que, tanto para a pesquisadora, quanto para os docentes entrevistados, a formação cultural não é vista como um simples “cultivo do espírito”, no sentido iluminista; é sim reconhecido seu potencial para o aprimoramento da prática docente, com rebatimentos imediatos e duradouros na formação de seus alunos.

Não se pode deixar de notar que se hoje um jovem pesquisador quiser se aproximar do tema, terá maior possibilidade de interlocutores; em diferentes programas e estados, é possível encontrar uma ou outra dissertação ou tese que mantenha o interesse pela formação cultural de professores e o desenvolva a partir de diferentes enfoques, seja como objeto da formação continuada, seja por meio de inovações curriculares na formação inicial.

Ainda assim, continua a ser um tema marginal, se fizermos uma comparação com temas que ganharam destaque nos últimos 15 anos e que se tornaram móvel de publicações diversas, seminários, entre outras atividades acadêmicas. Um exemplo disso é que até hoje não tive o prazer de encontrar um dossiê temático sobre formação cultural de professores...

## **A FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFESSORES NOS CURRÍCULOS E POLÍTICAS PÚBLICAS**

Há quinze anos, não encontramos muito o que registrar nesse campo: a área de currículo não parecia ter a formação cultural de professores como uma bandeira a ser carregada. Interessante notar que na época, ainda se vivia os ecos da aprovação da LDBEN 9394/96, que incluía na sua redação original do artigo 26, parágrafo 2º., que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes”. Essa expressão – desenvolvimento cultural – carregava na época, por parte daqueles envolvidos na luta pela obrigatoriedade do ensino de arte, uma sinalização de que a Arte era para todos, não só para futuros profissionais e que na escola básica, em particular, seu objetivo não era o de formar artistas e sim, apreciadores críticos e autônomos. Ainda assim, o tema da formação cultural de professores, particularmente aqueles generalistas que atuavam nos primeiros anos de escolarização, não gozava de muito prestígio.

Nesse sentido, constatávamos já naquela ocasião: “a importância da formação cultural parece gozar de certo consenso, mas é tratada de modo superficial” (NOGUEIRA, 2018, p. 12). Não se encontravam falas discordantes de que experiências culturais em teatro, música, cinema, exposições, dança, literatura não fosse importantes para o desenvolvimento profissional do professor; no entanto, se carecia de projetos que concretizassem essa formação. Há 15 anos, identificamos algumas iniciativas isoladas e tudo nos sinaliza que muito pouco mudou. O tema da formação cultural de professores continua sendo encarado, nos meios acadêmicos, como uma ação de caráter pessoal: quem já tem o hábito, aproveita as oportunidades que a universidade oferece; os que não o tem, passam ao largo dos eventos e cursos de extensão, usufruindo o espaço acadêmico apenas para sua certificação.



Trago aqui duas experiências semelhantes, vivida com estudantes de Pedagogia e que, de certa forma, ilustram que não se progrediu o suficiente nesse setor. Há quinze anos, quando realizava o grupo focal com as professoras respondentes da minha tese, que naquele momento cursavam Pedagogia, os maiores obstáculos a uma maior frequência a eventos artísticos se constituíam na falta de tempo e na falta de dinheiro (NOGUEIRA, 2008). Embora reconhecesse naquela ocasião, e continue reconhecendo hoje, que de fato os professores da educação básica em geral padecem de uma rotina estafante e baixos salários, aponte que estes não eram os fatores primordiais e sim a falta de hábito, uma vez que o tempo depende das prioridades que elegemos; quanto ao dinheiro, há muitos espaços e eventos que são gratuitos. Argumentei com elas que ao atravessarem a Praça Universitária, todos os dias para irem à Faculdade de Educação da onde estudavam, passavam pelo Museu de Escultura ao Ar Livre, com várias peças em exposição. Nenhuma delas havia se detido a apreciá-las, nem mesmo uma única vez. *Ah, aquelas mãos grandes são obra de arte?*, perguntavam com a ingenuidade legítima de quem o acesso às linguagens artísticas lhes foi negado por uma sociedade excludente. A partir de uma atividade da disciplina Arte e educação, que consistia na produção mensal de relatórios de apreciação a eventos artísticos, as próprias alunas foram criando uma rede de informações, uma verdadeira agenda cultural. Ao longo da disciplina, foram mostrando interesse em se aproximar do campo da Arte: ao me encontrar com algumas delas, anos depois, mostravam que haviam adquirido o hábito, algumas inclusive, falavam de sentir falta de ir a espetáculos quando se passava muito tempo.

A outra, experiência ocorreu há pouco tempo 15 anos depois da primeira, também com estudantes de Pedagogia, embora em cidade e intuição diferentes. Informei aos alunos de Pedagogia da UFRJ que estava acontecendo uma exposição, com visita guiada, no prédio do Palácio Universitário, onde funcionavam as aulas do curso até o início da reforma e restauração, pois se trata de imóvel tombado pelo Serviço de Patrimônio Histórico Nacional (SPHAN).

A exposição se intitulava “Canteiros – reconstruir a história” e se constituía de duas partes. Na primeira parte, a mostra de obras de dois artistas plásticos contemporâneos, envolvidos no trabalho de restauro do prédio: o primeiro deles, Fernando Madeira, apresentava uma estética mais contemporânea e utilizava materiais próprios do trabalho de restauração (fitas isolantes, gaze, cola, máscaras para nariz) para fazer o suporte de seus trabalhos, pinturas e *assemblage*, no lugar das telas convencionais.

O segundo, Sandro Cunha, apresentava obras totalmente diferentes, mais convencionais, em sua maior parte com motivo religioso, com forte influência do barroco mineiro. No entanto, mesmo se tratando de temática mais convencional, o material usado nas esculturas também era proveniente do rescaldo da restauração. Uma Santana, por exemplo, havia sido feita a partir do tronco de um pé de tamarindo que ficava na área do Palácio, cortado por apresentar sinais de doença e queda iminente. Em outras, mostra seu fascínio pela madeira, material abundante no trabalho de restauro, utilizando materiais de diversos tons e de diferentes árvores.

Ao final, o guia leva o participante a um passeio à capela histórica, brinco da arquitetura neoclássica carioca, que foi vítima de incêndio e traz importantes informações sobre aquele que foi um hospital psiquiátrico no período do Império. Dentre seus internos ilustres, temos Lima Barreto, cuja frase ilustra uma das paredes do átrio: *“Me vendo ir ao refeitório levando um livro, um louco*

*disse: isso aqui está virando colégio*". Curioso vaticínio daquele brilhante escritor: de fato, virou universidade! Sem deixar de nos enlouquecer vez por outra...

Pois bem, apesar de todo o meu empenho em estimular a participação, o fato é que apenas uns poucos alunos (em geral, alunos da licenciatura em Artes que cursam a disciplina como eletiva ou alunos de classe mais abastada que dispõem desse capital cultural) se interessarem e foram à exposição. Depois de algumas semanas, decidi incluir na programação de uma aula a visita guiada ao Palácio. Terminei mais cedo e me encaminhei ao Palácio, distante apenas alguns metros do prédio de aulas atual. A maioria absoluta dos alunos se mostrou interessada e participante, fazendo perguntas e se surpreendendo com as explicações. Alguns me encaminharam posteriormente relatórios de apreciação desse evento, nos quais pude confirmar o quanto a experiência havia sido significativa. No entanto, continuo com a mesma impressão de quinze anos atrás. A universidade pouco faz pela formação de seus licenciandos, futuros professores. Tanto lá como agora, percebo que os alunos tocados são aqueles já previamente sensibilizados; os demais, se não tiverem um estímulo organizado e constante, passam pela universidade sem experimentar a arte e a cultura presentes nela (NOGUEIRA, 2006).

No tocante às políticas públicas, pouco se avançou: apenas iniciativas isoladas, em alguns municípios ou tímidos incentivos governamentais. Um exemplo é o Vale Cultura, instituído pelo governo federal em 2015 como um benefício de R\$ 50,00 mensais concedido pelo empregador para os trabalhadores, não especificamente professores. É cumulativo e sem prazo de validade, e só pode ser usado para comprar produtos ou serviços culturais, em todo o Brasil. No entanto, vigorou no ano calendário de 2016, no exercício de 2017, quando o incentivo fiscal foi cortado. A partir de agora, as empresas que quiserem poderão manter o programa, mas sem deduzir o valor de 1% no imposto devido. Já há algum tempo, os museus da rede federal em todo o país oferecem entrada franca para professores; algumas redes de cinema mantêm convênio com secretarias de educação para oferecer meia entrada para professores que apresentarem comprovante de vínculo com a rede municipal. Contudo, as iniciativas isoladas, embora bem-vindas, não se configuram no que poderia se chamar de política pública em relação à formação cultural de professores.

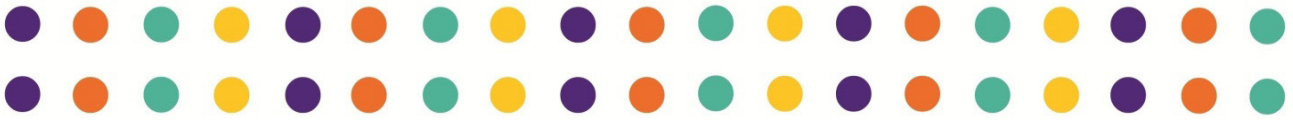
No campo acadêmico, o cenário também não é animador. Percebe-se que não há por parte de gestores, curriculistas, diretores de faculdades de educação, um esforço conjunto no sentido de viabilizar a formação cultural dos alunos, futuros professores. Nesse sentido, continua a ser um tema periférico, não previsto em um plano de ações coordenadas como disciplinas (obrigatórias ou eletivas) ou outro tipo qualquer de atividade curricular, dependendo do envolvimento pessoal de algum professor comprometido com o tema.

## **CONCLUSÃO**

Volto agora ao ponto de partida, àquela tarde de junho, em que as pessoas estavam felizes com a vitória da seleção brasileira de futebol. Eu, pessoalmente, vivia um misto de alegria e alívio, mas também uma ponta de melancolia por não poder dividir com alguém que me havia sido inspiradora nesse trabalho. Não poderia deixar de mencionar aqui aquela que me inspirou e inspira até hoje, embora nossa convivência tenha sido curta. Mas seus livros, seu trabalho e principalmente sua luta pela Arte na Educação Escolar a mantém viva: obrigada, Mariazinha Fusari!

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*, 1996.
- GERHEIM, S. M. K. DE M. *A formação continuada de professores pelo acesso a bens culturais: uma experiência em Juiz de Fora*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis, 2013.
- KHIL, R. N. e OLIVEIRA, T. S. *A formação estético-cultural na prática educativa do Centro de Educação da UFES*. Monografia. Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- KHIL, R. N. *Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de T. W. Adorno*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFES. Vitória, 2013.
- NOGUEIRA, M. A. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Goiânia: UFG, 2008.
- \_\_\_\_\_. Universidade e formação cultural de professores. In: GUIMARÃES, V. S. *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da universidade*. Campinas: Papirus, 2006.
- OLIVEIRA, T. S. *O conceito de catarse na filosofia de T. Adorno: desdobramentos para uma teoria crítica da educação*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da UFES. Vitória, 2013.



## DESBORDAMENTOS NA FORMAÇÃO CULTURAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA

Leda Guimarães

**Resumo:** Este texto se propõe a pensar aspectos de formação cultural de educadores de arte e de pedagogia a partir processos de desbordes entre concepções de cultura de maior ou menor valor como pressuposto para um ideal de formação cultural. Como ação pragmática, as operações de desbordamentos são propostas na interrelação escola, cidade e comunidade e seus habitantes compreendendo a interrelação entre estas instâncias como espaços possíveis para o ensino de artes visuais na contemporaneidade. As operações de desbordes desafiam fronteiras entre saberes instituídos e cotidianos e colocam em cena ações colaborativas e poéticas a partir da imersão nas práticas e saberes comuns invisíveis para os padrões de boa estética ou de boa arte. Apresento experiências de práticas de estágio com estudantes de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás que tiveram como objetivo provocar desbordamentos nesse momento de formação onde geralmente, os estudantes universitários se sentem imbuídos de “aplicar” nas escolas os conhecimentos “adquiridos” na universidade numa relação hierárquica e unidirecional da ação pedagógica.

**Palavras-chave:** desbordamentos; formação de educadores; arte e pedagogia; cidade; escola; comunidades.

O desafio proposto por este evento é o de pensarmos juntos a formação cultural de educadores em arte e pedagogia. São várias as possibilidades de compreendermos formação cultural assim como são várias as possibilidades de endereçarmos essa formação aos educadores em arte e pedagogia. O mais ajuizado seria começar perguntando o que se entende por formação cultural. Mas esse é um tipo de pergunta que parece demandar uma resposta concisa, e eu não a tenho. Assim, começo acatando a dificuldade de resposta diante da polissemia tanto de formação quanto de cultura. Mas não fugirei ao enfrentamento do desafio proposto.

Arte educadores e pedagogos tem vivido impasses, atritos, descompassos em termos de objetivos, campos de atuação, e em relação a própria formação. Mas, é inegável que também temos uma história comum a compartilhar na educação em geral. Compreender as características de uma educação tradicional, de uma educação tecnicista, ou as mudanças da proposta escolanovista, por exemplo, é uma necessidade de ambas as categorias profissionais. Compreender o impacto do multiculturalismo na educação, as questões da diversidade social, étnica, de gênero e se opções afetivas, compreender e vivenciar as transformações das tecnologias e da rede www tornou-se uma condição *sine qua non* em nossas vidas docentes. Enfrentamos os dilemas da busca de uma formação humanística, não tecnicista, uma formação para uma vida ética e estética. Tudo isso nos une e é a partir da necessidade de uma formação cultural tanto para arte/educadores quanto para pedagogos que desenvolvo as reflexões nesse texto.

Em diversas ocasiões, ouvi professores palestrantes constarem a precariedade de formação cultural de estudantes que chegam aos cursos de pedagogia. Essa queixa se faz presente nas

licenciaturas em artes, no meu caso, artes visuais. Quando esses estudantes entram no curso, logo de início costuma-se fazer esse mapeamento: que artistas conhecem? Espaços culturais na cidade? Se já foram a alguma exposição de artes visuais? Conexões familiares com as artes em geral e razões para terem escolhido a licenciatura em artes visuais dentre outras perguntas. No geral, as respostas que surgem apontam desejos de “fazer arte” nas mais variadas formas: desenho, pintura, grafite, teatro, figurino, maquiagem, moda até a completa ausência de conexão, por exemplo – “não sei bem o que estou fazendo aqui, foi o curso que consegui entrar com a minha nota do ENEM”. Dificilmente, as respostas trazem rastros de uma formação cultural que passe por frequência a museus, galerias, leitura de livros, espetáculos, cinema de arte, ou outras formas que possam ser colocadas como culturalmente refinadas. Suanno (2009) ao discutir a formação cultural de professores com base em uma literatura da Escola de Frankfurt depreende que:

“[...]aquele que não tem acesso à formação cultural estabelece uma relação ingênua, imediatista, alienada e superficial com os objetos da semicultura. A formação cultural possibilita ao sujeito acesso à cultura, à dialética entre autonomia e adaptação, sendo esse é um processo emancipador. A semicultura se opõe a uma formação cultural, pois aquele que tem acesso à semicultura julgam-se detentores de saber e põem obstáculos à implicação do seu campo de saber.” (p.9656)

Podemos entender com isso a necessidade de alguns movimentos em relação a essas lacunas: preencher lacunas de quem não tem cultura nenhuma (o que por si já é problemático) instigando o acesso a bens culturais considerados “cultos” (perdoem a redundância); partir do repertório existente da cultura de massa ou semicultura promovendo uma conscientização da superficialidade dessas formas e levar transformação crítica desse consumo ingênuo, alienado e superficial ou ainda, considerar que um movimento de ampliação por meio da “construção de oportunidade de experiências estéticas e de fruição”. (SUANNO, 2009, p.9657) de repertórios já existentes como afirma a autora na formação de professores.

“[...] é importante construir momentos de experiência estética capazes de estimular a apreciação da arte e da literatura, bem como a construção do hábito de se estabelecer contato com a cultura local e a cultura universal”. Desta forma, torna-se importante e possível a busca de caminhos que possibilitem a aproximação de diferentes linguagens, visando a que o professor se torne apreciador, se enriqueça no deleite da cultura, compreendendo arte como conhecimento e emoção”. (Id. p. 9657).

Reconheço a importância e a força desses argumentos, mas gostaria de aproveitar a oportunidade e expor uma proposta outros movimentos: o de desbordeamentos entre bordas artísticas, estéticas e culturais que tem configurado noções de arte e cultura. Para tanto chamo para essa conversa Richard Shusterman (1998) que vai à contramão das ideias da Escola de Frankfurt quando afirma que Adorno “concebeu a arte como um campo isolado e separado da vida” (p.17). Em um ensaio sobre o livro *Vivendo a Arte* de Shusterman, Ricardo Fabrinni esclarece que:

A “autonomia da obra de arte autêntica”, defendida por Adorno, é interpretada por Shusterman como o isolamento da arte do “mundo material e real da práxis” (id., p. 63), ou seja, como seu confinamento ao “mundo institucional”, o que implicaria a neutralização de seu “potencial de crítica social” (id., p. 259). Não considera, assim,

que a autonomia da forma artística seja a condição necessária para que a obra de arte efetue uma crítica à dita “realidade existente”, no sentido de Adorno. Shusterman não atribui à arte, em outros termos, nenhuma força de emancipação social, pois associa a “ideologia dominante da arte autônoma” à separação entre arte e vida (id., p. 72). Pensar a arte a partir da lógica imanente da forma artística no sentido da *Teoria Estética* de Adorno seria regressivo, uma vez que afastaria a arte dos “modos de entendimento e da experiência comum” (id., p. 65). (FABRINNI, 2006, página 219)

Assim, a formação cultural de professores não seria no sentido de preencher lacunas, ampliar ou transformar o que é denominado de semicultura ou cultura de massa, pois não estaria em um polo oposto a uma formação cultural autêntica e mais elaborada. Outra concepção que me ajuda é a de re-estetização da vida cotidiana, também na esteira de uma estética pragmática. Para Medina (2015) “La invisibilización tendenciosa del lugar del componente estético em la sociedad ha tenido varias secuelas teóricas y prácticas y ha cortado los alcances de las políticas culturales y de la educación. (p. 27). A autora ao discutir movimentos de estetização, desestetização e re-estetização para repensar os vínculos da arte educação estética na sociedade atual argumenta que “todo proyecto educativo que tenga em cuenta el componente estético, debe incluir em sus bases la presuposición de que el individuo objeto de su acción no es ‘tabula rasa’. (Id. p.28).

Volto a pensar nas respostas que os estudantes trazem quando perguntados sobre as razões para terem escolhido o curso de Licenciatura em Artes Visuais. Se não trazem indícios de frequência a museus, galerias, leituras formais, etc; trazem experiências que eu, professora, também desconheço ou só conheço superficialmente: o universo dos blogs, os grafites, a escrita dos zine com mensagens de resistência e experimentações gráficas, os lambes, as tatuagens, e tantas outras manifestações que configuram outras experiências que não aquelas que a universidade espera encontrar, ou espera “educar para” a partir do ingresso desses sujeitos no meio acadêmico. Medina (2015) cita Xavier Rubert de Ventos em sua obra “Estética y sus herejías” que na década de oitenta afirmava que os temas e setores donde se consideraba pertinente el ejercicio de la imaginación artística se han visto... desbordados”. (p.20).

Al distanciarse de lo útil, el ‘mundo’ del arte occidental moderno, institucionalizado, es separado del resto de las actividades y funciones ordinarias, siendo erigido a su vez como modelo frente a ellas, con una alta misión redentora y exonerante. Obsérvese, que al referirse a determinados ‘temas o sectores’ para el ejercicio de ‘la imaginación artística’, no está considerando la vasta gama de acciones, relaciones y usos que el hombre puede hacer de ella en su vida diaria, sino que la reduce a la cadena de la circulación del arte, desde donde, a su modo de ver se ha desbordado”. (Id.p. 21)

Pensando na complexidade do nosso país, nas diferenças de aparelhamento cultural entre capitais e cidades do interior, capitais mais ricas e capitais menos ricas, entre bairros de uma mesma cidade, onde em alguns se encontra cinemas, quiçá espaços expositivos, livrarias e em outros não se encontra nada, como é possível pensar na formação cultural de educadores de arte e de pedagogia se nos atermos a concepções de cultural já demarcadas como esteticamente válidas e que por si promoveriam a autonomia e a libertação das formas mais rasas de consumo cultural?

Trago experiências vividas na formação de professores na Faculdade de Artes Visuais da UFG, para tentar oferecer, não alternativas unidirecionais, mas falar de um lugar onde o pensamento se torna ação nos enfrentamentos propostos.

## **OPERAÇÕES DE DESBORDES: CIDADES/COMUNIDADES COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO**

Bordas e desbordes. Estou tomando como ponto de partida um duplo sentido de bordas, primeiro selecionei borda como: “Área que circunscreve ou limita algo e dentro da qual contém alguma coisa: borda de uma casa”. <https://www.dicio.com.br/borda/>. Mas também pode significar limites, fronteira. Assim, entendendo que tanto os nossos territórios educativos e pedagógicos (físicos, simbólicos, conceituais e metodológicos) tem bordas, e que que as bordas circunscrevem e limitam saberes e fazeres, penso em operações de *desbordamentos*, que não necessariamente aniquilam as fronteiras nem desalojam o que já está contido, mas, podem promover trânsitos e atravessamentos como o faz a agulha com a linha que sai furando o tecido e construindo desenhos por meio da interligação de pontos. Assim, desbordar também pode pedir emprestado a noção a noção de bordar e o sufixo *des* pode indicar um desmanche em bordados já padronizados e tidos como os únicos possíveis. A proposta de entender a cidade como cenário para formação artística, estética e cultural “desbordadas” tem sido pensada e posta em prática ao longo de duas décadas no trabalho com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFG. Algumas experiências foram desenvolvidas em Estágios ou na construção de investigações que deram base a Trabalhos de Conclusão de Curso- TCCs, outras em projetos de extensão ou ainda em situação de orientação de iniciação científica.

A separação entre arte/vida/educação afeta as relações pedagógicas e isto implica em perguntar a quem educamos na atualidade? Como e por quais meios crianças, jovens e adultos constroem suas aprendizagens? Em que universos sociais e culturais estes saberes transitam? Essas inquietações estimularam a reflexão sobre as escolas fechadas e tão pouco abertas a vida da cidade e das comunidades. É como se uma não pertencesse a outra.

Considerando os atravessamentos possíveis, pensamos que a prática pedagógica não necessita ater-se ao espaço físico da escola. Fora dos muros escolares existe uma vida pulsante que pode ser forma e conteúdo para professores de artes descobrirem e conectar com os contextos escolares. Esse foi o ponto de partida e vários projetos foram desenvolvidos nos quais as imersões no contexto escolar começava do lado de fora da escola. Comecei desafiando estudantes universitários a iniciarem o estágio não pela escola, mas por um determinado bairro no qual seria realizado uma caminhada como um exercício de reconhecimento e de estranhamento das características daquele espaço: arquitetura, muros, cartazes, ocupações, padarias, barbearias, lojas, incluindo espaços escolares.

Na época, meus estudantes (futuros professores de artes visuais) escutaram essa proposta com perplexidade! Não conseguiam perceber a conexão entre o “aprender a ser professor de artes” com aquela atividade de caminhar na cidade mapeando espaços, registrando visualidades, conversando com pessoas, etc. Passamos por momentos em que o familiar se tornava estranho (Bastos, 2006). Esse estranhamento refere-se ao processo do perturbamento do que ações, fenômenos, contextos,

ideais que nos são familiar e que por isso mesmo costumam cair numa invisibilidade do cotidiano. Para Bastos aprender e ensinar se modifica no espaço público porque são processos que expõem, discriminam e transformam os sujeitos. Depois desse mapeamento inicial é que seria escolhido um espaço formal para o desenvolvimento de uma ação pedagógica em artes visuais a partir de uma determinada situação encontrada e explorada na vida do bairro. A pesquisa de campo colocou os alunos em contato com formas de representação convencionais e não convencionais: de uma arte mais oficiais a muros grafitados e painéis publicitários.

O exercício de perguntar era a linha que conduzia o olhar investigador: Quem produz as imagens que de forma recorrente estão expostas publicamente? A quem e a que servem estas imagens? Quais são as iconografias presentes no meio urbano? Como interagimos (ou não) com as diferentes visualidades? Como podemos trazê-las para o contexto do ensino de artes visuais? A caminhada etnográfica em contextos inusitados, (ruas, lojas, asilos, comércios, ofícios no meio da rua, lojas de artesanato, praças, academias de dança, hotéis, feiras e muitos outros) ia tecendo a relação com outros saberes, para além dos conhecidos como “arte”.

Este encontro com o outro e com nós mesmo, suplantaria em tese, uma concepção pragmática da prática pedagógica, trazendo uma noção de experiência e processo formativo dos vários atores envolvidos: estudantes e professores universitários, estudantes e professores das escolas, diversos atores da comunidade (cidade) que com seus saberes/fazeres desbordam conteúdos fixos para o ensino de arte e desalojam posições hierárquicas entre arte x ofício, arte erudita x popular, cultura de massa x cultura e muitas outras posições construídas por jogos de poder.

A caminhada de “estranhamento” exigia que cada estudante fizesse anotações e registros visuais do que via, ouvia, sentia, percebia. Era importante atentar para saberes, ofícios, situações que deflagrassem um desejo de elaboração de uma proposta pedagógica. Dentro das muitas experiências que a cidade oferece, buscamos colocar estudantes em formação em situações de aprendizagens deflagradoras da construção de um projeto poético e pedagógico na área de artes visuais que partisse de situações cotidianas.

Mas a compreensão só vinha mesmo com a imersão na cidade: conversas com transeuntes, moradores de rua, com donos de comércios, com artesãos, como idosos em asilos, com feirantes, com mães e suas crianças nos parques, etc. Também os conflitos da cidade iam sendo mapeados: violência, depredação do patrimônio público, falta de ônibus escolares, lixo nas praças, preconceitos raciais e sociais, etc. Selecionei dois relatos que exemplificam partes dessa proposta de *interatuação* entre cidade e escola e saberes da comunidade.

## **METRÓPOLES GRAVADAS.**

Na turma de 2006 um grupo de estudantes formado por Elias Batista Marinho, Maria de Fatima França Rosa e Paulo César Martins, começaram a experiência de prática pedagógica no chamado Bairro Feliz. Apesar do nome, verificaram que as casas e as escolas eram cercadas por muros muito altos com cercas elétricas. Essa foi uma marca da visualidade do bairro que tinha reflexos na escola.

Depois de mapearem o bairro, fotografando e fazendo anotações, descobriram que os alunos da escola não conheciam o seu entorno uma vez que não moravam naquele bairro e nem se sentiam



à vontade para caminhar por ali. A escola atendia a uma juventude pobre que morava em uma favela vizinha a este bairro. Começamos a entender os muros e as cercas elétricas do Bairro Feliz. Ali também encontramos um atelier de um artista que trabalhava com gravura e que estava naquela época desenvolvendo um trabalho com o tema das cidades (metrópoles, explorando materiais alternativos como o papelão reciclado). O grupo passou a desenvolver uma proposta de ação pedagógica para aqueles jovens a partir do tema cidade, utilizando os processos de gravura e fazendo a conexão com o artista morador no bairro.

Negociaram com a diretora da escola a construção de uma mesa de luz para a impressão de serigrafias. Levaram alunos para terem aulas com o artista gravador. Para conversarem sobre o trabalho que estava fazendo, sobre a temática e sobre os processos que usava para imprimir. Os alunos daquela escola foram desafiados também a pensar a cidade em que viviam, no bairro em que estudavam, mas não conheciam e no bairro em que moravam, mas não estudavam lá. Disseram que gostavam muito da escola, mas sonhavam em morar em um lugar melhor. Falaram sobre a violência com que convivem em seus bairros, como: assaltos, crimes, a blitz da polícia, etc. Viram fotografias e vídeos sobre cidades. E elaboram seus projetos (desenhos) como base para o trabalho com a serigrafia. Esta técnica cativou os alunos especialmente dado a possibilidade de ser utilizada para imprimir estampas em camisetas. A mesa de luz ficou na escola e na época, 2 alunos ficaram como monitores de seus colegas.

## **A ESCOLA, A FEIRA, FOTOGRAFIA E ARTE CONTEMPORÂNEA.**

Um outro exemplo é de 2009 de duas ex-estudantes Aline Siqueira e Cecília Assis que começaram a explorar um bairro e localizaram no mesmo uma escola que tinha na sua vizinhança uma feira ao ar livre (verduras, frutas, comidas e outros produtos). Aline e Cecília tinham especial interesse pela fotografia. As duas fizeram uma imersão nessa feira: realizaram entrevistas com os feirantes, identificaram a distribuição e organização dos produtos se modificava do início para o fim da feira. Registraram formas, cores, cheiros, etc. Com essa experiência inicial foram a escola em busca de parceria para realizar o período de estágio supervisionado.

Com um grupo de estudantes do segundo ano do ensino médio daquela escola foram novamente a feira para a imersão dos estudantes naquele espaço a partir de um olhar curioso para as relações visuais, experiências de vidas, saberes dos feirantes ao organizarem suas barracas, etc. Pesquisaram artistas contemporâneos que trabalhassem com a temática feira, ou algo relacionado a este universo. Chegaram no artista carioca Ernesto Neto. Este artista tem uma série de instalações em que suspende imensos tecidos cheios de temperos, criando ambiente físicos e olfativos de muito impacto.

Foi como observadoras e consumidoras deste espaço/feira que pudemos entrar neste universo e fotografá-lo. Agora temos subsídios para continuar, não só este projeto, mas as várias ideias que surgiram durante esta pesquisa. [...] Nossa visão de arte se amplia a medida em que fazemos essas possíveis conexões e diálogos entre cultura popular e arte contemporânea e como estudantes do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, levados para a prática enriquece nossa formação e conhecimento. (SIQUEIRA, Aline e ASSIS, Cecília, 2006).

A prática pode tornar-se mais significativa quando se considera *desbordamentos* entre arte, cultura considerando a diversidade do espaço urbano como possibilidade de gerar experiência artísticas, estéticas e pedagógica para o ensino de arte. Essas experiências trouxeram desdobramentos conceituais para pensar a formação e a atuação de arte educadores na contemporaneidade. Diferentes conexões e contaminações entre formas culturais podem ser vistas nas ruas e em diferentes espaços das comunidades. As alunas acima citadas conseguiram por meio da imersão em uma feira popular, perceber contaminações entre arte contemporânea e cultura popular propondo oficinas onde os temperos e condimentos serviam de matéria prima para o processo de criação.

O desafio foi mais do que alargar os horizontes do que é comumente considerado arte. Trata-se de um outro pensamento. Através deste movimento, outras maneiras de compreender relações artísticas, estéticas e culturais passaram a ser consideradas. O redimensionamento da formação docente, implica pensar e potencializar outras maneiras de se pensar e praticar educação.

## **QUE DESBORDAMENTOS SÃO POSSÍVEIS?**

A proposta de imersão na cidade, buscando descobrir em cada um dos habitantes com os quais foi se travando contato a cidade que habita. A corporificação desse aspecto relacional foi se construindo ao longo do processo e foi construindo um olhar mais apurado, crítico e mais sensível para com o contexto e o meio ambiente. Um processo que vai do mais próximo ao mais distante; de observações corriqueiras até à sistematização de insights. Aqui temos a transição de um olhar indiferente rumo a um olhar reflexivo, olhar que pergunta, olhar que indaga. O que posso aprender aqui? Que trocas posso negociar? O que eu sei que posso trazer para conversar? O que eu vivi até hoje me ajuda a compreender as pessoas e seus contextos? Como as descobertas de outros saberes me redimensionam como educador(a) na contemporaneidade do ensino de artes?

Essas operações de desbordes dialogam com pedagogias críticas para o ensino de artes no sentido que estas visam problematizar os conteúdos e os processos da formação nessa área, buscando ir além do estabelecido como “curricular”. As pedagogias críticas encenam metodologias e processos de natureza mais colaborativas e busca novos imaginários. A dimensão colaborativa nos leva a desafios nos modos de fazer, de ensinar, de aprender arte. O planejamento é processual e sempre sujeito a reformulações, negociações. Enquanto isso o tempo da escola oficial é demarcado por minutos, horas, turnos. O currículo vem pronto. Poucas escolas flexibilizam as posições hierárquicas dos diversos atores. Pensar colaborativamente dá trabalho pois rompe essa lógica do tempo regido por *Kronos*. Implica em processo democrático de construção social, cultural e política das aprendizagens.

Entendo cidade e comunidade como espaços que educam, repletas de símbolos, conhecimentos e práticas. Lugares plurais onde multiplicidade de vozes coexistem. Onde intercâmbios culturais são agenciados dia a dia. As cidades brasileiras, como quaisquer outras do mundo ocidental globalizado, em maior ou menor escala, passam por transformações que afetam a produção de suas formas culturais. O processo de urbanização acelerada promove novas formas de sociabilidade, gera novas formas culturais altamente sincréticas com um universo simbólico mais aberto e transitório, distinto

do caráter totalizante e estável dos símbolos culturais tradicionais, não necessariamente fazendo parte da indústria cultural. Por exemplo, hoje no Brasil, mais de 70% da população vive em cidades.

Temos muitos projetos que são desenvolvidos tendo a cidade como base. No entanto a maioria se dá em contextos de educação não formal, como projetos ligados a associações de moradores, de jovens, organizações não governamentais e outras instâncias. Nas operações de desbordes, cidade, escola e comunidade e seus habitantes são pensadas intrinsecamente conectadas, numa relação simbiótica vital. Pensar a cidade enquanto um organismo vivo, dinâmico, que traz uma história construída ao longo dos tempos (seja ela recente ou de longa data), uma história feita pelos seus habitantes, cada um com suas relações, suas profissões, seus ofícios, sua cultura; a cidade formada, por seus lugares; físicos, afetivos, simbólicos. A cidade que é feita pelas mãos daqueles que a constroem. (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 2010)

De acordo com Cavalcanti (2001, p.16), pensar a cidade é pensar também em lógicas não capitalistas, pré-capitalistas; é pensar na cidade como obra; é, pensando a cidade centralizada na lógica da produção capitalista, pensar também nos interstícios e nas contradições espaciais, nas desconstruções e (re) territorializações. Tais contraposições reforçam as noções de valores culturais/sociais, as práticas solidárias e cidadania coletiva. A efetivação da cidade como educadora se constitui na resistência à tendência de práticas individualistas na cidade.

Ao defender este aspecto cultural da cidade enquanto espaço ativo, temos em perspectiva pedagógica a concepção de cultura que diz respeito a todos os fazeres, saberes e viveres pelos quais as pessoas se constituem em seus lugares, nas suas cidades, nas suas terras. A cultura diz respeito às diferentes maneiras como as pessoas trabalham, produzem, pensam as mais diferentes profissões/ações que compõem a vida da sua cidade – a sua dinâmica, as particularidades de cada bairro. Esse conjunto é pluricultural, abriga, produz e reproduz culturas. (GUIMARÃES e OLIVEIRA, 2010)

Na cidade se entrelaçam práticas de educação formal, não-formal e informal e que todas estas práticas possuem objetivos pedagógicos. No âmbito do formal e não formal os objetivos pedagógicos ultrapassam a forma aleatória com que possam surgir no âmago das comunidades. A reflexão sobre as interrelações entre esses espaços por meio da arte e da cultura considera o potencial educativo de muitos lugares onde práticas de saberes/fazeres acontecem. O elo entre esses saberes/fazeres (geralmente fora dos muros da escola) está na história de vida de cada aluno, ou dos grupos nos quais os estudantes se organizam e se reconhecem. A integração almejada pode ser disparada por táticas que transversalizam conteúdos, atores e situações, no entanto, a verdadeira integração acontecerá dentro de cada estudante, se para ele ou ela, ocorrerá uma aprendizagem significativa.

Para Bernet (apud Cavalcanti, 2001) na relação educação e cidade podemos considerar três dimensões: a primeira dimensão consiste em considerar a cidade como conteúdo de educação, com suas instituições, recursos, relações, experiências. Essa dimensão se identifica com a fase 'aprender na cidade'. A segunda dimensão é a que considera o meio urbano um agente educador, um emissor de informação e de cultura, trata-se do 'aprender da cidade'. A terceira dimensão é a que considera a cidade como conteúdo educativo e a expressão que a define é: 'aprender a cidade'. [...]. Para o autor enquanto essa terceira dimensão refere-se mais a uma educação formal sobre a cidade, as duas primeiras estão mais ligadas a processos de educação informal e não formal. (P. 21-22)

Na formação cultural de professores acredito que seja possível o trânsito entre as três dimensões, “aprender na cidade”, “aprender da cidade” e “aprender a cidade” no desbordamento entre vida cotidiana, espaços escolares, espaços culturais e comunidades. Todos os espaços como fonte de saberes específicos e fazeres cotidianos podem contribuir na construção de conhecimentos dentro e fora a escola. Estes saberes/fazeres geralmente se encontram distanciados ou dicotomizados pelas formalizações e pela institucionalização das aprendizagens. Maria Jesus Pardinás (2010) afirma que

Habitar los espacios formativos/educativos obliga necesariamente a crear/proponer lugares intermedios donde analizar los cambios que deben introducir-se, entendiendo la función educativa como un proceso que interactúa con otros espacios, más allá de la propia institución- escuela, instituto y también universidad- tanto en referencia a la educación formal como a la no formal y la informal. (p. 176)

Para habitar e criar espaços *interatuantes* como propõe Pardinás penso ser necessário interligar ensino e pesquisa fazendo da prática pedagógica um objeto de investigação. Mais ainda, implica em re-estetizar a própria existência, a vida comum. Essa procura está explicitada nas palavras de Arroyo quando diz que “Na medida em que as teorias e propostas educacionais se articulem organicamente com as experiências sociais, mais estreitos serão os vínculos entre formação, cultura e educação (p.7).

O século XXI trouxe as pedagogias pós críticas e a diversidade de caminhos para o ensino de artes visuais. Novos campos conceituais e nomenclaturas parecem sair a cada semana. Educação crítica de imagens, Educação Intercultural, e-arte educação, educação e mediação cultural e tantas outras possibilidades que mostram que na atualidade, professores tem uma gama conceitual e metodológica a explorar no seu exercício docente.

As pedagogias culturais colocaram em cena relações entre ensino de arte e vida, se interessam pelo cotidiano, pela arte marginal, pelas culturas juvenis, pela arte das minorias ou culturas visuais do povo, pelas tecnologias, pelo meio ambiente, etc. Se interessam e querem colocar em sua agenda tudo que desconstrói uma visão de arte universal, hegemônica que mantém e justifica o *status quo* e suas hierarquias. (BASTOS, 2005). Novas maneiras de se ver e pensar a arte podem ser descobertas. Esta concepção mais fluída possibilita aproximações entre arte e experiência cotidiana [...] Criando espaços de reflexão e investigação sobre o que constitui arte, suas diferentes formas e funções. [...] não se trata de desbançar a arte consagrada, mas de repensá-la. (p.71). Segundo a autora definições mais abrangentes de arte e cultura inspiram novas interpretações sobre a relação entre arte e cotidiano.

Concluindo, ao pensar a formação de educadores de arte e pedagogia: penso em um conjunto no qual aspectos históricos, políticos, culturais, artísticos, estéticos e pedagógicos andam juntos, não necessariamente um conjunto harmônico, pode ser um campo de batalha. Penso também em aspectos geográficos, onde espaços praticados podem apontar diferenças que merecem ser escutadas, onde relações de poder cultural podem ser hegemônicas, colonizadoras de um lado, de outro podem ser estereotipadas e até mesmo folclorizadas. Chego ao final do texto pensando que os autores que me ajudaram a pensar e propor um pensamento em contraposição às concepções de formação cultural centradas exclusivamente nos padrões estéticos formatados tem como base os ensinamentos de Dewey. E quanto a isso, Imanol Aguirre (2010) ressalta que Dewey é particularmente interessante porque nos permite estabelecer que nossa tarefa como educadores é buscar restaurar a continuidade

entre as formas refinadas e intensas da experiência – as obras de arte – e os acontecimentos que constroem a experiência cotidiana. Nas operações de desbordes discutidas aqui neste texto, essa restauração é uma aventura sem manuais de segurança. Exigem certa dose de incoerência com os tempos e espaços curriculares já sistematizados. Como nos diz uma estudante que vivenciou esses desafios em 2011:

Uma das conseqüências dessa transformação é a percepção de que o professor, na sala de aula, não é o único detentor do saber, mas alguém que está entre muitos (o que não significa dizer que o educador seja alguém que possa ensinar sem conhecer os conteúdos da sua área de atuação). Ao provocar, na sua prática educativa, diversas reflexões e conexões de saberes, o professor e os alunos constroem, questionam e reconstróem conceitos e posturas culturais que, no currículo formal de arte, muitas vezes, estão ausentes ou periféricos. (Pollianna Pereira Garcez, relatório de estágio).

As incertezas sobre os resultados e finalidades do processo, atravessaram a todos nós. Tantos professores da universidade, estudantes universitários, professores e alunos das escolas e demais parceiros que se envolveram nos muitos projetos. Penso que a aprendizagem coletiva das experiências desenvolvidas provocou uma desestabilização de nossos lugares de professores e estudantes da universidade detentores de saberes artísticos e pedagógicos. A busca de interconexão entre cidade, escola e comunidades promoveu redesenhos de planos e desalojou conceitos sobre “boa arte” e “boa pedagogia”. No complexo e multifacetado tecido urbano nossos educadores em formação puderam se compreender como mediadores de narrativas que *desbordeiam* saberes artísticos, estéticos e pedagógicos já instituídos. Nas palavras de Coutinho (2011) “ao expandir o campo de atuação dos arte/educadores para além das fronteiras escolares, se expandem também as questões implícitas no processo de formação” (p. 1102). Penso que esse não é um caminho, mas certamente aponta desejos de pensar juntos a formação de educadores de arte e pedagogia no Brasil: enquanto “comunidade de aprendizagens capazes de dotar de sentidos os objetos, artefatos e práticas culturais. (Id.p.1113).

## REFERÊNCIAS

- AGUIRRE, Imanol. Imaginando um futuro para a educação artística. In: *Educação na Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa*. 2009. 157-189.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. in *Múltiplos olhares sobre educação e cultura* (J. Dayrell, Org.). Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1996.
- BARBOSA, Ana Mae. *A multiculturalidade na educação estética*. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt3.htm>. 2002. Acesso maio/2010.
- BARBOSA, A. M. *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez. 2002.
- BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do “familiar: uma proposta Teórica para a Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo:Cortez. 2005.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas-SP:Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 2008.
- CERTEAU, Michel de. (1995). *A cultura no plural*. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, (Coleção Travessia do Século).
- COUTINHO, Rejane. *Questões sobre mediação e educação patrimonial*. In: “Subjetividades, utopias e fabulações” Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Sheila Cabo

Geraldo, Luiz Cláudio da Costa (organizadores). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. CD-Rom: 4 ¼ pol. ISSN 2175-8220 : (CD-ROM) ISSN 2175-8212 : (versão eletrônica)

FABRINNI, Ricardo Nascimento. *Vivendo a Arte – O Pragmatismo e a Estetização da Vida*. Cognitio, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 217-227, jul./dez. 2006.

GADOTTI, Moacyr. *A Escola na Cidade que Educa*. Disponível em [http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao\\_formal\\_ao\\_formal\\_2005.pdf](http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu/SubInstitucional1203023491lt003Ps002/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf), visitado em 04/10/2009.

GUIMARÃES, Leda e OLIVEIRA, Ronaldo. *Formação docente e estágio curricular em artes Visuais na modalidade de ensino a distância: Entre a realidade e a possibilidade de se criar uma escola em expansão*. 33ª. ANPED/Caxambu/MG. 2010.

GUIMARÃES, Leda. *Prática Pedagógica na Inter relação Arte Cultura e Comunidade*. Anais XVII Confaeb. Crato-Ce. 2008.

MEDINA, Mayra Sánchez. Estetización, Desestetización y Re-Eстетización. Repensando los Vínculos Arte-Educación Estética en La Sociedad Actual. In: MONTORO, M. I. M., CÓRDOBA, V. Y., DE LA CHICA, A. T. (Editores). *Re-estetizando. Algunas propuestas para alcanzar la independencia en la educación del arte*. Insea Publications. Porto – Portugal: 2015.

PARDIÑAS, Maria Jeseus Agra. - Topografia Crítica: El Hacer Docente Y Sus Lugares- in EÇA, Teseza, Maria Jesus Agra, PARDIÑAS, MARTÍNEZ, Cristina Trigo, PIMENTEL, Lúcia. *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos*. Edição APECV. Porto, Portugal. 2010.

PARSONS, Michael. Currícul(um)o, arte e cognição integrados. In: BARBOSA, Ana Mae. (org.) *Consonâncias Internacionais do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: Silva, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes. 2001.

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a Arte. O pensamento Pragmatista e a Estética Popular*. Tradução Gisela Domschke. Ed. Ed. 34. 1998.

## **TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO CONSULTADOS:**

MARINHO, Elias Batista, Rosa, Maria de Fatima França e Martins, Paulo César. Metrôpoles Gravadas. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso. FAV/UFG. (2006).

SIQUEIRA, Aline e ASSIS, Cecília Diálogos entre Arte Popular e Contemporânea: o espaço da feira e da escola. Relatório de Trabalho de Conclusão de Curso. FAV/UFG. (2006).



## MODOS DE PENSAR JUNTOS A FORMAÇÃO CULTURAL DE EDUCADORES EM ARTE E PEDAGOGIA

Cláudia Ribeiro Bellochio

**Resumo:** Nesta exposição, conto um pouco dos labirintos que tenho percorrido provocada por temas da música na Pedagogia. Tratam-se de problematizações que entrelaçam processos formativos profissionais de professores dos anos iniciais da escolarização com modos de estar na escola. Inicialmente, falo no curso de Pedagogia como um espaço/lugar/território/dispositivo para a formação de professores. Na sequência, narro um pouco de minha/nossa trajetória nesse tema, sobretudo considerando a trajetória de ações em educação musical na docência superior na Universidade Federal de Santa Maria. E, para finalizar, exponho ações mediadoras que desenvolvemos para além das disciplinas em projetos que se agregam às experiências musicais e pedagógico-musicais.

**Palavras-chave:** música; curso de pedagogia; formação de professores; educação musical.

*Sou o que quero ser, porque possuo apenas uma vida  
e nela só tenho uma chance de fazer o que quero.  
Tenho felicidade o bastante para fazê-la doce, dificuldades para fazê-la forte,  
Tristeza para fazê-la humana e esperança suficiente para fazê-la feliz.  
As pessoas mais felizes não tem as melhores coisas,  
elas sabem fazer o melhor das oportunidades que aparecem em seus caminhos.  
Clarice Lispector*

Início meus modos de pensar provocada por Clarice Lispector. Sou tomada da doce felicidade de estar nessa manhã falando sobre parte do que me faz feliz: trabalhar com a formação de professores na Pedagogia. Trabalhar com Música e Pedagogia. Trabalhar com Pedagogia e Música.

*“Não sei se isto ou aquilo”.*  
Cecilia Meirelles

Trabalhar com conhecimentos musicais e pedagógico-musicais que potencializam experiências no ensino superior e criam linhas/redes de possibilidades para atuações profissionais nas escolas de educação básica. Trago na minha mala, que vem do Rio Grande do Sul, a esperança de somar a todos vocês para que tenhamos uma escola mais a espreita de sons, de gestos, de cores, de silêncios, de arte.

Início também provocada pelo tema do evento e seus dois pontos: Com[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:

:

Ver:

Agir:

Arte:

Pedagogia:

Mediação cultural:

Acrescento...

Formação de professores:

Início pelo movimento de pensarmos juntos, em diálogo por dois pontos que não se encerram, que não produzem verdades, mas, pipocam em meus olhos, não em uma linha horizontal progressiva, mas que cintilam diante de mim, como quando olho ao sol. Que se dissipam em borrões. Dois pontos que me levam para trás, para os lados, para a frente, para onde eu desejar ir, pensar, estar, dialogar comigo nas minhas várias camadas, e dialogar com o(s) outro(s) em vida de Com[ver]s[ações]:

Muitos cintilares com esses dois pontos que me movimentam e muitas possibilidades com o risco de me repetir e me perder.

*“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...”  
E vivo escolhendo o dia inteiro!*

Mas como diz Larrosa (2003, p 23) “Estudar. Entre ler e escrever. Algo (se) passa. Perder-se em uma biblioteca em chamas. Exercitar-se no silêncio. Habitar labirintos”.

Escrever para falar para vocês hoje me fez habitar, mais uma vez, labirintos.

Para organizar minha fala proponho alguns “modos de pensar”, fios para atravessar os labirintos.

Inicialmente, falo no curso de Pedagogia como um lugar para se pensar a formação de professores para a educação infantil (EI) e anos iniciais do ensino fundamental (AIEF) da Educação Básica. Na sequência, narro um pouco de minha/nossa trajetória nesse tema, sobretudo considerando a trajetória de ações em educação musical na docência superior. Um chumaço de ‘boas intenções’, como me diz Marcos Villela Pereira. E, para finalizar, contarei acerca de ações mediadoras que desenvolvemos no contexto da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), para além das disciplinas, as quais reconheço como dispositivos de formação (OLIVEIRA et al., 2010).

Hoje, meu desejo é que possamos pensar sobre algumas tramas na e para a formação cultural de professores na Pedagogia. Não em sentido vertical ou horizontal, mas na soma de ambos, considerando os embaraçados das linhas e pontos do caminho, a finitude constante de nossas respostas/verdades. Nessa infinitude (de respostas/verdades) destaco um ponto que tem sido fundamental em minha docência no ensino superior: pensar a formação não é distante de pensar a docência e, desde já, que bacana a relação daqueles que estudam e estão em prática docente, em projetos, em escolas, em espaços diferentes. Estão em experiência. Experimentando-se docente! Conhecer a educação básica é um ponto para a prospecção de um projeto formativo de professores.

Talvez este tenha sido o meu, e este seja desafio do grupo que está aqui: estudar, olhar-se, rever-se, entender-se pelas sobreposições, pela Educação Básica, pelo Ensino Superior, pelas dobras que avançam e recuam. Olhar prospectivamente e retrospectivamente. Habitar labirintos e pensar! Revolver memórias e entender-se no momento. Encontrar fios para tecer uma trama porosa, uma trama com a possibilidade de ser embaraçada/desembaraçada, sem o medo de tentar uma outra



trama. Uma trama aberta, que convida a ser diferente. Como anunciado no folder desse evento: “Encontros para nos fazer ver o que nos amarra e o que nos impulsiona a assumir riscos criativos”.

VER e AÇÕES, marcadas na forte palavra com[ver]s[ações].

Tomo a liberdade para focalizar meus modos de VER e minhas AÇÕES na formação de professores na Pedagogia, com alguns respingos/transbordamentos na formação de professores de Música-licenciatura.

## **UM LUGAR PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EI E AIEF**

Acredito e percebo em meus olhares cintilantes, na potência profissional de professores de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e considero que.

O papel do educador [professor] em tudo isso não é o de um técnico, de uma par-teira, mas tem de ser compreendido em termos da responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, em termos da responsabilidade pelo mundo como um mundo de pluralidade e diferença. (BIESTA, 2013, p.26).

Meus : me levam a Pedagogia: *locus* onde tenho sido professora, pesquisadora e extensionista. Outras coisitas mais também.

São muitos os : que me levam a pensar o tema e não consigo separar o que eu sou/como me constituo do que eu faço junto aos outros, aqui demarcados em ações profissionais na UFSM.

Penso por : porque há muito tenho construído Com[ver]s[ações] nesse processo. Um ‘há muito’ que mergulha e se encharca em minhas memórias na música e na educação. Minhas memórias de aulas de piano, desde a primeira audição com “Soldadinhos de Chumbo” em 1974; minhas memórias da chegada à escola pública “Grupo Escolar Apolinário Porto Alegre” em 1971, na cidade de Santiago/RS. Minha entrada na graduação em Música (bacharelado) em 1983 e, logo, em 1984 na Pedagogia, em Santa Maria/RS. Em 1991 quando ingresso como professora na UFSM, em 1994 quando concluo o mestrado e em 2000 quando termino o doutorado. Memórias de cursos na área de educação, de Oficinas de Música em Curitiba, Festivais de Música em Santa Maria e Londrina, Painéis de Regência Coral da FUNARTE e FECORS. Memórias de minhas aulas de piano como aluna e professora, como cantora do Coral da UFSM, como professora de educação básica.

Com[ver]s[ações] que não param em minha formação mas se espraiam como fagulhas resultantes em encontros na pesquisa, no ensino, na extensão. Com[ver]s[ações] que me trazem à minha própria escuta. Escuta da vida, assim como a escuta da música, das produções musicais tão diferentes que povoam minha cabeça.

Foi com minhas memórias, de ações e produções escritas, que atravessei meu labirinto provocada pelo tema dessa mesa e percebo que ele não é tão novo. Mas, se comparado a minha própria história, e aos muitos outros temas presentes nas discussões acerca das disciplinas que compõem os currículos formativos de professores, se torna um tema um tanto que recente.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PEDAGOGIA: DÉCADA DE 80 DO SÉCULO XX

O curso de Pedagogia, a partir dos anos de 1980, no Brasil, passa a formar professores para atuação nos primeiros anos de escolarização.

No contexto da inserção da arte na Pedagogia, em uma grande pesquisa nacional, liderada por Mirian Celeste Martins (2012) expõe-se que:

Esta reivindicação foi oficializada em importantes documentos: nas conclusões do I Congresso Nacional de Arte e Educação/Salvador em 1983; no Manifesto de Diamantina em 1985; na Carta de São João Del-Rei em 1986; no Manifesto dos arte-educadores do Estado de São Paulo em 1987. Primeiros documentos, assim como o da Semana de Arte e Ensino de 1980, que juntavam sonhos para transformar a realidade. Passados 29 anos da primeira reivindicação formalizada, qual é a nossa realidade? (MARTINS, 2012, p. 2).

Meu pensamento se mistura e precede a estes 29 anos (hoje 35 anos), por tratarem-se de com[er]s[ões], de histórias vividas, inventadas, construídas na Pedagogia UFSM que, em 2018, continua seu tempo de 34 anos de arte com música, teatro e artes plásticas/visuais. Muitos tempos e modos de estar da arte na Pedagogia (UFSM) hão de ser vividos, com experiências diversas que vão reinventando as metodologias e jeitos de viver a arte.

Ingressei como estudante na Pedagogia UFSM em 1984 quando se inicia o currículo de um curso superior que pretende a formação de professores. Encontrei no currículo, no quinto semestre a Metodologia do Ensino de Música, a Metodologia do Ensino de Teatro, a Metodologia das Artes Plásticas.

E, nessa história, narrada por mim para algumas pesquisas, sempre lembro que a construção de um currículo deriva de escolhas, de posições e acolhimentos de quem o está produzindo. No caso da Pedagogia da UFSM:

[...] as áreas não entram pelos campos do conhecimento que existiam nas outras licenciaturas, mas as metodologias entram pelas suas especificidades. Então nós não tínhamos, por exemplo, uma metodologia do ensino dos estudos sociais, uma metodologia do ensino de ciências, que desse conta da matemática e de ciências biológicas junto, não! A gente tinha sim uma metodologia do ensino das ciências, cujo professor responsável era da biologia; tínhamos uma metodologia do ensino da matemática, uma metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura. Não era tudo realizado junto. Não se tinha metodologia dos estudos sociais, mas sim a geografia e a história, e da mesma forma teve a música, as artes plásticas e o teatro. Por quê? Porque teve uma discussão e tiveram docentes que puderam trabalhar com isso. É por conta disso, certamente, que a nossa história é um pouco diferente das demais instituições. Então quando chega o curso [de Pedagogia de 1984], já tinham docentes vinculados à Educação Artística, só que eram docentes que problematizavam, para os quais aquele modelo estava exaurido e não daria bons frutos. Então, como implementar na Pedagogia, que queria formar professores competentes, o modelo que já estava na exaustão pelos outros cursos? (Bellochio [2009] in OESTERREICH; GARBOSA, 2014, p. 103).

Em conjunto com a história que soma minha formação e atuação profissional neste curso, abro mais :

A importância da arte na pedagogia: possibilidades de um processo formativo diferente, com mais encontros do estudante em formação acadêmico-profissional com a música, com o teatro, com as artes visuais. A arte pode estar presente de diferentes formas no curso, não somente pela disciplinarização do conhecimento no currículo. Somos muito mais do que a soma de um currículo formativo pode nos dar, vivemos entre-lugares que nos mobilizam estar sendo, aprendendo constantemente.

Assim, desejo pensar a arte, como comenta Luciana Loponte, como um modo de “nos conectar com experiências que nos transformam, que nos deslocam da linearidade de nossas paisagens familiares, que nos diz de acontecimento, de experiência, de criação e, também, de infância, a pergunta é: nós, que pensamos sobre educação, sabemos ouvir?” (LOPONTE, 2008, p.1).

Sou desejeante de uma arte nos processos formativos que além de informar, provoque, desloque, problematize e promova encontros com os modos do professor ver e ouvir os estudantes, sobretudo as culturas que vão sendo produzidas pelas crianças, no caso de professores dos primeiros anos do ensino fundamental, culturas significadas pelo mundo e que o significam. Culturas que se reinventam.

Pensar a arte, pensar a música na formação de professores na Pedagogia e trabalhar para a e na:

[...]formação em Educação Musical de professores pedagogos é também problematizar a Educação como um todo. Propor a formação em música de professores não especialistas é eleger a Arte, e nesse caso em especial a música como traço importante não só da formação dos próprios professores em formação, mas também daqueles que serão as pessoas que vão compartilhar das escolhas feitas por estes futuros professores, seus alunos. (PACHECO, 2014, p. 85).

Diante disto pergunto : o que temos ouvido na relação entre formação de professores na Pedagogia e o desenvolvimento da infância? Quais culturas se evidenciam e se somam na construção da infância? Lembramos, na perspectiva da sociologia da infância que “As culturas infantis são construídas através da interação intrageracional, ou seja, das crianças entre si com seus pares e, intergeracional, através das trocas permanentes das crianças com a cultura adulta”. (WERLE, 2017, p. 241). Observar as experiências da infância é fundamental para a compreensão da criança no mundo, como ser humano.

Assim :

Se a pedagogia, como curso superior que hoje temos configurado, forma professores para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental o quanto temos ouvido e olhado as culturas da infância para pensarmos nos processos de formação profissional? Quando temos, como professores formadores, provocado a escuta e o olhar para a infância?

Temos parado para ouvir e ver esses momentos na vida dos pequenos? Estudantes da pedagogia sabem ver/olhar e ouvir esta relação dos pequenos com o mundo? E os professores da escola? Estes pequenos, tão pequenos, o que estão nos dizendo/cantando/musicando/tocando/encenando?

O que não vimos e ouvimos, por que não temos linguagens mínimas que potencializem percepções para ouvir e ver, como fica?

Este, para mim, é um ponto central para pensarmos no curso de pedagogia como um coletivo, um grupo reconhecido como um dos dispositivos de formação acadêmico-profissional,

[...] um espaço que possibilita a experiência, mobilizadora de saberes, representações instituídas e outras formas criativas de pensar as relações e a formação. O espaço grupal favorece a construção de um imaginário instituinte quando os valores são (re)significados e múltiplas aprendizagens são possibilitadas. (OLIVEIRA et al., 2010, p. 14).

Penso no curso de Pedagogia como uma formação profissional que adentre ao mundo da criança e que não seja resumida ao aprendizado pedagógico de métodos e técnicas de ensinar. Mas, defendo um curso que ensine, que potencialize o aprendizado de linguagens, procedimentos e processos que serão mediadores do professor na escola, mediadores entre conhecimentos, estando aí a cultura, os estudantes e o próprio professor. Uma tríade maior (professor, estudante, conhecimento) que se soma aos sons de clusters que nos levam a outras tonalidades ou atonalidades. Então, defendo que ter domínio de conhecimentos musicais e pedagógico-musicais é condição *sine-qua-non* para o trabalho do professor, desde a educação infantil.

Acredito na música na Pedagogia, sendo este um lugar de aprendizados que movimenta e produz sentidos a partir das experiências musicais realizadas que envolvem ouvir e fazer, tocar e cantar, sons melódicos e ruidosos, músicas permitidas e músicas proibidas [sic] (...) a música precisa tocar e ser tocada por aquele que a está aprendendo. Na experiência aprende-se. Se isso não ocorre, o espaço da Pedagogia existe em sua potência, mas não se configura como lugar de formação e nem dispara dispositivos. (BELLOCHIO, 2014, p. 61)

No contexto do ensino percebo que as experiências são fundamentais aos estudantes. Experiências que os desafiem a processos de construções de conhecimentos, artísticas, estéticas, de vida humana. Compreendo o ensino como modo de mobilizar o desenvolvimento humano e, portanto, a responsabilidade complexa do trabalho do professor, da educação infantil ao supervisor de estágios pós-doutoral.

Enfim, não defendo a ideia de que o professor referência, que trabalha com música no cotidiano de suas atividades docentes em sala de aula, seja tomado em substituição do professor licenciado em música, mas confio em práticas educadoras mais dialógicas e proíficas no encontro desses profissionais. Creio na formação profissional dedicada a alinhada a um projeto de mundo mais humano, musical e cheio de encontros com a arte.

## **NOSSAS COM[VER]A[AÇÕES] NA UFSM**

(Re)inicio lembrando de uma fala que fiz no Congresso da ABEM em 2015 e que foi mote para um artigo publicado em 2016 pela Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical.

Como professora formadora, acredito na relação entre conhecimentos, professor e estudantes como uma das tradições da educação e, ao mesmo tempo, busco inovações que me coloquem mais próxima aos desafios de ensinar nestes tempos de globalização, de conectividade e interatividade instantâneas. Mas, não perco a dimensão de que estou trabalhando para a formação de seres humanos, que podem contribuir para uma vida escolar mais musical e uma vida humana melhor. (BELLOCHIO, 2016, p. 9).

Naquele momento me posicionei como quem, a todo o dia, pensa pelo “avesso, do avesso, do avesso”, parafraseando Caetano Veloso<sup>1</sup>. O avesso do avesso como dobra do mesmo tecido que se (re)vira para todos os lados, processo que é inconclusivo e estende-se na forma de desenvolvimento profissional, como apontam Denise Vaillant e Carlos Marcelo (2012).

Em nosso grupo de Pesquisa, na UFSM, o avesso do avesso tem guiado nossas ações. Pensar desdobrando-se tem sido prática que revia memórias da vida do grupo e alinha-se a modos de pensar contemporaneamente.

Trabalhamos com linhas teóricas e metodológicas diversificadas objetivando entender, com mais propriedade, o que envolve ser professor dos primeiros anos de escolarização e nesse percurso entender a presença da música nas práticas unidocente, uma “viagem com vistas a vasculhar lugares muitas vezes já visitados [...] com diferentes olhares e apropriações de conhecimentos e saberes” (QUEIROZ, 2017, p. 10).

Por um lado, temos entendido esse professor como sendo referência, termo que aparece nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores na Pedagogia (2006). Em sendo professor referência “aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010, p. 9) entendemos sua ação profissional a partir da unidocência. Em sendo professor unidocente, o profissional organiza seu trabalho pedagógico a partir das várias áreas do conhecimento, tendo como orientação, segundo exposto nas DCNP: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e organizada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (BRASIL, 2006, p. 11). É um trabalho pedagógico complexo, de natureza interdisciplinar.

Desse modo, a unidocência, tomada como ação profissional e perspectiva conceitual, associa-se às formas de trabalho docente do professor que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como professor de referência. A unidocência combina-se ao fazer cotidiano em sala de aula do professor que tem sua docência caracterizada pelo compromisso profissional de potencializar as formas de organização de conhecer das crianças, o que confere a esse profissional uma importância ímpar no contexto da educação básica, pois é o professor que mais tempo permanece em docência com seus alunos e que, assim, melhor conhece os processos de construção de conhecimentos da infância, o que é base para estruturação das áreas que movimentam as atividades curriculares nesses níveis, dentre elas a Música. (BELLOCHIO; SOUZA, 2017, p. 15).

Nesse momento, coordeno um trabalho de pesquisa que tem como foco os “Professores e a educação musical na escola: modos de ser unidocente e pensar a música na escolarização”. Buscamos compreender os modos de ser unidocente trazidos em narrativas (auto)biográficas de professores de referência/pedagogos, atuantes na escola nos anos iniciais do ensino fundamental, e as suas maneiras de pensar a música/educação musical no processo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental. Com análises parciais dessa pesquisa, destacando o que é ser unidocente, fica-nos evidente que existe na ação do professor referência que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, uma centralidade com o desenvolvimento humano e global dos estudantes. Todas estão voltadas às práticas unidocentes que consideram os aprendizados de seus alunos, os seus modos particulares de

---

1- A referência é da canção “Sampa” (1978), de autoria de Caetano Veloso.

aprender, as suas relações pessoais e interpessoais, dentre outros. As professoras narram que buscam ações unidocentes interdisciplinares, por organizações da prática que tragam imbricados campos do conhecimento, não tudo junto, mas como variações que possibilitem a melhor compreensão de um tema que vem sendo estudado pelos alunos.

Um outro traço da unidocência ficou-nos evidenciado pela preocupação de cuidados da professora de referência com o estudante dos anos iniciais, já que esse parece-nos a centralidade do trabalho desenvolvido, constrói os seus aprendizados de vida e da escola, sem dicotimizá-los. As professoras narram e trazem a ideia que precisam ser um pouco de tudo e, em alguns casos, destacam que professoras dos primeiros anos de escolarização são um pouco psicóloga, mãe, fonoaudióloga, etc.

Em momento algum, nas entrevistas, esses traços foram evidenciados em desvalorização, ou contraposição, ao que as constitui como professoras. Existe uma relação profissional forte com o exercício do magistério. Ser professora é uma atividade que reconhecem como ação profissional, que necessita de conhecimentos, conteúdos e metodologias, necessita estar no espaço institucional da escola e trabalhar com ele. Percebemos que as professoras não decidem a totalidade do seu trabalho pedagógico na escola, até porque a escola é um sistema de relações que funciona por mecanismos articulados, geralmente, curricularmente, e, também, por intencionalidades fora do espaço curricular.

Finalmente, trabalhamos e, singularizo aqui, trabalho na UFSM por que acredito intensamente na formação acadêmico profissional na Pedagogia, formação musical e pedagógico-musical, como um dispositivo de formação do professor. Como grupo nos preocupa as relações entre formação e práticas, não relações biunívocas e diretas mas relações entre o ensino superior e a escola de educação básica, contudo

[...] se requer desenvolver em todas as pessoas, especialmente nos docentes, a capacidade de autoformação, a capacidade de delinear e desenvolver processos de aprendizagem ao longo da vida, utilizando em cada momento os meios mais apropriados e eficazes. (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 32).

O ensino superior é um dispositivo que não encerra a formação, apenas a certifica com um curso e habilita ao exercício de uma profissão. Com Gilles Ferry (2004, p. 53), compreendo que, “quando utilizamos a palavra formação, nem todos lhes damos o mesmo sentido”. Questiona o autor: o que é formação?

É algo que tem relação com a forma. Formar-se é adquirir uma certa forma. Uma forma para atuar, para refletir e aperfeiçoar esta forma. Formar-se é pôr-se em forma, como o esportista que se põe em forma. A formação é, então, completamente diferente do ensino e da aprendizagem. Ou seja, o ensino e a aprendizagem podem entrar na formação, podem ser suportes da formação, porém, a formação, sua dinâmica, esse desenvolvimento pessoal que é a formação consiste em encontrar formas para cumprir com certas tarefas para exercer um ofício, uma profissão, um trabalho, por exemplo. (FERRY, 2004, p. 53- 54).

Na UFSM temos investido na formação musical e pedagógico-musical na Pedagogia nos valendo sobretudo da experiência musical, cantando, tocando, apreciando, aprimorando aspectos técnicos da execução, desenvolvendo repertórios musicais, modos de trabalhar música na escola, música-música e também música na interdisciplinaridade. Também refletimos sobre a educação musical em seus

movimentos históricos no Brasil. Atualmente na Pedagogia diurno são duas disciplinas – Educação Musical, 6º semestre 4h/a mais 2h na PED (Práticas Educativas articuladas aos demais componentes curriculares do semestre) e 7º semestre, Educação Musical para Infância (30h) também articulada a mais 30h da PED. Na Pedagogia noturno são 4h de Educação Musical no 6º semestre.

Além das disciplinas temos desde o ano de 2001 o Programa LEM: Tocar e Cantar, desenvolvido pelo Laboratório de Educação Musical (LEM). O programa é composto por oficinas de música, que se modificam ano a ano e estão abertas à comunidade da UFSM e externa a ela, com forte apelo à participação da Pedagogia. Esse programa é também um momento de trocas entre licenciandos em música (bolsistas de extensão e PIBID) com estudantes da Pedagogia. Temos recebido crianças no LEM e nesses momentos somamos ações para seu atendimento.

O LEM é nosso *locus* de agregar ensino, pesquisa e extensão. É o lugar/território de nossas aulas de graduação e pós-graduação, do grupo de pesquisa FAPEM, do grupo PIBID, das oficinas de música. Não tecemos verdades ou respostas, mas trabalhamos com os tempos presentes. Fazemos escolhas. E, como iniciei, acabarei com uma pequena poesia de Cecília Meirelles, ou isto ou aquilo. Uma poesia com seus : e suas ...

*Ou se tem chuva ou não se tem sol,  
Ou se tem sol e não tem chuva!*

*Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!*

*Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Que, fica no chão não sobe nos ares.*

*É uma grande pena que não possa  
Estar ao mesmo tempo nos dois lugares!*

*Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.*

*Ou isto ou aquilo: oi isto ou aquilo...  
E vivo escolhendo o dia inteiro!*

*Não sei se brinco, não sei se estudo,  
Se saio correndo ou fico tranquilo.*

*Mas não consegui entender ainda  
Qual é melhor: se isto ou aquilo*

Isto a Pedagogia

Aquilo a Música

Não consegui ainda entender

Qual é melhor?????

E sigo trabalhando e acreditando. Buscando com que meus modos de estar junto aos estudantes potencializam que eles acreditem acreditando-se, como fala um tal de Professor Zé.

## REFERÊNCIAS

- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 24, n. 36, p. 8-22, jan./jun. 2016.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação Básica, professores unidocente e música: pensamentos em tríade. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro, GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação Musical e Pedagogia: pesquisa, escutas e ações. Campinas/SP, 2014. p. 47-68.
- BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Professor de referência e unidocência: pensando modos de ser na docência dos anos iniciais do ensino fundamental. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência*: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 13-35.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2016.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2016.
- FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. 1ª. ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e metáforas contemporâneas para pensar infância e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 112-122, jan./abr. 2008.
- MARTINS, Mirian Celeste. Arte na Pedagogia: problematizando realidades, desejos e devires. In: CONFAEB, Arte/Educação: corpos em trânsito, 22., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FAEB, 2012, p. 1-4.
- OESTERREICH, Frankiele; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. A história da disciplina de Música no curso de Pedagogia da UFSM (1984-2008). In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. *Educação Musical e Pedagogia*: pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado de Letras, 2014. p. 89-116.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes et al. Dispositivo de formação: vivências no espaço grupal. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL- ANPED SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais...* Londrina: ANPED, 2010. p. 1-16.
- PACHECO, Eduardo Guedes. Outras escutas e fazeres musicais na Pedagogia. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas Garbosa (Orgs.). *Educação Musical e Pedagogia*: pesquisas, escutas e ações. Campinas: Mercado das Letras, 2014. p. 69-88.
- QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Prefácio. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência*: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 7-11.
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a ensinar*: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.
- WERLE, Kelly. As músicas das culturas da infância: discutindo sobre o protagonismo infantil na escola. In: BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro (Org.). *Educação Musical e Unidocência*: pesquisas, narrativas e modos de ser professor de referência. Porto Alegre: Sulina, 2017. p. 239-256.





## MODOS DE PENSAR COLETIVAMENTE A INTERDISCIPLINARIDADE

Jorge Coli (UNICAMP)  
Walmor Corrêa (Artista Plástico)  
Analice Dutra Pillar (UFRGS)

**Problematização**  
Zilda Márcia Grícoli Iokoi (USP)





## A CIÊNCIA TRANSFORMADA EM ARTE: *SPOROPHILA BELTONI*

Walmor Corrêa

**Resumo:** Como artista, Walmor Corrêa pesquisou e encontrou na espécie *Sporophila beltoni* (conhecida popularmente como patativa-tropeira), a possibilidade de unir a ciência e arte. Tendo como ponto de partida o Museu de História Natural de Washington, focalizou sua pesquisa nas *sporophilas* brasileiras que pudessem ali existir. O processo vivido passa por aventuras e tentativas frustradas até o encontro com uma *sporophila* brasileira na coleção de aves taxidermizadas coletadas na América Latina. Foi criada para a ave uma carteira de identidade, uma certidão de nascimento e de óbito, passaporte e licença de vôo da Agência Nacional de Aviação Civil (Anac), lém do status de cidadã brasileira, assim como obras que foram apresentadas na exposição “Leopoldina, princesa da independência, das artes e das ciências” que foi realizada no Museu de Artes do Rio – MAR, durante julho de 2016 até março de 2017. Aqui, o processo e as obras produzidas evidenciam possibilidades de transformar pesquisas em arte na continuidade de uma poética que tem nas ciências da natureza uma de suas fontes de criação.

**Palavras-chaves:** arte contemporânea; ciências naturais; pesquisa; criação.

### GOSTO DE PINÇAR NESSAS HISTÓRIAS O QUE CHAMO DE VÍRGULA. QUANDO ENCONTRO A VÍRGULA, A ARTE ENTRA

As aves migram em períodos sazonais para reprodução e, com isso, poderem dar continuidade à sua descendência. Esse comportamento me remete à condição de muitos latino-americanos, que anualmente tentam imigrar para os Estados Unidos em busca de uma vida melhor. Em 2014 fui contemplado com uma bolsa de estudos na Fundação Smithsonian. Por fascínio e interesse pessoal, escolhi o Museu de História Natural de Washington, a fim de dar prosseguimento a um projeto especial, denominado *Deslocamentos*.

Como pesquisador de diversos temas relacionados com as Ciências Naturais, já estava envolvido com as descobertas realizadas pelo ornitólogo americano William Belton (1914/2009). Ele aportou em nosso país já na condição de ornitólogo, após aposentar-se de uma bem-sucedida carreira diplomática. Belton estudava, entre outros temas, fluxos migratórios de aves e desenvolveu grande parte de seus estudos patrocinado pela mesma Fundação Smithsonian.

Antes de me aprofundar em meu projeto nos Estados Unidos, chegou em minhas mãos a documentação de uma nova espécie de ave brasileira, recém descoberta pelos ornitólogos gaúchos Márcio Reppening e Carla Suertegaray Fontana. Eles descreveram essa ave e a batizaram como *Sporophila beltoni*, em homenagem a William Belton.

Empolgado com essa descoberta, foquei meu trabalho na busca por espécies de *Sporophilas* brasileiras no acervo do Museu de História Natural do Instituto Smithsonian, em Washington D.C.

Iniciei minha pesquisa, ainda no Brasil, solicitando informações sobre suas existências possíveis exemplares depositados na coleção desse museu. A resposta ao meu primeiro contato foi negativa. Não convencido, enviei outro e-mail solicitando uma busca mais aprofundada. A segunda resposta informava que o Museu possuía pássaros desse gênero, porém vindos de outros países da América Latina. Ainda assim, persisti na busca.

Já em Washington, fui gentilmente recebido pela equipe chefiada pelo ornitólogo Brian Smith. E, insistentemente, solicitei nova pesquisa nos arquivos digitais do museu, mas desta vez fazendo o acompanhamento. Todavia nada constava. Um pouco desconcertado, mas não menos animado, pedi para fazer pessoalmente a checagem dos arquivos antes de serem digitalizados. Não havia menções sobre os pássaros, confirmando as buscas anteriores.

Sem estar convencido de que não havia relatos de *Sporophilas* brasileiras no museu, pedi para pesquisar as gavetas que guardavam os animais taxidermizados, focando nas aves brasileiras. Novamente sem sucesso. Ainda tomado pelo impulso de pesquisador, fiz meu último pedido: “- *Gostaria de ter acesso às coleções das Sporophilas da América Latina!*”

Qual não foi a minha surpresa quando, ao abrirmos a última gaveta de um dos armários, termos encontrado diversos exemplares desse gênero. E no fundo, em uma pequena caixa de papelão branco e isolado, havia um único passarinho abrigado: justamente, a *Sporophila* brasileira que prestava homenagem a William Belton, *Sporophila beltoni*.



Figura 1: Imagens da descoberta da *Sporophila beltoni*

Extremamente feliz e encorajado, fui atrás do livro que continha o registro correspondente ao número que estava escrito na etiqueta de identificação desse pássaro, que era o 465, de 26 de novembro de 1820. Ao encontrar o volume 11/56001 – 61200 que registrava a entrada de animais no Museu, fui direto à página e à palavra que identificavam a sua descrição, classificada como *Spermophila plumbea*, o que destoava de sua identificação na caixa branca, junto à gaveta das *Sporophila* spp sul-americanas, onde se lia *Sporophila plumbea plumbea*.



Figura 2: Registros da *Sporophila*

Isso me fez entender a dificuldade para encontrar a espécie em questão e foi com certa dose de paciência que consegui chegar ao que procurava. A espécie nomeada como *Sporophila beltoni* tem relação de parentesco mais próximo com a *Sporophila plumbea*. Antes era considerada uma espécie só.

Entretanto, passada a euforia do tesouro encontrado, uma incômoda sensação me acometeu: ali estava uma ave brasileira perdida em vala comum, feito um indigente há quase 200 anos. Meu próximo passo foi alertar a equipe do museu a existência de uma *Sporophila* brasileira em seu acervo.

Com todo esse material, telefonei para a embaixada brasileira em Washington e solicitei uma reunião com o embaixador, que prontamente me recebeu. Depois de uma cordial conversa, relatei meu trabalho, minha pesquisa, bem como minhas descobertas.

*“- Embaixador, estou aqui diante da maior autoridade brasileira em solo americano, para informar a existência de uma espécie de ave também brasileira, mas que está como indigente, perdida em vala comum dentro do Museu de História Natural de Washington. Entretanto, essa espécie tem nome e origem, e eu gostaria de lhe pedir a melhor orientação para solicitar um passaporte para esse pássaro!”*

Num primeiro momento e pego de surpresa ante tal pedido inusitado, o embaixador ficou sem saber o que dizer, mas logo entendeu a proposta e, cordialmente, disse-me que não havia nada a fazer e que tal demanda era impossível de ser solucionada.

## **CERTIDÃO DE NASCIMENTO**

Mas eu não desisto. E o meu projeto desenvolveu-se justamente a partir dessa situação: no processo de registro da referida ave. Comecei me empenhado em dar uma identidade à *Sporophila* que ficou por muito tempo registrada de forma errônea e esquecida no Museu de História Natural de Washington. Dessa forma, criei a certidão nascimento, oficializando a sua existência no mundo.

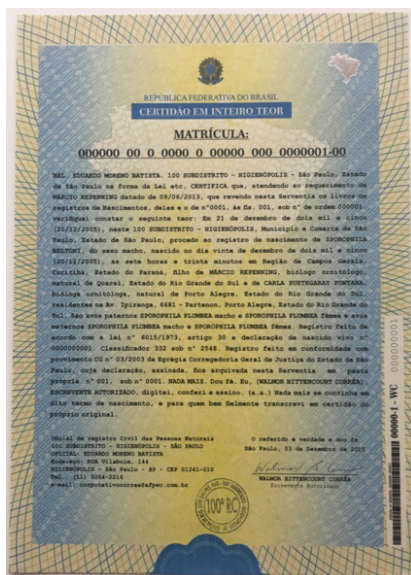


Figura 3: Certidão de nascimento da *Sporophila*

Dessa forma, foi criada de forma artística a certidão de nascimento da *Sporophila beltoni*, fazendo com que ela deixasse de ser indigente.

## REGISTRO GERAL (CÉDULA DE IDENTIDADE)

Meu desejo foi dar a esse pássaro sua nacionalidade devidamente reconhecida: brasileiro, que tem cidadania, filiação e sobrenome.



Figura 4: Cédula de identidade

Em homenagem aos ornitólogos gaúchos Márcio Reppening e Carla Suertegaray Fontana, que descreveram essa ave e eles ganharam a paternidade da ave.

## VOADOR REGISTRADO PELA ANAC

Após o seu registro geral, outros documentos foram providenciados como o seu registro na ANAC que atesta sua licença para voar.



Figura 5: Carteira da ANAC

## PASSAPORTE

*Sporophila beltoni* também ganhou passaporte e visto para poder viajar dos Estados Unidos até o Brasil, sua terra natal. Com isso, depois de mais de duzentos anos a ave pode voltar para casa.



Figura 6: Passaporte da *Sporophila beltoni*

## HABITAT

De região bastante fragmentada e limitada. Em Santa Catarina reproduz-se em uma estreita faixa dos Campos do Planalto Catarinense, próximos a fronteira com o Rio Grande do Sul, onde também pode ser encontrada em uma região denominada de Campos de Cima da Serra. No Paraná ocorre durante a reprodução em uma faixa restrita de campos nas regiões de menor altitude do Segundo Planalto Paranaense. No geral, seu habitat é formado por campos com grande densidade de arbustos que cobrem encostas íngremes dentro de vales montanhosos nos baixos cursos de rios ou grandes arroios.

Fora do período de reprodução, que compreende os meses entre abril a setembro/outubro, a patativa-tropeira (nome comum da *Sporophila beltoni*) em migração tem registros aleatórios pela região denominada de Campos Gerais do Paraná, pode ser avistada em regiões de campos de Cerrado em São Paulo e com maiores probabilidades de ser encontrada nos arredores do Triângulo Mineiro, em Minas Gerais. Em 2014, uma publicação foi feita sobre a ocorrência de *S. beltoni* em São Desidério, na Bahia<sup>1</sup>.

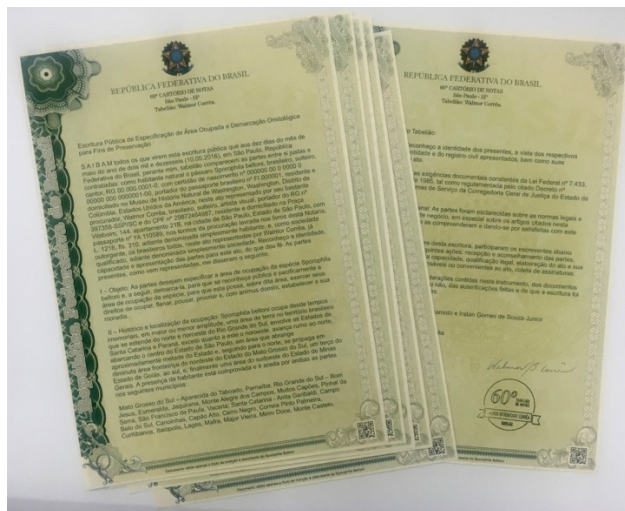


Figura 7: Área de ocupação e demarcação da *Sporophila beltoni*

## CERTIDÃO DE ÓBITO

Para completar a documentação foi criada a certidão de óbito



Figura 8: Certidão de óbito da Sporophila

1- <http://www.wikiaves.com/patativa-tropeira>

## ORIGEM DO RETRATO DE LEOPOLDINA

Este retrato de Leopoldina tem uma profunda ligação com o naturalista austríaco Johann Natterer. Ele esteve nos arredores de Curitiba, em 1821, durante uma expedição financiada pelo imperador Francisco II da Áustria, por ocasião do casamento da sua filha Maria Leopoldina com Dom Pedro de Alcântara, o futuro imperador do Brasil.

Leopoldina é retratada juntamente com a *Sporophila beltoni*, ambos com a leve inclinação na cabeça, característica relevante nas taxidermias realizadas por Johann Natterer.



Figura 9: Leopoldina e *Sporophila beltoni* no ombro

Essa obra de arte foi realizada a partir da imagem de Leopoldina, na qual recebeu o pássaro em seu ombro.

## O CANTO DA AVE: VOCALIZAÇÕES

Devido ao seu belo canto, talvez a *Sporophila beltoni* possa ser encontrada em várias partes do Brasil, ainda que confinada em gaiolas, devido ao tráfico de animais. Tal ato ilícito mais a devastação ambiental que agride seu habitat coloca esta espécie de ave em sério risco de extinção.

O canto da *S. beltoni* é um dos mais elaborados dentre as espécies desse gênero: é formado por uma introdução mais simples com até 10 notas e uma segunda parte bastante complexa que envolve a imitação, que são elementos característicos do seu lindo gorjeio. Um mesmo canto pode ter vários significados, conforme a situação.

Como artista, juntamente com o pesquisador Márcio Reppening, e com toda liberdade poética que me é concedida, idealizamos como seria o Hino Nacional vocalizado pela *S. beltoni*.



Através dos espectogramas de som, foi possível interpretar e traduzir para a linguagem humana o significado e a função de cada vocalização emitida pela *S. beltoni*:

**Espectograma A** - Vocalização emitida pelos machos no processo de escolha para nidificação.

Tradução: “- *Aqui na forquilha deste arbusto, eu garanto que é um ótimo local para construir o ninho e criar nossos filhos. É um local seguro, protegido do sol e da chuva, com água e comida à nossa disposição!*”

**Espectograma B** - Sequência de chamados emitidos pelos machos durante enfrentamentos territoriais ou quando reencontram sua parceira no ninho após muito tempo afastados.

Tradução da vocalização de um macho zangado a outro: “- *Saia daqui agora, esse terreno é meu! Não há espaço para nós dois aqui!*”

Tradução o macho para sua parceira quando ficaram muito tempo um longe do outro: “- *Onde você estava? Está tudo bem?*”

Tradução da resposta da fêmea ao macho: “- *Tive que ir longe para buscar material para construir o ninho e também buscar água e comida!*”

**Espectograma C** – Chamados utilizados pelos pais para estimular seus filhotes a voarem e para que eles os sigam para os primeiros voos fora do ninho.

Tradução dos pais: “- *Venha meu filho, voe! Venha, voe até o papai e a mamãe! Você consegue! Só ganhará comida se vier onde estamos! Você precisa se exercitar, não pode ficar aí só parado nesse galho. Vamos!*”

**Espectograma D** – Filhote emitindo chamados para dar sua localização aos pais e para sinalizar que está com fome.

Tradução: “- *Mãe, pai, estou aqui neste arbusto! Tenho fome, muita fome! Tragam-me comida, quero comer agora!*”

**Espectograma E** – Filhote vocalizando no momento em que é alimentado no bico pelos seus pais.

Tradução: “- *Hummm, agora sim! Comida boa! Muito boa!*”

**Espectograma F e G** – Advertências da mãe quando algum predador ou ameaça se aproxima do ninho com os filhotes.

Tradução: “- *Filhos, quietos! Não se mexam! Há perigo próximo de nós!*”

**Espectograma H** – Canto emitido pela fêmea para desviar a atenção do predador, tirando-o de perto do ninho para proteger os filhotes.

Tradução: “- *Hei, hei, hei! Estou aqui, tente me pegar!*”

**Espectograma I** – Advertências do macho territorial quando um perigo (geralmente falcão ou gavião) ronda seu território. Vocalização também compreendida por outras espécies de aves.

Tradução: “- *Cuidado, cuidado a todos! Escondam-se depressa! Entrem para suas casas, o caçador está vindo em alta velocidade! Ele pode nos atacar!*”

**Espectograma J** – Canto dos machos territoriais para informar outros de sua espécie que o território está ocupado e já tem dono.

Tradução: “- *Aqui estou, forte e saudável! Não tentem ocupar esse local, porque esse pedaço de chão já tem dono! Não quero usar minha força para expulsá-los daqui!*”

**Espectograma L** – Gorgeio complexo emitido em situações de maior estresse contra machos invasores e quando os jovens filhotes estão aventurando-se demais.

Tradução 1 – vocalização do macho territorial ao macho intruso: “- *Caia fora daqui, invasor! Essa propriedade é da minha família! Xô, você não pode entrar aqui sem minha autorização!*”

Tradução 2 – vocalização de pai para filho: “- *Saia daí, meu filho! Vá para dentro de casa imediatamente! Você ainda é muito pequeno para aventurar-se dessa forma!*”

## A EXPOSIÇÃO

A instalação da exposição da *Sporophila beltoni* foi idealizada e criada a partir da construção desses documentos artísticos apresentados e que deram vida a ave. Além da ilustração em tela de Leopoldina com a ave em seu ombro. Outra tela foi produzida retratando a paisagem natural do habitat da ave. Criei, ainda, um fac-símile registrando a entrada da ave nos EUA. E espectogramas, ou seja, a tradução da vocalização das *S. beltoni*.

A exposição recebeu o nome “**Leopoldina, princesa da independência, das artes e das ciência**” e foi realizada no Museu de Artes do Rio – MAR, durante julho de 2016 até março de 2017.

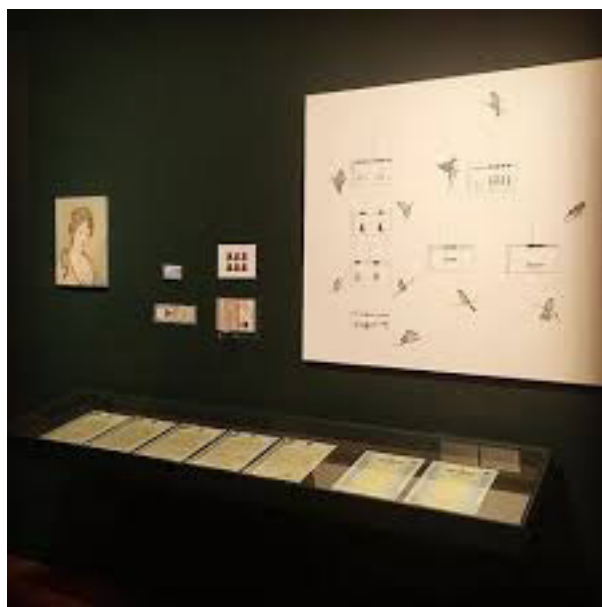


Figura 10: *Sporophila beltoni* na exposição: “Leopoldina, princesa da independência, das artes e das ciência”. Museu de Artes do Rio/MAR.

Sempre que posso busco questões ligadas às histórias naturais, às ciências e, sobretudo, aos viajantes que vieram para cá. Sempre li os naturalistas mesmo sem ter certeza de que poderia usar algo. Gosto de pinçar nessas histórias o que chamo de vírgula. Quando encontro a vírgula, a arte entra.



## INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS: LEITURA, INTERAÇÃO E SENTIDO

Analice Dutra Pillar

**Resumo:** Este texto procura refletir sobre o que significa pensar coletivamente e como se pode pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais enfocando a leitura de produções audiovisuais. Fundamenta-se em estudos da teoria semiótica sobre os regimes de interação e sentido, em discussões contemporâneas sobre interdisciplinaridade no ensino de artes visuais e sobre leitura de produções audiovisuais. Aborda a leitura como construção de efeitos de sentido enfocando produções audiovisuais que envolvem várias linguagens e problemáticas de diferentes áreas de conhecimento.

**Palavras-chave:** Modos de pensar coletivamente. Regimes de interação e sentido. Interdisciplinaridade. Ensino de Artes Visuais. Leitura de produções audiovisuais.

Nossos modos de pensar evidenciam uma forma de olhar o mundo, nos situam culturalmente, organizam o tempo e o espaço em que vivemos. Podemos fazer uma distinção entre modos de pensar relacionados a comportamentos automatizados, programados e modos de pensar que exigem novas relações, estratégias, ajustamentos. Em nosso cotidiano estes modos de pensar e agir se entrelaçam em muitas atividades que realizamos.

Interessa, aqui, refletir sobre o que significa pensar coletivamente, ou seja, em interação com os outros, e como podemos pensar coletivamente a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais enfocando a leitura de produções audiovisuais<sup>1</sup>. Para tal trarei alguns estudos da teoria semiótica discursiva sobre os regimes de interação e sentido (GREIMAS, 2002; FLOCH, 2001; LANDOWSKI, 2014); discussões contemporâneas sobre interdisciplinaridade no ensino de artes visuais (ACASO, 2009; BARBOSA, 1991; BARBOSA; AMARAL, 2008; BARBOSA; CUNHA, 2010; EFLAND; FREEDMAN; STUHR, 2003); e sobre leitura de produções audiovisuais (FECHINE, 2009; MÉDOLA, 2000; ROLDAN, 2012; TEIXEIRA, 2004).

### MODOS DE PENSAR COLETIVAMENTE

Modos de pensar em interação com os outros para produzir sentido ou efeitos de sentido. A teoria semiótica discursiva, em especial os estudos de Landowski (2014), ao procurar compreender

---

1-Este texto é um recorte dos estudos realizados no projeto “Leituras da visualidade: análise de macero e micronarrativas audiovisuais em contextos educativos” (2015-2018), que contou com uma Bolsa de Produtividade em Pesquisa do CNPq e teve a participação, em suas diferentes etapas, da doutoranda Tatiana Telch Evalte (Bolsa CAPES), do mestrando Juliano de Campos (Bolsa CAPES) e das alunas de graduação: Vitória Sant’Anna Silva (PIBIC/UFRGS- CNPq) , Tanise Reginato (PIBIC/UFRGS- CNPq), Manuella Pereira Goulart (PIBIC/UFRGS-CNPq) e Yolanda Hervés Blanco (PIBIC/UFRGS-CNPq).

como produzimos sentido nas interações com outros seres e com os objetos, identificou quatro modalidades de interação: programação, manipulação, ajustamento e acidente. São modos de interação que implicam diferentes concepções do que significa conferir sentido.

O regime de interação por programação diz respeito àquelas situações em que há uma regularidade de ações a serem feitas numa determinada sequência. Ao interagirmos com determinados objetos, em especial os tecnológicos, há uma programação relacionada ao bom desempenho que se quer. As interações programadas ocorrem também nas relações com e entre as pessoas numa empresa, na cozinha, nas relações médico-paciente, advogado-cliente, professor-aluno. Landowski (2014, p. 37) menciona como exemplos de “programações” práticas ritualizadas e hábitos relacionados a maneiras de se vestir, de conversar, de organizar o espaço da casa, de divertir-se, de alimentar-se, de cuidar-se.

Esses modos de pensar e agir se repetem em diferentes situações ou comportamentos. Nas artes, Eisner (1997) ressalta que a automaticidade de certos modos de pensar possibilita desenvolver práticas e ideias sem esforço consciente. Em relação a uma técnica ou ao uso de um material, a internalização de um aprendizado propicia ao artista dar atenção, simultaneamente, a considerações estéticas e imaginativas. Há, então, modos de pensar e agir que nos conduzem a comportamentos programados, os quais são importantes para oportunizar outras ações e relações.

Já o regime de interação por manipulação envolve um contrato entre um manipulador e um manipulado, que só ocorre quando ambas as partes aceitam o contrato, podendo alternar estes papéis. Aqui há uma intencionalidade do manipulador em motivar o manipulado a realizar uma determinada ação através da utilização de diversas estratégias de persuasão, tais como, a tentação, a intimidação, a provocação ou a sedução. Em nosso dia-a-dia, nas relações com as pessoas, utilizamos estratégias de manipulação, como a tentação (quando se promete uma recompensa se o outro cumprir tal ação), a intimidação (quando se ameaça o outro com um castigo fazendo com que realize o que se quer), a provocação (quando se desafia o outro a realizar certa ação) e a sedução (quando se enaltece o outro fazendo com que se sinta apto a cumprir o que se quer). Nas relações amorosas, entre pais e filhos, professor-aluno pode-se observar essas estratégias de manipulação.

Na interação por ajustamento, conforme Landowski (2014) é o princípio da sensibilidade que vai reger as relações entre as pessoas. O ajustamento diz respeito àquelas situações em que as duas pessoas precisam construir juntas uma forma de interagir. Isso pode ser observado na dança, no teatro, nos esportes, nas aprendizagens em sala de aula em que o professor precisa se ajustar aos interesses e às necessidades de seus alunos e do contexto.

Há, ainda, a interação por acidente em que um imprevisto, algo inesperado, nada programado faz com que se tenha que mudar a rota dos acontecimentos. Landowski (2014) ressalta que qualquer interação sempre está sujeita a riscos. E os riscos podem resultar em sucessos ou fracassos. Greimas, em *Da Imperfeição* (2002), trata de dois tipos de acidentes: as fraturas, que são acidentes inesperados que rompem a continuidade e a regularidade dos eventos; e as escapatórias, como aquelas rupturas provocadas para interromper rotinas.

Na sala de aula ocorrem muitos imprevistos que nos levam a repensar as ações previstas. Nas atividades de leitura de imagens é muito frequente que os alunos, ao produzirem sentido para o que veem, tragam ideias inusitadas, nos surpreendendo.

Esses modos de pensar e de agir coletivamente deslizam uns sobre os outros, se superpõem e se sucedem em nossas relações cotidianas. De forma semelhante podemos pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais em relação à leitura de produções audiovisuais, as quais envolvem diferentes linguagens e áreas de conhecimento. É possível observar produções que abrangem problemáticas das áreas da física, da matemática, da música, do teatro, da moda, da química.

## **INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Convivemos com produções em que predominam os entrecruzamentos de linguagens. Ana Mae Barbosa, Patrícia Stuhr, Kerry Freedman, Arthur Efland e María Acaso têm contribuído significativamente para as discussões contemporâneas sobre interdisciplinaridade no ensino de artes visuais e sobre leitura de produções audiovisuais. Ana Mae Barbosa e Lilian Amaral em “Interterritorialidade: mídias, contextos e educação” trazem textos que enfocam a ruptura de fronteiras entre diversos campos de conhecimento, mostrando interrelações e permeabilidades entre eles. Em “A imagem no ensino da arte” (1991) Ana Mae Barbosa apresenta uma nova concepção do ensino da arte envolvendo a produção artística, a leitura de imagem e a contextualização, a qual é revisada e ampliada pela autora em “Tópicos utópicos” (1998) e em “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais” (2010).

Arthur Efland, Kerry Freedman e Patrícia Stuhr em “La educación en el arte posmoderno” (2003) discutem as mudanças nas concepções de arte, cultura e educação que ocorreram da modernidade para a pós-modernidade enfocando como elas reverberam nas principais tendências do ensino da arte na contemporaneidade. María Acaso em “La educación artística no son manualidades” aborda o conhecimento através da linguagem visual no ensino da arte enfocando, em especial, a leitura de imagens da arte, da mídia e do cotidiano.

Podemos pensar a interdisciplinaridade no ensino de artes visuais através da leitura de produções audiovisuais, as quais envolvem diferentes linguagens e áreas de conhecimento. É possível observar, ainda, produções que abrangem problemáticas das áreas da física, da matemática, da música, do teatro, da moda, da química.

Autores como Ana Sílvia Médola, Yvana Fechine, Ángel Roldán e Lucia Teixeira têm ajudado a compreender os procedimentos que articulam as diferentes linguagens em produções audiovisuais. Ao discutir as diferentes linguagens e suas articulações no texto audiovisual, Médola (2000, p. 202) ressalta que “no registro televisual tanto o som quanto a imagem oferecem possibilidades de abrigar várias linguagens simultaneamente”. No sistema visual podemos identificar as linguagens verbal escrita, imagética, cenográfica, gestual e a moda; e no sistema sonoro, as linguagens da música, os ruídos e o verbal oral.

Fechine (2009, p.348-349) afirma que numa produção audiovisual, a construção que relaciona o visual e o sonoro confunde-se com os processos de montagem, os quais envolvem diferentes estratégias. Na constituição do efeito audiovisual, a autora considera o ritmo como um elemento chave e procura descrever os modos como ele se manifesta nos sistemas visual e sonoro quanto a duração, frequência e combinação. A cada um desses termos são associadas categorias.

Roldán (2012, p. 9-10) observa que “o audiovisual está no dia a dia de todos que habitam este mundo, conhecemos e interpretamos a realidade através de suas imagens, nos relacionamos com os outros através delas, portanto é prioritário desenvolver uma educação audiovisual criativa, crítica, plena”. O autor ressalta, pois, a necessidade de uma reflexão acerca da linguagem audiovisual e suas narrativas, como formas de pensamento características do século XXI, em programas de educação audiovisual, enfocando sua inclusão curricular no ensino da arte, em especial, e na educação em geral. Uma apreciação audiovisual que não imponha, nem se limite, aos convencionalismos e estereótipos sociais difundidos pela mídia televisiva, e que mostre outras imagens, outras realidades a partir de uma perspectiva mais ampla que fomente novos discursos e cenários para análise de manifestações da arte (ROLDÁN, 2012, p.14).

Teixeira (2004), ao analisar textos sincréticos, que se utilizam de várias linguagens para produzir uma significação, examina as articulações entre as diversas linguagens em textos verbais e não verbais. A autora propõe uma metodologia de análise de textos sincréticos a partir da desconstrução e reconstrução de tais textos.

## **LEITURA DE PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS**

Ao ler entrelaçamos, então, informações dos objetos, suas características; do leitor, seu conhecimento acerca do objeto, suas inferências, sua imaginação; e do contexto sociocultural em que a leitura acontece. Na leitura o foco pode estar em macronarrativas (em especial textos da mídia que indicam padrões de comportamento, visões de mundo) e em micronarrativas (produções da arte que provocam reflexões). E nas relações entre conteúdos locais, regionais e nacionais.

Acaso (2006, p. 30-32), ao refletir sobre os tipos de narrativas que as imagens e as produções audiovisuais proporcionam, observa que podemos considerá-las como macronarrativas ou micronarrativas. O conceito de macronarrativas visuais está relacionado ao termo grandes narrativas, criado por Lyotard (1986), depois referido por outras designações como metarrelato, metanarrativa, metanarração, macrorrelato, macronarrativa. Todas estas denominações referem-se ao conjunto de relatos emitidos como verdades universais com o fim de legitimar instituições; práticas sociais, políticas e religiosas; éticas; modos de pensar e agir. As macronarrativas são transmitidas por meio de diversas linguagens, tanto pela verbal oral e escrita, como também pelas linguagens da gastronomia, da música, das imagens e, ainda, pela associação de várias delas.

As macronarrativas visuais abrangem o conjunto de produções que procuram estabelecer modelos visuais, induzir a realização de determinadas ações, indicar determinados padrões. Criam estereótipos, representações visuais que enaltecem determinadas imagens e ridicularizam seu oposto ou, o inverso, ridicularizam certas imagens para exaltar seu contrário. Utilizam-se não só de mensagens visuais explícitas mas também de mensagens implícitas, aquelas que o espectador apreende sem se dar conta. E, na maioria das vezes, o autor dessas narrativas não é mencionado. Aqui podemos situar a publicidade e os filmes das grandes empresas de entretenimento que mostram modelos estéticos vinculados ao corpo (a padrões hegemônicos de gênero, etnia, raça); a questões sociais (estilo de vida, poder aquisitivo e ao acesso à tecnologia); e a questões políticas e religiosas. Um dos principais meios de veiculação e difusão das macronarrativas visuais é a mídia televisiva.

Já as micronarrativas dizem respeito às produções que se opõem a modelos e nos fazem refletir sobre nossa visão de mundo. São criações visuais que trazem mensagens explícitas procurando propiciar um olhar crítico do que apresentam, gerar questionamentos, inquietações, dúvidas. Procuram produzir rupturas nos estereótipos, evidenciando a diversidade visual. As micronarrativas buscam gerar conhecimento crítico e possibilitar a construção de significados pessoais. As micronarrativas visuais estão presentes em produções que nos fazem refletir sobre a visualidade em suas relações com distintos contextos culturais. Em geral, sua autoria é anunciada.

Na leitura pode-se considerar as relações poder-saber, enfocando como são mostradas questões de gênero, etnias, classes sociais. A leitura, com base nos pressupostos dos estudos da cultura visual, procura desconstruir as narrativas visuais que se colocam como universais, problematizando as inter-relações das representações de classe social, gênero, raça, etnia e as construções identitárias nos meios visuais e audiovisuais para analisar os efeitos sociais dessas representações, as posições discursivas e as relações de poder que engendram.

## CONCLUSÕES

Ao ler se procura desconstruir as produções para analisar seus elementos (sua materialidade, suas formas, suas cores e seu modo de organização no espaço) e reconstruí-la identificando as relações que estabelecem, as quais engendram efeitos de sentido.

A leitura, num contexto de interação programada, é aquela em que o professor ou o mediador procura significar a imagem indicando uma possibilidade de leitura. A leitura, num contexto de interação manipulativa diz respeito à utilização de estratégias pelo professor para levar o aluno a significar a imagem de acordo com a visão do professor. A leitura, num contexto de interação por ajustamento, é aquela em que professor e aluno constroem juntos efeitos de sentido para a imagem. E a leitura, num contexto de interação por acidente, consiste em reestruturar o modo de ver a imagem, estabelecer novas relações.

Portanto, ao proporcionar leituras de imagens estamos possibilitando não só uma reflexão acerca dos modos de ver e de pensar coletivamente como também rompendo as fronteiras entre os territórios de diferentes áreas do conhecimento num diálogo interdisciplinar para produzir sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ACASO, María. *Esto no son las Torres Gemelas: cómo aprehender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata, 2006.
- ACASO, María. *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Catarata, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lilian. (Orgs.). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação*. São Paulo: Ed. SENAC SP, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUHR, Patricia. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 77-92.

FECHINE, Yvana. Contribuições para uma semiotização da montagem. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; TEIXEIRA, Lucia. (Orgs.). *Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009. p. 323-370.

FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral. *Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2001.

GREIMAS, Algirdas Julien. Da Imperfeição. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

LANDOWSKI, Eric. *Interações arriscadas*. São Paulo: Estações das Letras e Cores, 2014.

LYOTARD, Jean François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MÉDOLA, Ana Sílvia. A articulação entre linguagens: a problemática do sincretismo na televisão. In: OLIVEIRA, Ana Claudia de; CAMARGO, Isaac. *Caderno de Discussão do Centro de Pesquisas Sociossemióticas*. São Paulo: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2000. p.201-209.

ROLDÁN, Ángel García. *Videoarte en contextos educativos*. Granada: Universidad de Granada, 2012. (tese de doutorado) Disponível em: <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/wp-content/uploads/2015/11/Garcia-Roldan.compressed.pdf> Acesso em: 9 maio 2017.

TEIXEIRA, Lucia. Entre dispersão e acúmulo: para uma metodologia de análise de textos sincréticos. *Gragoatá*, Niterói, n.16, p. 229-242, 1. sem. 2004. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/viewFile/586/451>> Acesso em: 5 abr. 2016.





## MODOS DE CULTIVAR O SILÊNCIO E A ESCUTA

João Frayze (USP)  
Luciana Ostetto (UFF)  
Marlen Thiermann (InSEA)

**Problematização**  
Susana Rangel Vieira da Cunha (UFRGS)





## UM MODO DE CULTIVAR O SILÊNCIO E A ESCUTA: O FAZER PSICANALÍTICO

João Frayze-Pereira

**Resumo:** Considerando a especificidade do modo de trabalhar em psicanálise, este artigo afirma que essa especificidade se encontra no ato interpretativo, entendido como *arte da interpretação*. Nessa perspectiva estética, vários autores são considerados cujas posições confluem para a seguinte afirmação: uma situação analítica é sempre um microcosmo específico e cada tratamento se torna um idioleto, uma obra de arte, a requerer um trabalho criativo do par analista-analisando. Nesse processo, a escuta acontece em relação à fala do paciente, mas também ao silêncio que a acompanha e sustenta. Trata-se de uma experiência cada vez mais rara no mundo contemporâneo, instaurada pelo fazer psicanalítico que, nesse sentido, pode ser considerado um modo singular de cultivar o silêncio e a escuta.

**Palavras-chave:** psicanálise, estética, arte da interpretação, experiência psicanalítica, escuta, silêncio.

Em primeiro lugar, um esclarecimento: desde que sou psicanalista, será do ponto de vista da psicanálise que o tema proposto para esta mesa será considerado, até porque o silêncio e a escuta são dois aspectos que estão presentes no fazer especificamente psicanalítico. Mas, o que seria esse fazer específico, a especificidade da psicanálise?

A questão da “especificidade” de uma disciplina é sempre uma questão complexa. Numa entrevista sobre o assunto, o psicanalista Jurandir Freire Costa (1996, 286) disse o seguinte:

[...] só começamos a disputar ‘pedaços de especificidade no mundo’, quando sentimos que a legitimidade do que fazemos precisa ser obtida *a priori* e por definição. (...) Ora, se outro conhecimento for capaz de dar respostas mais satisfatórias aos enigmas que a física explora e define como sendo de seu domínio, continua Jurandir, aposente-se a física! Se a psicanálise tem algo de relevante a dizer sobre o sujeito, suas aspirações, desejos, crenças, sofrimentos, amores, desamores, alegrias, tormentos, obsessões, sonhos, devaneios, delírios, alucinações, etc. – e creio que tenha – então sua ‘especificidade’ está garantida. Mas não por meio de artifícios especiosos, bizantinos ou por táticas de defesa de ‘território’. Descrita assim, conclui Jurandir, a questão da especificidade da psicanálise parece, curiosamente, repetir disputas por hegemonias ideológicas em política ou religião.

Assim, por exemplo, se dissermos que é específico da psicanálise a interpretação das posições esquizo-paranóide e depressiva (que são conceitos de Melanie Klein), certamente, a psicanálise que fundamentará tal especificidade será kleiniana; porém, se a especificidade decorrer da não-interpretação da transferência (outro conceito psicanalítico), entendida como edição no presente de alguma situação jamais vivida no passado, tal psicanálise será winnicottiana. Quer dizer, vista dessa maneira, a especificidade da psicanálise seria relativa às afinidades teórico-clínicas de cada analista. E,

nesse sentido, o destino da discussão seria o relativismo e seus impasses céticos que liquidariam com a possibilidade de discutir qualquer especificidade. Pensando nesse risco, creio que um bom suporte para essa reflexão sobre a especificidade da psicanálise é o ato interpretativo, operação essencial à prática de qualquer psicanalista. Afinal, todo psicanalista interpreta. Mas o que seria interpretar?

Alfredo Bosi (1988) observa que, no campo da literatura, interpretar não é o mesmo que ler, embora a literatura exista para ser lida. Escreve Bosi (1988, p.275), “ler é colher tudo quanto vem escrito. Mas interpretar é eleger (isto é, *ex-legere*: escolher), na massa das possibilidades semânticas, apenas aquelas que se movem no encaixe da questão crucial: o que o texto quer dizer”. Nesse sentido, ao intérprete de um texto, literário ou não, cabe pesquisar a relação que a palavra escrita mantém com o não escrito. Assim, o intérprete é um mediador que trabalha rente ao texto, mas com a atenção posta em um processo formativo que transcende a letra. E, considerando a etimologia do termo, se o intérprete é um mediador cuja linguagem lembra a do tradutor, lembra também a de um músico que domina a arte de transpor melodias de um instrumento para outro (Bosi, 1988, p.286). Mas, aqui, é bom lembrar que a literatura não é psicanálise, embora ela possa, assim como a arte, iluminar o trabalho psicanalítico. Mas como seria possível essa iluminação?

Para pensar essa questão, vale considerar algumas ideias do psicanalista brasileiro Fabio Herrmann que, ao longo de sua extensa obra, deixa entrever a possibilidade de articulação entre noções da chamada Teoria dos Campos, criada por ele, e conceitos elaborados no campo da Estética. No livro *A psique e o eu* (1999a, p.105), por exemplo, Herrmann faz uso do termo *forma*, sobretudo para desenvolver a noção de *eu* como *forma do sujeito psíquico*. Em outros trabalhos, são frequentes as referências às várias artes para pensar questões teórico-clínicas (Herrmann, 1991a). E, em outros, é a própria Psicanálise que se situa entre a Medicina e a Literatura (Herrmann, 2001), pois, como esta, opera no campo da construção ficcional. E esse autor não está sozinho ao adotar essa posição. Entre outros, Pontalis (2002) concebe o processo psicanalítico como uma construção que privilegia lapsos e figuras, metáforas e metonímias, beirando a ficção literária, aquém ou além dela, nos confins do sonho e da dor. Meltzer (1989, p.107) também se alia a esse vértice estético ao incluir a psicanálise no “campo das artes”, assim como Fédida (1999, p.49) que apresenta a psicanálise como uma “arte oral”. Ou seja, ao destacarem o vértice ficcional da psicanálise segundo o qual, grosso modo, a história do paciente seria modificada pelo próprio fato de ser narrada no curso de um tratamento, esses autores abrem mão da ideologia implicada nos mitos da neutralidade científica e da universalidade do conhecimento positivo, governados pelo ideal de objetividade. Com essa postura crítica, assumem o caráter perspectivo do conhecimento proposto por uma psicanálise, uma vez que é comprometido com a subjetividade dos narradores e com a situação em que estes se encontram. E não são poucos os psicanalistas que tomam esse partido estético.

Cristopher Bollas, por exemplo, é um psicanalista que atua clinicamente não apenas com base na escuta do que lhe disseram os seus pacientes, mas na leitura do que foi escrito pelos escritores e poetas de seu gosto pessoal. Tendo sido professor de literatura, Bollas (1998) sabe que o paciente é uma pessoa viva com a qual é preciso relacionar-se, mas também sabe que é um ser singular, análogo a uma obra de arte, que exige do seu interlocutor paciência sensível e abertura interrogativa. No entanto, como escreve Winnicott (1993, pp.476-477), “um analista pode ser um bom artista, mas (...)

que paciente deseja ser o poema ou o quadro de outra pessoa?”. Quanto a isso, é bom esclarecer que o paciente não é mesmo uma obra no sentido de um artefato exposto ao olhar que o contemplará como forma cultural. E também é evidente que nenhum analisando é criado por seu analista como obra sua, pois o que ele suscita, *como se fosse* uma obra de arte que se apresenta ao seu outro – o psicanalista enquanto espectador e não como artista –, é uma interpretação.

Nesse contexto, baseando-nos em Michel Haar (1994), empregamos o conceito que diz ser a obra de arte um ser que possui uma coesão, uma unidade orgânica poderosa que remete mais a si mesma e a sua história do que a qualquer outro ente no mundo. Nessa medida, a obra não é a potencialidade que todos lhe reconhecem de remeter a outra coisa além de si mesma, a outro mundo real ou imaginário. Antes de qualquer coisa, ela é um *corpo sensível* auto-referenciado, uma articulação singular de uma forma e de uma significação, composto segundo a vocação de cada arte, de pedra ou de cores, de sonoridades musicais ou verbais. Ou seja, é uma *Gestalt* que possui sua própria afetividade, seu próprio sentido do que é verdadeiro ou falso, integrada, expressamente ou não, em determinado contexto histórico.

Nesse sentido, é bom lembrar que assim como a escuta do psicanalista deve ser reverente em relação ao paciente, para apreender o seu ser específico, “diante da obra de arte é preciso comportar-se como diante de um príncipe; não falar primeiro, mas esperar que ela nos interpele. Do contrário, não ouviríamos senão a nós mesmos” (Pedrosa, 1979, p. 82). Mas o que significaria respeitar uma obra de arte no seu ser específico?

Segundo o historiador e crítico de arte Roberto Magalhães (2004), professor na Universidade de Florença, que concebe a obra de arte como um ser vivo, antes de mais nada, significa apropriar-se da linguagem que lhe é própria. Ou seja:

[...]se queremos ler um romance, temos, antes de mais nada, que saber ler. Se o romance é em português, temos que saber ler o português. E quanto mais vocabulário tivermos, quanto mais formas verbais conhecermos, mais à vontade nos sentiremos durante a leitura. Sem esses instrumentos, não entenderemos as palavras, as frases, os seus sons, o seu ritmo e os eventuais desvios – com todos os desdobramentos de sentidos e inesperadas vibrações – das normas. Então, deixando um pouco de lado o que ‘sentimos’ diante de uma obra, devemos apropriar-nos, primeiro, com humildade, dos instrumentos que são próprios do artista, devemos estudar a ‘gramática’ das artes visuais, que será o nosso primeiro passaporte para o extremamente complexo e misterioso mundo das artes plásticas. Como um turista pelas ruas de uma cidade estrangeira, se temos um mínimo de vocabulário em comum com as pessoas do lugar, conseguimos comunicar com elas, podemos intuir um pouco do seu modo de ser – que, imediatamente, nos torna também mais conscientes do nosso próprio modo de ser – e achar os caminhos para visitar os tesouros locais.

Assim, pode-se dizer que na relação com a arte ou, melhor dizendo, no exame de uma obra de arte há que se ter um primeiro tempo – o tempo da experiência – segundo o qual o olhar vai ao encontro da realidade sensível que se oferece a ele sem reconhecer nela estruturas fixas. Nesse caso, o pesquisador gradualmente pode ver delinear-se a insistência de certos temas, organizados pelos recursos literários ou plásticos empregados pelo escritor ou pelo artista. Consequentemente, o que estaria em jogo seria a apreensão de um sentido que, ultrapassando os limites de cada obra (assim como de cada artista particular), emergiria entre esta e o receptor, na forma de articulações

insuspeitadas que vão se tornando evidentes gradualmente. Com base nessa perspectiva, pode-se dizer que, na relação com as obras, primordial é a experiência, uma vez que é a obra que abre o debate, que suscita interpretações, que articula o diálogo entre artista e espectador, que solicita a teoria que lhe dará legibilidade de maneira singular e concreta.

Então, admitindo que uma obra de arte “existe para ser percebida” (Argan, 1982, p.109), caso contrário não será legitimada como obra, analogamente, o tratamento de um paciente, para ser nomeado “caso clínico”, deve receber o status de apresentação pública, caso contrário, segundo muitos autores, “não é um caso” (Fédida, 1992, p.228). E concordemos ou não com essa proposição, o fato é que ao psicanalista cabe ter para com o paciente uma atitude análoga à que é exigida por uma obra de arte, isto é, uma combinação de reverência e interrogação para que seja percebida na sua alteridade, isto é, não falar primeiro, mas esperar que ela nos interpele, evitando com essa atitude ouvirmos apenas a nós mesmos (Pedrosa, 1979, p. 82). Ou, segundo propõe Herrmann (2001, pp.201-202), a propósito da escuta, o analista deve “deixar que surja” a fala do outro para depois “tomar em consideração” aquilo que nela vier a se manifestar. Porém, “tomar em consideração” não implica uma atenção mais concentrada. Significa que o psicanalista

[...]deve entrar no círculo das representações emocionais do seu cliente, como quem entra em cena numa peça teatral que não é de sua autoria e cujos diálogos ainda desconhece. Na busca de decifrar o enredo, ele dá voz às personagens, experimenta contracenar de variadas formas com o paciente, sempre testando os limites do campo (...) desde que mantenha isenção factual e viva interiormente com a máxima honestidade a posição que (lhe) cabe.

Só assim é que será possível elaborar uma teoria sob medida para aquele paciente. Posicionar-se diferentemente, antecipando à escuta uma teoria, seria converter o paciente em sintoma de uma representação, seja ela qual for, operação que acaba sendo reducionista. Mas a posição contrária também é problemática, pois privilegiar o sensível sem contar com a formação teórica leva o psicanalista a não saber exatamente o que ver ou escutar. Daí ser importante o movimento que vai da experiência à teoria e desta à experiência, num movimento interminável, cujo resultado (ainda que parcial e inconcluso) é sempre uma *forma*: a forma do tratamento, a forma da interpretação, a form-narrativa do caso. Mas, afinal, o que seria a interpretação do ponto de vista psicanalítico?

Escreve Herrmann (1999a, p.23-24):

A interpretação, ato psicanalítico fundamental, considerada como indutora de rupturas, não se confunde com as falas do analista, por mais acertadas que sejam; às falas chamamos sentenças interpretativas, enquanto reservamos o termo interpretação para o entrejogo de pequenas interferências, toques emocionais, digressões, silêncios que induzem o surgimento de representações disruptivas do campo a que se limita a vida psíquica de nosso paciente; em geral tais representações surgem dele mesmo, não são sugeridas. Em conformidade a tal procedimento, as falas do analista não procuram ser explicativas nem mesmo completas; basta normalmente uma repetição, uma modulação especial da voz, uns pedaços de sentença para ressaltar o ponto eficaz do discurso do analisando e precipitar uma ruptura de campo psíquico do analisando. A explicação, a sentença interpretativa, vem depois, para dar ciência ao analisando do que se passou; não é o motor do processo.

Em suma, a interpretação é um processo. E também uma arte. E quando se designa tal processo “arte da interpretação” (Herrmann, 1991<sup>a</sup>, p.89), entendida como operação do campo transferencial que visa produzir rupturas de campo psíquico, deixa aberta a via que nos leva a compará-lo ao processo artístico: trata-se da “arte de produzir variações a três ou quatro vezes sobre um tema em pauta” (p.89). Não por acaso, o próprio Herrmann sugere a comparação entre a *Arte da Interpretação* e a *Arte da Fuga*, obra terminal de Johann Sebastian Bach.

Na história da música, com efeito, a *Arte da Fuga* define-se como “uma composição de estilo contrapontístico que se baseia no uso da imitação e da preponderância de um tema gerador curto, mas característico...” (Hodeir, 2002, p.45). Ligada à tradição polifônica dos séculos XV e XVI, a *Fuga* surge no século XVII, e em nenhuma outra forma musical “a equivalência das diferentes vozes é tão evidente, em nenhuma outra abriga uma unidade tão perfeita” (p. 46). A *Arte da Fuga* pode ser caracterizada em termos de “economia de motivos” no sentido de que a obra seria a arte da perfeita dissecação de um tema nos seus mínimos componentes (Rueb, 2001, p.343). E semelhante à *Fuga*, a *Arte da Interpretação* na psicanálise possui um ritmo que leva o intérprete à quase completa imersão no campo a partir da qual podem se produzir rupturas. Manter metade da alma no campo da repetição que o paciente nos propõe é custoso, mas necessário. Herrmann (1991a, pp.89-90) observa:

[...]se respondo ao paciente, repito, se não respondo, o paciente repete. Tomo uma decisão: repito. Porém, não repito como quem repete, repito muito literalmente o conteúdo da sessão anterior, marcando com cuidado cada ponto obscuro (...) O importante é que nada disso seja arbitrário. São variações tonais, contrapontos, harmonias, sempre determinadas pela forma e pelo contexto da sessão... Isto é a arte da interpretação: mais um dedilhar a alma alheia do que uma formulação pseudo-científica sobre o discurso do paciente.

E assim como, para a interpretação da *Fuga*, Bach não indica nenhum instrumento particular, Herrmann, para a *arte da ruptura de campo*, também não privilegia nenhuma técnica de execução, podendo ela ser kleiniana, winnicottiana, lacaniana, por exemplo, considerando a maneira de ser do intérprete, sua afinidade teórica, sua personalidade.

Em 1935, o grande compositor e regente Anton Webern deixou explícito o seu modo de execução da *Arte da Fuga*:

[...]a partitura não diz se a obra deve ser cantada ou tocada, se o andamento é rápido ou lento. Quer dizer, não há indicação de andamento, nem indicação de dinâmica – se forte ou piano (...); em poucas palavras, nada há do que se costuma acrescentar para indicar como o pensamento deve ser entendido ou como a peça deve ser apresentada. Então, concretizei esse abstratum numa melodia de cores sonoras (Rueb, 2001, p.344).

Nesse sentido, os intérpretes Wanda Landowska e João Carlos Martins também executam a *fuga* rigorosamente, mas de modos distintos: a primeira nela introduz algum fraseado, segundo seu temperamento; o segundo, com extrema racionalidade, persegue cada nota da composição. Todos interpretam Bach, com talentos e técnicas diferentes.

Feitas essas considerações, como o silêncio e a escuta estão presentes no ato de interpretar? Ora, segundo a concepção de Herrmann (1999a, p.15-16):

Interpretar é como partejar – espera-se que nasça um bebê e não que nasça um fórceps, que do paciente surja um sentido, não que resulte o instrumento teórico do analista. Esta é a ideia básica da noção de interpretação como *ruptura de campo*. O analista que interpreta, ao tomar em consideração o valor metafórico do discurso do paciente – ou, a propósito, de qualquer recorte do real – espera induzir (outra palavra obstétrica) uma ruptura dos *pressupostos que limitavam seu sentido*, encarnados numa área psíquica transferencial ou *campo*, provocando o estado de momentânea confusão chamado *vórtice*, em que ressurgem representações que haviam sido proscritas da consciência por estarem em desacordo ou serem incoerentes com as regras daquele campo em particular.

Essa concepção de interpretação harmoniza-se com ideias propostas por outros autores acerca do fazer psicanalítico. Por exemplo, considerando a dialética do processo, constituída pelos movimentos de destruição e de construção, Bollas (1992) esclarece que o psicanalista, por um lado, deve dar tempo ao paciente para estabelecer e articular seu mundo interno, o que não necessariamente obriga, por outro lado, ao abandono do procedimento des-constructivo na análise, pois podemos interrogar as associações do analisando e destruir seus textos manifestos sem perturbar a evolução da transferência. E diz:

[...]estendendo-nos sobre essas duas valências do procedimento analítico – a desconstrução e a elaboração – podemos dizer que a desconstrução do material como um objeto faz parte da busca do significado e a elaboração do *self*, através da transferência, faz parte do estabelecimento do significado. A necessidade de saber e a força para vir a ser não se excluem (Bollas, 1992, p.39).

Tendo essas ideias em vista e também considerando que o psicanalista “não trabalha com temas, mas com ligações e desligamentos” (Pontalis, 1991, p.188), observo que, na minha experiência clínica, as análises acontecem, num primeiro momento, segundo o movimento elaborativo que facilita o surgimento de certa confiança do paciente no analista, favorável à instauração de algum ato desconstrutivo. Assim, mergulhando no campo proposto pelo paciente, espero surgir a confiabilidade para que, num segundo momento, a operação por desligamentos possa ter lugar, isto é, para que a ruptura de campo possa ocorrer. E, ao contrário do que se costuma pensar, a ruptura não é um acontecimento necessariamente brusco, mas um processo acompanhado de firmeza e ternura. E talvez esteja nessa fórmula o aspecto singular e paradoxal dessa concepção de interpretação, pois se rompem os campos numa conversa *absurda*, marcada quase sempre pelo *silêncio* no sentido de que “boa parte do processo interpretativo é perfeitamente mudo, passando-se quase que só na *escuta* do analista” (Herrmann, 1991a, p.92). Ou seja, deixando de ouvir o sentido literal para concentrar-se numa das linhas de baixo da comunicação, é como se o analista conversasse com outro sujeito, desconhecido do paciente. E de sessão para sessão, o ritmo varia: o analista pode proferir uma exclamação ou pedir um esclarecimento, comentar ou rir de algo, fazer uma provocação ou sublinhar uma fala do paciente, fazendo emergir o diálogo submerso que já vinha acontecendo, com tal naturalidade que não se torna necessário, nem aconselhável, qualquer explicação. É comum que os diálogos sejam muitos e simultâneos, que a linha melódica de sentido principal de uma sessão esteja inscrita numa longa série de equívocos, ou segundos-sentidos das palavras, na qual ecoam valores emocionais de sessões anteriores, sem que paciente e analista estejam cientes. Ou seja,

O analista permite-se mergulhar sem restrições no campo proposto pelo paciente, sentir a morte que este teme, o amor que pretende viver, a compulsão a organizar-se obsessivamente contra a qual luta, a suspeita que procura esconder, porém tão intensamente, tão a sério e de boa fé, que o próprio analisando acabará por se surpreender, não sendo incomum ouvi-lo redarguir assustado que não estava falando assim ao pé da letra, que só contava uma fantasia. Em suma, como a interpretação psicanalítica funciona através de rupturas de campo e não pela comunicação do ‘sentido correto’ inconsciente do material, não é necessário, sendo antes contraproducente, dar a todas as nossas sentenças forma explicativa. Se dialogamos com um interlocutor oculto, podemos, como em qualquer conversa, usar sentenças interjetivas, interrogativas, suspensivas, irônicas ou reflexivas, sentenças partidas; porém, a respeito de um assunto ainda desconhecido, que alguém no paciente responderá de tal maneira que passem a ter o sentido justo. Sequências inteiras desse diálogo absurdo, disperso às vezes por longo tempo e entremeado de outros diálogos semelhantes, constituirão por fim uma interpretação (Herrmann, 1999a, p.9).

Em suma, interpretar, do ponto de vista clínico-psicanalítico, é uma “arte sutil” que opera por rupturas de campo (Herrmann, 1991<sup>a</sup>, p.93, 1999<sup>a</sup>, p.174). É um fazer processual que gera um conhecimento *sui generis*, movimento pontuado por suspense, revelação e desenlace. Como observou Herrmann (1999<sup>a</sup>, p.218), “a superfície de uma análise (...) é extremamente heterogênea e complexa, como um quadro cubista, onde a imagem resulta de muitas perspectivas simultâneas”. Nessa medida, pode-se entender a “ruptura de campo” como um fazer negativo, o que significa um trabalho, entendido como negação interna da imediatez da experiência, que abre o caminho para a busca do sentido desconhecido, da gênese, da origem daquilo que apenas está dado. Nesse sentido, o que chamamos de método é um modo reflexivo de trabalhar, exatamente porque interroga as experiências imediatas, *deixando surgir* e *tomando em consideração* as mediações desconhecidas que as tornam possíveis. Mais ainda, se o ser da experiência é dado por seu caráter abstrato ou imediato, considerar as mediações não é recusar a experiência, mas é, em sentido dialético, negá-la. Isto é, interrogá-la enquanto imediata para tomar em consideração o mediato que se esconde nela. Nesse sentido,

[...]o analista deve teorizar radical e pessoalmente a sua clínica, valendo-se dos recursos oferecidos pelas várias correntes” (Herrmann, 2001,p.17) para elaborar teorias ajustadas às novas experiências. O que significa que a análise deve sempre ser “conduzida por teorias feitas sob medida, pois quem, sofrendo, nos procura não merece um mero prêt-à-porter, um interpretante de livro (Herrmann, 1999b, pp. 13-14).

Quer dizer, entendido como “antropólogo da psicologia” (2001, p.9), o analista pratica a “arte de interpretar junto com o paciente” (1999b, p.13), um sujeito singular, limitado pelo caráter particular dessa prática concreta e livre o bastante para cultivar-se com as múltiplas referências existentes na Psicanálise e na Cultura em sentido amplo.

No entanto, se admitirmos que o *modo de pensar psicanalítico é trabalho de reflexão*, então, também temos que admitir que o método não é um instrumento objetivo ao qual o sujeito pode recorrer para garantir a adequação das suas operações<sup>1</sup>. Aliás, com a ideia da interpretação como arte, essa possibilidade de garantir previamente a verdade das interpretações não existe na Psicanálise (Herrmann, 1991a, p.83). Trata-se de um trabalho que promove a desconstrução da lógica que preside o campo transferencial ou o campo banalizado das comunicações do paciente (Herrmann, 1991b,



p.107). Filosoficamente, pode-se entender tal processo como “negatividade formadora” (Giannotti, 1973, p.34), isto é, movimento de interiorização da experiência externa enquanto não-saber e de exteriorização do sentido obtido pela reflexão; ou, ainda, como “formatividade”, nos termos da Estética de Luigi Pareyson (1984) que concebe a arte não como a execução de algo pré-concebido ou a exata expressão de um projeto ou uma produção segundo regras pré-estabelecidas, mas como um processo tal que *enquanto faz nega o feito*, o instituído, e inventa o *por fazer* e o *modo de fazer*, o instituinte. Nesse sentido, a arte é um fazer em que execução e invenção são atividades diferentes, porém simultâneas e inseparáveis.

Nela a realização não é somente um *facere*, mas um *perficere*, isto é, um acabar, um levar a cumprimento e inteireza, de modo que é uma invenção tão radical que dá lugar a uma obra absolutamente original e irrepetível. Mas estas são as características da forma, exemplar na sua perfeição e singularíssima na sua originalidade. De modo que, pode-se dizer, a atividade artística consiste propriamente no ‘formar’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar e descobrir. Os conceitos de forma e formatividade parecem, portanto, os mais adequados para qualificar, respectivamente, a arte e a atividade artística (Pareyson, 1984, p.32).

Guardadas as devidas proporções, pois arte não é psicanálise e vice versa, pode-se fazer certa aproximação entre o processo psicanalítico e o processo artístico. E, de fato, levando ao limite essa aproximação, um processo psicanalítico que se cumpre, é aquele que foi levado até o ponto da cura do paciente, isto é, o ponto deste chegar à sua plena potencialidade, nem mais nem menos, para habitar o seu destino com um pouco mais de clareza. Ou seja, “curado, o paciente supera certas limitações, como a ilusão de ser sempre um e o mesmo” (Herrmann, 2000, p.434). Analogamente, o processo artístico também consiste no fazer amadurecer, no curar, isto é, no *perficere* da obra de arte: “é o próprio movimento da sua formação chegado à totalidade, concluído, mas não interrompido, chegado a seu termo natural, ‘arredondado sobre si’...” (Pareyson, 1984, p.147). Pode-se dizer, então, que tanto uma psicanálise quanto uma obra exprimem um processo que se perfaz dinamicamente. Mais ainda: a relação entre formatividade e forma é de congenialidade, pois a formatividade é incluída na obra que se realiza como *forma perfeita*, assim como o método psicanalítico cria perfeitamente seu próprio objeto, “cria a situação onde os fenômenos que estuda se podem dar e cria, até certo ponto, os próprios fenômenos estudados” (Herrmann, 2001, p.61). Quer dizer, a relação entre *método e realidade* é intrínseca. E tal articulação, facultada na Psicanálise pelo fenômeno transferencial, é própria do processo artístico e não da ciência, como demonstrou Merleau-Ponty (1964), pois o cientista “manipula as coisas e renuncia a habitá-las” (p.9) ao contrário do poeta cuja ação “consiste em escrever sob a inspiração do que se pensa, do que se articula nele”, ou do pintor cuja função é “cercar e projetar o que nele se vê” (p.30). Assim, a arte da interpretação é suscitada pela realidade à qual se aplica porque tal realidade – o ser do paciente – não é uma identidade fechada, “mas uma forma multifacetada que possibilita a contínua criação de si mesma. Nessa medida, durante o

---

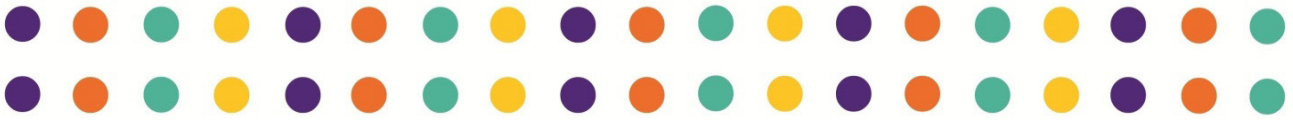
1- Pode-se dizer que a modernidade inaugura uma forma de conhecer que persiste na época contemporânea, forma a serviço da qual se encontra exatamente a idéia de método. O dualismo originário sujeito-objeto engendra o problema do conhecimento e suas conseqüências, cuja superação filosófica exige a interrogação dos compromissos contraídos por esse tipo de relação consciência-mundo, entre eles a necessidade do método (Frayze-Pereira, 2007).

processo de interpretação, podemos imaginar que se abrem ao paciente dois caminhos diferentes: é possível que ele fique aderido a uma identidade ou que “comece a criar-se continuamente como obra de arte” (Herrmann, 1999a, pp.219-220). Nesse sentido, o pensamento dos autores em que me baseei até aqui conflui para o seguinte: uma situação analítica é sempre um “microcosmo específico” e “cada tratamento se torna um idioleto, uma obra de arte” a requerer um trabalho criativo “no interior do continente freudiano” (Kristeva, 1993, p.61). Ou seja, “para *cada* paciente, para *cada* sessão, deve-se ter a interpretação adequada àquela sessão e àquele momento da análise” (Green, 1990, p.154). Da situação em que o intérprete distraidamente se deixa guiar pelo fluxo associativo do paciente resultará uma construção discursiva singular, simultaneamente ilusória e verdadeira, isto é, válida para a dupla em questão. Dessa maneira, cada *psicanálise* escapa de ser uma repetição ao infinito daquilo que teoricamente já se sabe, dada a atualidade ecumênica das doutrinas (kleiniana, winnicottiana, etc.). E, segundo Kristeva (1993, p.46), é apenas o modo de trabalhar inventado por Freud que os analistas são obrigados a se referir, “se pretendem estar fazendo psicanálise”. E, nesse processo, a escuta do silêncio é fundamental. “Para isso, o analista primeiramente silencia sobre si mesmo. Pano de fundo sobre o qual o paciente pode tecer seu tecido projetivo e transferencial, o silêncio do analista ‘seria quase um *a priori* da interpretação’ (Green, 1979, p.10). Ele tem função estruturante e é parte fundamental do enquadre. Acolhe e convida à abertura aos processos do funcionamento inconsciente. E muitas vezes funciona como ato interpretativo (Rea, 2016, p.10). Não é por acaso que, em 1893, uma das célebres pacientes de Freud pede a ele que se cale e a deixe falar sem perguntas e interrupções. Experiência cada vez mais rara para o homem contemporâneo, ela é instaurada pelo fazer psicanalítico que, nesse sentido, pode ser considerado um modo de cultivar o silêncio e a escuta.

## REFERÊNCIAS

- ARGAN, G.C. Artes visuais. In: Dufrenne, M. A estética e as ciências da arte. Lisboa: Bertrand, 1982, pp.105-119.
- BOLLAS, C. *Forças do destino*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.
- BOLLAS, C. *Sendo um personagem*. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- BOSI, A. *Céu, Inferno. Ensaios de crítica literária e ideológica*. São Paulo: Ática, 1988.
- COSTA, J.F Entrevista realizada em maio de 1996. *Revista Integração*- Ano II, São Paulo, novembro de 1996, nº 07, pp. 286-287, Universidade São Judas Tadeu.
- FRAYZE-PEREIRA, J.A. Psychoanalysis, science, and art: Aesthetics in the making of a psychoanalyst. *International Journal of Psychoanalysis*, 88, pp.489-505, 2007.
- FRAYZE-PEREIRA, J.A O paciente como obra de arte: uma questão teórico-clínica. In: Herrmann, F. e Lowenkron, T. *Pesquisando com o método psicanalítico*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004.
- FEDIDA, P. Morphologie du cas en psychanalyse: questions ouvertes. In: VILLA, F. e FEDIDA, P. *Le cas en controverse*. Paris: PUF, 1999, pp.43-50.
- FEDIDA, P. Nome, figura e memória. São Paulo: Escuta, 1992, pp. 215-236.
- GIANNOTTI, J. A. O artilho do trabalho. São Paulo, *Estudos Cebrap*, 44, pp. 5-63, 1973.
- GREEN, A. Le silence du psicanalyste. *Topique*, 23, 5-25, 1979.
- GREEN, A. *Conferências brasileiras*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- GREEN, A. *Revelações do inacabado. Sobre o cartão de Londres de Leonardo da Vinci*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- HAAR, M. *L'oeuvre d'art*. Paris: Hatier, 1994.

- HERRMANN, F. *Clínica psicanalítica: a arte da interpretação*. São Paulo: Brasiliense, 1991a.
- HERRMANN, F. *Andaimos do real: O Método da Psicanálise*. São Paulo: Brasiliense, 1991b.
- HERRMANN, F. *O divã a passeio. À procura da psicanálise onde não parece estar*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- HERRMANN, F. *A psique e o eu*. São Paulo: Hepsyché, 1999<sup>a</sup>.
- HERRMANN, F. O momento da Teoria dos Campos na Psicanálise. *Psicanálise- I Encontro Psicanalítico da Teoria dos Campos*. São Paulo: Hospital das Clínicas, FMUSP, 1999b, pp. 6-17.
- HERRMANN, F. A cura. *Jornal de Psicanálise*, 33 (60/61), pp. 425-444, 2000.
- HERRMANN, F. *Introdução à teoria dos campos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.
- HERRMANN, F. Clínica extensa. In: BARONE, L. (Coord.) *A Psicanálise e a clínica extensa*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, pp.17-31.
- HERRMANN, F. *Anotando a China. Viagem psicanalítica*. São Paulo, DVD, 2006.
- HODIER, A. *As formas da música*. Lisboa: Edições 70, 2002.
- KRISTEVA, J. *Les nouvelles maladies de l'âme*. Paris: Fayard, 1993
- MAGALHÃES, R. C. *História ou estórias da arte*. Seminário Internacional de Educação Estética, São Paulo, Unicamp, 2004 ( inédito).
- MELTZER, D. Entrevista. *Ide*, 18, pp. 106-115, 1989.
- MERLEAU-PONTY, M. *L'oeil et l'esprit*. Paris: Gallimard, 1964.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- PEDROSA, M. *Arte, forma e personalidade*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PONTALIS, J.- B. *Perder de vista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.
- PONTALIS, J.- B. Entrevista. *Jornal de Psicanálise*, 35 (64/65), pp. 29-47, 2002.
- REA, S. Editorial. *Revista Brasileira de Psicanálise*, 50 (4), pp. 10-12, 2016.
- RUEB, F. *48 variações sobre Bach*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- STAROBINSKI, J. *La relation critique*. Paris, Gallimard, 1970
- WINNICOTT, D. W. Aspectos clínicos e metapsicológicos da regressão dentro do setting psicanalítico (1954). *Da pediatria à psicanálise*. Textos selecionados. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993, pp.459-481.



## É PRECISO MANTER AS ORELHAS VERDES: O SILÊNCIO E A ESCUTA NA EDUCAÇÃO

Luciana Esmeralda Ostetto

**Resumo:** Discorrendo sobre a essencialidade da escuta para a prática docente, o texto aponta algumas questões que envolvem crianças, professores e escola, reafirmando que o verbo mais importante a ser conjugado na educação da contemporaneidade é escutar. Ao sustentar que a escuta implica disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer, questiona: que espaços, tempos, práticas e relações – num mundo marcado pelo ruído e pela pressa –, podem engendrar oportunidades para se cultivar o silêncio, fertilizar a escuta? Focando a formação docente, a prática de danças circulares sagradas é apontada como um caminho potente: no convite para o encontro com a música e os passos de diferentes povos, aqueles que entram na roda são conduzidos, de certa forma, às fronteiras do desconhecido. Atravessando-as, podem chegar ao suave e fecundo território do silêncio de onde se vivifica a escuta de si. Busca e desejo, experiência estética.

**Palavras-chave:** Escuta e silêncio; Danças circulares; Experiência estética; Formação docente; Prática pedagógica.

O silêncio, por definição, é o que não se ouve. O silêncio escuta, examina, observa, pesa e analisa. O silêncio é fecundo. O silêncio é a terra negra e fértil, o húmus do ser, a melodia calada sob a luz solar. Caem sobre ele as palavras. Todas as palavras. As palavras boas e más. O trigo e o joio. Mas só o trigo dá pão.

José Saramago

Eu escuto o gato...  
O silêncio é o gato que dorme.

Giacomo (2 anos e 10 meses)

Silêncio: mistério, repouso, sossego, quietude, calma, tranquilidade, suavidade, pausa, busca, entrega ao desconhecido, recolhimento, meditação. Escuta: presença, abertura, disponibilidade, observação, percepção, interpretação, reconhecimento, acolhimento. Adentrando nos polissêmicos territórios do silêncio e da escuta, pode-se ouvir coisas inaudíveis, enxergar fenômenos invisíveis, fertilizar histórias que atravessam o tempo e o espaço, tecer relações, imaginar, redefinir caminhos, fecundar processos de criação. Silenciar, para escutar, pressupõe uma interrupção no fluxo, não raro frenético, da vida submetida à *Chronos*. Todavia, o ato de penetrar o silêncio requer o desejo – de atravessar o ruído para acessar outras dimensões do ser, percorrer veredas entre a formulação de perguntas e a busca de respostas. A escuta, potencialmente cultivada entrando-se nos territórios do silêncio, é abertura e sensibilidade para reconhecer o outro, suas histórias e modos de ser.

Situando-me no campo da educação, particularmente da formação de professores, no presente texto vou traçando palavras em significações que pretendem dar visibilidade a um tema muito presente, na atualidade, no âmbito da educação de crianças: a necessidade da escuta das mil e uma linguagens que meninos e meninas lançam mão para se relacionarem com o mundo e constituírem sentidos, para se apropriarem de significados e expressarem o que vão conhecendo, na aventura que se abre cotidianamente como novidade ao mundo.

Início propondo algumas questões: Se escutar é próprio das relações pedagógicas, quem ensina a escuta ao adulto-professor? Pode-se aprender o silêncio e a escuta? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio que contribua para fertilizar a escuta? Deste ponto, que perpassa a apresentação de alguns sentidos para o termo escuta no contexto de teorias que fundamentam a educação infantil, chamo a atenção para o fato de que, em regra, os professores têm dificuldade em pausar a palavra, acalmar o gesto, silenciar. Teço algumas considerações sobre o fenômeno localizado, trazendo para a conversa alguns dados de pesquisa (OSTETTO, 2014). Ponderando que é fundamental para o desempenho da profissão docente a atitude de escuta, discuto a contribuição de uma prática específica de dança, as danças circulares sagradas, como espaço-tempo que oportuniza aquela parada necessária, abrindo um canal de meditação em movimento, que chama ao silêncio e ao cultivo da escuta – de si, do outro, do transcendente.

## **A ESCUTA COMO ESSENCIALIDADE DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Ao longo dos anos 1990 testemunhamos um movimento de (re)descoberta da criança, a partir da proclamação de seu direito à infância. Colocando em xeque concepções estereotipadas da criança, que a tomam como ente ideal e universal – incompleta e incapaz, como um vir a ser, sem rosto, abstrata, geralmente percebida apenas na sua dimensão biológica, deixando-se de considerar suas determinações sócio-históricas –, tal movimento lança luzes sobre uma criança concebida como sujeito competente e potente, que tem não apenas necessidades, mas desejos; que se relaciona com o mundo de corpo inteiro, apropriando-se de elementos sócio-culturais de maneiras singulares, (re)inventando sentidos e expressando-os por meio de diferentes formas e relações.

As múltiplas dimensões do “ser criança” são evidenciadas, colocando-se em destaque sua condição de sujeito produtor de cultura no contexto de uma determinada cultura. No campo da pesquisa, assistimos a uma crescente tomada de posição na direção de buscar captar a perspectiva das crianças sobre variados temas (CRUZ, 2008), reafirmando a necessidade e a essencialidade de tomá-las como legítimas interlocutoras – como pessoas competentes segundo suas peculiaridades de idade, gênero, contexto de vida, com voz e com direito a serem ouvidas.

Desde a pesquisa às práticas profissionais de diferentes áreas, compreende-se que estar com as crianças é disponibilizar-se a adentrar nos seus mundos, atravessados pela cultura e meio social mais amplo, mas carregados de especificidades que se revelam cotidianamente na novidade de ser criança (LARROSA, 2003), que nos interpela e da qual não temos um conhecimento válido *a priori*. Inegavelmente, crianças são novidadeiras, mexem, correm, interagem, buscam, fantasiam, inventam modas. E assim lá vão elas conhecer o mundo sem pedir licença, experimentando além do proposto (e do imposto) pelos adultos.

No campo da educação e da prática pedagógica, conhecer cada vez mais meninas e meninos que compõem o coletivo infantil com o qual trabalha, focando nas suas particularidades, é princípio e exigência do tempo presente para o professor. É preciso conhecer as crianças reais e concretas do dia a dia, além dos manuais de Pedagogia ou Psicologia, pois, como nos diz o pedagogo que inspirou a proposta educativa das escolas de infância de Reggio Emilia, “as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (MALAGUZZI 1999, p.61). É imprescindível estar com elas, olhá-las, escutá-las. Mas como captar suas vozes, incluindo as que não falam? A observação cuidadosa das crianças é essencial para poder conhecê-las e respeitá-las, para compreender o que querem dizer além das palavras:

Através da observação e da escuta atenta e cuidadosa às crianças, podemos encontrar uma forma de realmente enxergá-las e conhecê-las. Ao fazê-lo, tornamo-nos capazes de respeitá-las pelo que elas são e pelo que elas querem dizer. Sabemos que, para um observador atento, as crianças dizem muito, antes mesmo de desenvolverem a fala. (GANDINI; GOLDBERGER, 2002, p. 152).

Destaca-se, assim, a essencialidade de ouvir o que as crianças têm a dizer e, por decorrência, o tradicional papel do professor – como aquele que fala, explica, transmite o conhecimento, controlando o processo de aprendizagem – é questionado. Para acolher tudo o que as crianças dizem por meio de suas múltiplas linguagens, para que suas mensagens e conteúdos sejam reconhecidos e potencializados, é imperativo escutar, mais do que falar a elas. Pois a escuta, “como metáfora para a abertura de ouvir e ser ouvido – ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição)” (RINALDI, 2012, p. 124), implica disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer; no caso da criança, desde o silêncio, o choro, o balbúcio, o gesto, até a ação e a palavra, tudo é matéria e foco de escuta. Por isso compreende-se hoje que o verbo mais importante para ser conjugado na prática educativa é escutar:

É um verbo ativo, pois não é só registro, mas interpretação de mensagem: a mensagem ganha sentido e significado no momento em que aquele que a escuta lhe dá acolhida e valorização. É ainda um verbo recíproco: legitima o outro porque a comunicação é um dos modos fundamentais de dar forma ao pensamento, e o ato comunicativo que se realiza através da escuta produz significativas e recíprocas mudanças para os participantes desta forma de troca. (RINALDI, 1995 apud OSTETTO, 2000, p.194).

É fato que se tem falado muito sobre as crianças, mas pouco com as crianças e muito menos suas vozes têm sido ouvidas. Entretanto,

Colocar em prática a escuta é crucial para que a criança construa o sentido daquilo que faz e encontre o prazer e o valor da comunicação. Escutar é a arte de compreender a cultura da infância: o seu modo de pensar, fazer, colocar perguntas, teorizar, desejar, etc. (HOYUELOS, 2014, p.69).

Para Loris Malaguzzi, escutar significava “[...] estar atento para escutar a infância na relação com o mundo. Esta ideia estética de escutar as relações fazia parte da ética de Malaguzzi”, nos diz Hoyuelos (2014, p.69). Ou seja, a escuta é sempre relacional e referenciada a um contexto, circunscrito

a um tempo e a um espaço, envolta por uma atmosfera característica daquele lugar em que se passa. E complementa:

A escuta, como atitude ética e estética, significa não confiar naquilo que nossos olhos veem e naquilo que ouvimos com os nossos ouvidos. A escuta ativa nos leva a compreender como as crianças pensam, desejam, formulam teoria e nos fazem entrar nos percursos de seus pensamentos. (HOYUELOS, 2014, p.69).

Ao se referir a uma “pedagogia da escuta” praticada do grupo de escolas de infância da província de Reggio Emilia, a pedagoga Carla Rinaldi (2012) traça uma rede de significações para o termo escuta, que envolve interesse, desejo, dúvida, incerteza e perpassa o tempo: “tempo de ouvir, um tempo situado fora do tempo cronológico – um tempo cheio de silêncios, longas pausas, um tempo interior. Escuta interior, escuta de nós mesmos, como uma pausa, uma suspensão, um elemento que engendra ouvir os outros [...]” (RINALDI, 2012, p. 124).

Uma tal “pedagogia da escuta”, sustentada por uma concepção de criança positivada, propõe a produção de registros (escritos, sonoros e imagéticos), referenciados por uma pauta de observação direcionada às diversas manifestações infantis – deslocamentos, gestos, falas, expressões, brincadeiras, silêncios – que no conjunto compõem a documentação pedagógica. Como forma de acolher a cultura da infância e de respeitá-la, a documentação pedagógica pressupõe o aprendizado docente do olhar e da escuta, para ver e ouvir além do aparente. Aguçar o ouvido e refinar o olhar, silenciando para poder reconhecer as mensagens e os indícios expressivos das crianças, em suas produções, manifestações, preferências. Como cultivar essa atitude de escuta que gera a documentação? Não é coisa de se aprender em uma lição, com um livro ou um manual de técnicas. É tarefa da vida inteira.

A escuta não é fácil. Exige uma profunda consciência e a suspensão de nossos julgamentos e, acima de tudo, de nossos preconceitos; demanda abertura à mudança. Requer que tenhamos claro em nossa mente o valor do desconhecido e que sejamos capazes de superar a sensação de vazio e precariedade que experimentamos sempre que nossas certezas são questionadas. (RINALDI, 2012, p.125).

Silenciar, calar-se: atitude que abre caminho para a escuta. No caso dos professores, para escutar a criança que se esconde no aluno, as diferenças presentes na pretensa homogeneidade da sala de aula, da escola. O exercício de dar oportunidade para o silêncio, cultivando o encontro consigo mesmo, apresenta-se como um ingrediente essencial na formação do educador. O movimento de ouvir a si mesmo no silêncio, abrindo espaço para perceber-se, projeta a possibilidade de aprender a ouvir e ver o outro, os outros, o mundo alargado pela experiência. É necessário aprender a escutar. Mas, quem ensina? Onde há, na experiência cotidiana e formativa, o pedido de silêncio como tempo oportuno para fertilizar a escuta?

## **O ENCONTRO DOS PROFESSORES COM O SILÊNCIO**

São as rotinas da linguagem as que, se superpondo ao mundo, matam o silêncio. E isso na medida em que tudo nos é dado já convencionalmente formulado, rotineiramente esclarecido.

Jorge Larrosa

Desde minha prática como professora, seja em sala de aula, em palestras ou outras atividades coletivas, pude testemunhar que entre professores, quando reunidos, prepondera o ruído, a dispersão, a falta de foco; a dificuldade em se concentrarem no silêncio é evidenciada. Uma constatação provocativa: o encontro dos professores com o silêncio é caminho lento.

No processo da pesquisa desenvolvida em meu doutoramento (finalizada em 2006 e publicada em OSTETTO, 2014), realizada com quatro grupos de professores, cujo percurso metodológico consistia em encontros para dançar em roda, pude reforçar tal observação: diante da proposta de dançar em roda, depois do acolhimento e chamamento ao círculo, todos os quatro grupos demoravam para fazer silêncio, apresentavam dificuldades para se colocar em atitude introspectiva, que implicava voltar-se para si mesmo, para o recolhimento. Parar de conversar ao entrarem na roda, dirigindo a atenção para um foco comum, o centro, os passos da dança, foi um aprendizado difícil, visibilizado praticamente ao final do processo. Nos primeiros encontros, predominava o barulho, ruídos, extroversão.

Será que essas atitudes teriam relação com as características de um país extrovertido, dirigido para fora, para a festa, para a indiferenciação do burburinho? Perpassa nosso imaginário que no Brasil tudo pode facilmente virar samba, e samba dá carnaval, festa na rua, multidão, extravasando aspectos guardados e não conscientes. Não temos uma tradição introspectiva, é verdade. Somos tropicais, justificariam alguns. Entretanto, esta face do brasileiro poderia esconder ou encobrir o reverso, sua sombra. A euforia coexiste com a dor, a alegria com a tristeza. Mas a sombra não aparece. Conversando sobre a alma brasileira, o analista Roberto Gambini nos diz:

Eu percebo uma profunda tristeza no Brasil, acompanhada de alegria e de vontade de viver. O Brasil tem muita energia vital, mas tem uma tristeza enorme. [...] a tristeza que está prestes a se manifestar, mas que a gente abafa, disfarçando: “Não, nós somos alegres, nós somos extrovertidos, nós vivemos num país tropical.” Tentamos nos convencer disso para não deixar essa tristeza falar. (GAMBINI; DIAS, 1999, p.75).

No fluxo da conversa do analista, repenso as atitudes das professoras, com a evidente dificuldade em se colocarem num estado de escuta, resistindo a entrar em contato com o silêncio, ou mesmo negando-o. Poderiam significar dificuldade em admitir a existência dessas porções nebulosas, tristes e doloridas do viver? Na euforia, esquiva-se da dor, esquece-se o mal. Mas o mal está dentro de nós, é nossa sombra (GAMBINI; DIAS, 1999). Essencial é admiti-lo, para que se possa seguir integrado e ampliar a consciência sobre o viver. Não quero dizer com isso que o silêncio é dor, tristeza. O silêncio tem muitas faces. Há um silêncio plenitude também. Todavia, a condição para mudar o registro de automatismos cotidianos, para a quebra de atitudes cristalizadas e enrijecidas, é a interrupção do gesto habitual, da rotina mecânica, dando um tempo para o silêncio. O silêncio pode nos conduzir a ficar frente a frente com a falta, cara a cara com a negação para, então, quem sabe, expandir em possibilidades. Ele nos desafia, provoca angústia.

Silenciar. Recolher-se. Tocar o mistério. “No suave território do silêncio, nós tocamos o mistério. É o lugar de reflexão e contemplação e é o local onde podemos nos conectar com o profundo conhecimento, o caminho da profunda sabedoria”. (ANGELES ARRUEN apud BOLEN, 2003, p.52). Conexão profunda do ser. Meditar.



A palavra meditação indica movimento para si mesmo, uma volta para dentro: “Sentar na Calma” é o nome taoísta para essa prática. Por meio dela, busca-se alcançar a serenidade. “Esta é a condição inicial e básica para que algo mais aconteça. E como aferi-la? **Pelo coração**, privilegiado órgão sensorial de emoções. **Sentir** num nível corporal amplo que o coração está calmo, o peito vazio”. (GERBER, 1999, p.11. Grifado no original)

Não é o pensamento que se pretende atingir com a meditação, mas o vazio: “esvaziar a mente da palavra sabida, criando um vácuo que atraia o que não se sabe”. (GERBER, 1999, p.11). Relembro a atitude não-silenciosa das educadoras na pesquisa referida: estariam saturadas, cheias, sabidas, sem espaço para a incursão por territórios desconhecidos. Justamente o pensamento estava acionado, e o que a roda de dança solicitava, inicialmente, era o sentimento, a entrega a um caminho que passava pelo coração, através do silêncio.

No círculo dessa específica prática de dança – as danças circulares sagradas – um estado silencioso é solicitado do dançarino para que nele possa ecoar a música, abrindo o canal receptivo para a experiência; depois, para que cada um possa tomar consciência de seus gestos, para centrar-se e ainda, por fim, para a conexão de cada um com a roda, o grupo. A dança na roda é um convite a escutar e ver além do óbvio manifesto no dia-a-dia; é um círculo de meditação em movimento.

Dançar no círculo é, pois, meditar, abrir os canais obstruídos da percepção, sintonizar o silêncio para poder ouvir as notas sutis que os ventos trazem, soprando de outras direções. É um exercício espiritual, exercício silencioso no movimento, no equilíbrio e na sintonia com o nosso corpo (DIJKSTRA, 2001). Solicita um estado introspectivo, mesmo que a dança seja alegre e vibrante: o movimento pode estar direcionado para fora, mas a conexão é sempre interna.

Durante a meditação, a percepção se desloca da preocupação com as agitadas ondas da superfície de nossa vida, para o ritmo e as correntezas mais profundas que se movimentam dentro de nós. Desta forma nos conduz, gradualmente, ao nosso ponto de conexão com a vida. As Danças Circulares são meditativas, na medida em que são instrumentos para promover nossa concentração e focar nossa atenção, facilitando o contato com a nossa essência. (EID, 2002, p.156).

Através da dança, na percepção do silêncio, a pessoa apodera-se de sons e formas, pode construir a “forma movimentada do invisível” (WOSIEN, 2000, p.138). Na caminhada passo a passo do círculo, em direção ao silêncio, desprende-se da agitação, apropria-se de si, volta para casa.

O recolher-se é uma experiência incomum ou não vivenciada entre os educadores. Então demoram a se conectar com o silêncio, na cadência da música, consigo, com os outros. Mas por quê? Seria suficiente justificar pelas características de um país tropical, carnavalesco, festivo, extrovertido?

Para além desses aspectos levantados como possibilidades interpretativas, trago comigo a intriga de que os professores (e os adultos em geral) não gostam de errar. Preferem não passar pela experiência, se supõem que não darão conta. E, num primeiro encontro com as danças circulares, ao entrarem na roda, o momento inicial pede a exposição de corpo inteiro, podendo revelar limites, explicitar dificuldades. É quando se revela, igualmente, uma falta de jeito, certo desconforto que só pode ser extravasado na conversa, ou no riso nervoso. A pessoa que está literalmente apartada de si, pela educação racionalista que recebeu, dentro e fora da escola, quando entra na roda apenas mostra-se como a regra do dia-a-dia, apresenta-se com o comportamento cotidiano na forma de levar a vida.

Dizemos que a roda da dança é um microcosmo, é uma representação da roda da vida. A forma com que nos comportamos e lidamos com situações diversas no cotidiano, trazemos para o círculo da dança. Tolerância ou intolerância para com os próprios erros e os erros dos outros, atitudes expansivas ou contidas, agitação ou calma, paciência ou impaciência diante de ritmos lentos e repetitivos, acolhimento ou negação do outro, identificação com certas culturas e indiferença a outras, equilíbrio ou desequilíbrio diante de sentimentos emergentes, percepção ou não dos próprios movimentos e dificuldades, aceitação ou não dos próprios limites são polaridades de comportamentos que tomam lugar na roda e, quanto mais houver abertura, tanto mais poderão ser tocadas e integradas.

Acontece quando um grupo vai conquistando um entrosamento e vai sendo capturado pelo espírito da dança: começa a ouvir a simbologia que perpassa cada roda. Desta forma, as pessoas que já deram espaço ao silêncio vão tomando consciência e se percebem na roda da dança repetindo atitudes da roda da vida. Tal percepção, sempre sutil, é como uma faísca que, acolhida e alimentada, toma a proporção do fogo que cresce, ilumina e aquece possibilidades de transformação.

Nas reações “conversadeiras” das educadoras na dança, identifico, igualmente, o medo do desconhecido e a repressão do espírito aventureiro, que não lhes permite jogar-se à experiência da qual não têm controle. É impressionante como os adultos, de modo geral, mas especialmente os professores, estão pouco disponíveis à aventura, à experimentação, à possibilidade de inventar e transgredir! Certamente esse comportamento, típico de adultos, não vem de um querer deliberado. No meio do caminho está a educação e a cultura, que roubaram, da criança que foram, a dimensão do jogo, da aventura, da coragem e ousadia de lançar-se ao mundo e inventar mundos (MALAGUZZI, 1999). Não é verdade que a escola, tradicionalmente, ensina apenas o acerto? E os cursos de formação? Subtraindo a arte, prevalece a prescrição e seus modos de fazer, com verdades absolutas, rotinas, falta de tempo para experimentar, arriscar-se. Não se ensina ou incentiva a coragem e a confiança para experimentar, buscar soluções, criar, errar, acertar, como um desafio. Que contradição do sistema de ensino! Ensina-se o medo da procura e o recuo diante do desconhecido. As conversas, os risos, no contexto de grupos iniciantes de danças circulares sagradas, são para mim demonstrações de tais ensinamentos assimilados em anos de aprendizagem cultural.

Não é fácil revelar ideias e práticas quando não somos estimulados a trocar pontos de vista, quando aprendemos a guardar nossas descobertas e saberes construídos para nós mesmos, para “usar com a minha turma de alunos”. Partilhar é um verbo pouco conjugado entre educadores, na escola. Partilhar, mostrar-se. Essa é justamente uma das consequências advindas do ato de entrar na roda da dança circular: mostrar-se. E de corpo inteiro. Pois a dança reclama a inteireza do ser presente na roda. No círculo de mãos dadas, lado a lado com todos, mostramo-nos para os outros. Não há como esconder-se. O corpo mesmo denuncia a tentativa. E então, o que fazer para esconder-se, para não confrontar com limites e possibilidades? Tentar disfarçar ou descarregar a dificuldade – rindo, conversando, fazendo piada, provocando ruídos.

Tendo identificado o riso e a conversa como atitudes recorrentes no início das rodas, certo dia propus a um dos grupos dançar *Heather*, uma dança tradicional da Letônia. Coreografada por Anastasia Geng, pertence ao grupo de danças inspiradas nos Florais do Dr. Bach. É uma animada e divertida dança, que tem na figura da coruja o centro da história contada por meio dos movimentos dos dançarinos.

Segundo consta, o floral *Heather* é indicado para pessoas tagarelas, que têm muita necessidade de estar em companhia de outros e falar-lhes de si. Tomando por base a tipologia dos florais,

[...] ao tipo *Heather* pertencem as pessoas palradoras! O Dr. Bach chamou-as afetuosamente de 'tagarelas', porque gostam de se achar de você e falar desenfreadamente. [...]. Os que os ouvem têm dificuldade em participar da conversa e, mesmo quando o fazem, isso só serve para alimentar o tipo *Heather* com uma deixa ou com um lembrete para que conte mais uma história acerca de si mesmo. (HOWARD, 1992, p.27).

Tal como a administração do floral, a dança parecia perfeita para aquele momento do grupo, em que não paravam de falar, não ouviam ninguém. Entretanto, a turma não gostou da dança, não se divertiu nem conseguiu sintonia com ela. Nada de harmonia, só desconexão e tumulto. Pela reação, ficou claro que aquela dança não conquistou simpatia. E posso desconfiar por que: trazia à mostra o contrário do padrão de funcionamento da turma, ao mesmo tempo em que demonstrava um lado conhecido. Quer dizer, era expansiva, ruidosa, descontraída, misturada, brincalhona; contudo, chamava ao destaque alguns personagens (as corujas) que deveriam ir para o centro da roda num certo momento do desenrolar da coreografia. Esse era o momento da exposição, de assumir a identidade individual (*heather* é conhecida como a flor da identidade). Era quando o contrário de que falei se apresentava: se na roda poderiam ficar indiferenciadas, escondidas atrás das conversinhas e dos risinhos coletivos, ao serem chamadas para o centro da roda, assumindo o papel da coruja, ganhavam visibilidade e teriam que se assumir como eram. Dificuldade então se fez. A dança, carregada de simbolismo, apresentou sem disfarces, no corpo dançado, o incômodo, a negação e o limite em experimentar o silêncio.

Diante das conversas que quebravam a sintonia da roda (e de um processo) que estava começando, eu verdadeiramente me impressionava e me espantava. Mais de uma vez me perguntei: será que essas professoras estão com uma "casca" tão dura assim? Por vários momentos cheguei a pensar que seria impossível romper atitudes rígidas, mais evidentes em um grupo que outro. Minha atenção para as reações, movimentos, palavras, gestos vindos dos participantes era redobrada no início, pois estava conhecendo as turmas e reconhecendo comportamentos. Continuava e confiava no processo de constituição dos grupos. Lentamente, dando tempo ao tempo, crescia minha compreensão da dinâmica que cada grupo ia assumindo. Pouco a pouco, esboçava leituras sobre o silêncio, a falta de silêncio, a dificuldade do silêncio, a recusa do silêncio.

Um dia ouvi de uma participante, com todas as letras: "eu não gosto de silêncio". Naquele instante tive a certeza de que a dança circular estava atuando, mobilizando aspectos negligenciados, dela e, quem sabe, de todo o grupo. Estava localizada a falta. Pela importância que assumiu o dizer que não gostava do silêncio, trago o diálogo que estabelecemos na época do ocorrido:

- Ah! Mas eu não gosto de silêncio! Eu falo muito, gosto de agito. Com as crianças também. Eu saio da aula e não me canso de falar, enquanto as outras professoras reclamam que estão sem voz.
- Talvez seja justamente esse o seu aprendizado, o silêncio; o que parece ser a dificuldade geral dos adultos professores...

Retrucou que é meio surda; teve um problema sério no ouvido, até operou. Nessa hora eu suspirei, espantada. Exclamei: agora entendi tudo! Você não entende? (OSTETTO, 2014, p. 146).

Retomar o diálogo torna-se importante pelo fato de ter reforçado minha intriga sobre a dificuldade do silêncio entre os professores e por trazer à consciência mais alguns dados para a compreensão do fenômeno. Ao falar que “gosta de agito”, que “não se cansa de falar”, a participante revela seu aspecto extrovertido, seu lado que não se aquieta, que se entrega sem reservas ao mundo. Ficar em silêncio, conter-se, às vezes é um problema para o extrovertido. Neste caso, a dificuldade estava tão soterrada, tão negada, que a mesma parecia não querer escutar, ou não poder ouvir – nem a si mesma, nem a dança, nem o grupo. O canal de abertura para a experiência, que chamava à entrega, estava obstruído.

## **NA CIRCULARIDADE DA DANÇA, MODOS SUTIS DE CULTIVAR O SILÊNCIO E A ESCUTA**

No círculo dançante pode acontecer o duplo movimento de olhar para dentro e para fora, de escutar e silenciar: a roda girando, nos compassos da música e nos passos da dança, provoca a atitude de ouvir as vozes que vêm de dentro e de fora do dançarino. Há, todavia, quem não queira ver nem escutar. Na cena aqui lembrada, da participante que não gostava de silêncio, o ritual, a roda, a música, a dança, empurraram-na para si mesma e foi na conversa que mantivemos, na corrente da comunicação, na estruturação dos discursos, trazendo o de dentro para fora, que a mesma pode dar visibilidade aos seus limites. Aceitá-los seria outro movimento. Mas a situação da dança mostrou, apontou um caminho de aprendizagem individual.

Na continuidade da pesquisa, atravessada a fase inicial, desconcentrada e barulhenta, nas rodas que permaneciam girando era visível a ampliação de conteúdos simbólicos nos gestos e nas falas das educadoras. Os jeitos de viverem e dizerem a experiência diferenciavam-se crescentemente. Para que a força e o significado da roda da dança pudessem se revelar e começassem a ser apropriados pelos grupos, foi preciso tempo. Foi necessário confiar, esperar para o tempo de o silêncio vingar.

O tempo! Como vivemos os tempos? Temos tempo? Perdemos tempo? Em regra, não é destinado tempo aos processos interiores, às coisas do coração, ao sentimento, à emoção. Às coisas enfim que têm importância secundária na sociedade do trabalho e da racionalidade e, por consequência, nas instituições educativas. No comando está o tempo cronológico, impedindo a parada, na qual justamente o encontro indizível com o mistério, no momento do silêncio, poderia acontecer.

Na nossa cultura, a capacidade de contemplação está perdida (MOORE, 1997 apud OSTETTO, 2014). Na realidade frenética da produção material, impelida por *Chronos*, parece que não estamos fazendo nada quando contemplamos. Recolher-se no silêncio, espantar-se, capturar a expressividade do tempo descontínuo, do instante, que passa desordenadamente e não em linha reta, longe está da experiência comum de nossos dias. Não há lugar para o corte, o susto, o choque da experiência no tempo dominado por *Chronos*.

E a educação? É atravessada, e ferida mortalmente, por *Chronos*. Desde o planejamento escolar, o tempo cronológico é rigorosamente calculado e minuciosamente vivido na rotina. Então sentimos

o peso da limitação e do controle a demarcar o que e quando fazer algo. Em regra, o planejamento educacional não deixa escapar o tempo para o instante, o imprevisível. Assim, aprisionado, o tempo transforma-se em inimigo da experiência e, por decorrência, da criação.

A entrega ao silêncio pede outra qualidade de tempo: *Kairós* (em grego: o momento certo, oportuno). “Quem vive *Kairós* perde a pressa, a velocidade, o consumo do tempo. [...] *Kairós* obriga-nos a viver o *agora*. Aliás, só aprende e vive o *Kairós* quem pode predominantemente viver o *agora*.” (MARONI, 2005, pp. 14-15. Grifado no original). Não mais o tempo cronológico imóvel e homogêneo, controlado e manipulado pela razão, mas o tempo indeterminado aberto para o novo. “Vivenciar um tempo *kairótico* é vivenciar acontecimentos que cortam a sucessão temporal, e com isso marca-se uma significativa diferença entre o que vem antes e o que vem depois. *Kairós* está, pois, a serviço da vida.” (MARONI, 2005, p.13).

A dominação e a determinação de *Chronos* no mundo acadêmico, como se já não o soubéssemos, revelou-se explicitamente na manifestação de uma das turmas com quem dancei na universidade. Ao dançar com tal grupo de alunas, as quais estavam no último semestre de Pedagogia, era visível a preocupação com o trabalho de conclusão de curso (TCC). Traziam a tensão (e certa agonia) do processo de elaboração do trabalho para os encontros de dança. Ficou claramente demonstrada a falta de tempo, a pressão dos prazos e a ansiedade provocada por tudo isso quando, num dos encontros eu propus dançarmos uma cantiga brasileira que aprendi com a própria compositora e coreógrafa, Sônia Etrusco- de Belém do Pará (em 2003, no II Encontro Brasileiro de Danças Circulares Sagradas, realizado em Itu, SP). A cantiga tem os seguintes versos:

Calma, calma, pra que tanta pressa  
Muita calma, temos tempo à beça  
Tudo tem seu próprio tempo  
As ondas do mar, o vento  
Cada estação, o dia, a noite vem e vão.

- É o nosso hino! Exclamaram pronta e espontaneamente. E nos encontros seguintes, comentaram:- Ficou sendo a música do TCC. A gente canta para os professores do último ano.

O círculo da dança configura-se um espaço privilegiado e preñado de possibilidades para que algo aconteça. Anuncia-se nele a experiência de um tempo qualitativamente diferenciado, que transcorre para além da duração da dança, no tempo infinito da meditação em movimento. No tempo capturado e sentido na corrente que passa pelo coração, com a profundidade, as cores e as formas daquele que se deixa levar por *Kairós*, o bailarino abre seus braços ao encontro do mistério. O silêncio inaugura a passagem. Há que aprender o silêncio.

Voltando ao processo dos grupos com os quais dancei durante a pesquisa, considero que pelo menos algumas frestas foram desenhadas, algumas passagens foram abertas. O silêncio ganhou espaço considerável e pudemos vislumbrar o fluir sereno da dança, prenúncios do tempo *kairótico*. Entre aqueles que se deixaram envolver pelo espírito da dança, porque ninguém dança por decreto, por obrigação. Se coagido, no máximo executa uma técnica. As danças circulares apenas fazem um convite, um chamado. Aceitá-lo depende de cada um.

Como dissera Bernhard Wosien, o bailarino-coreógrafo alemão das danças circulares sagradas:

A dança, em especial, tem essencialmente a ver com a meditação, porém, só quando o bailarino verdadeiramente participa e é arrebatado pela sua musa. Jamais uma fonte pode se nos tornar acessível, se nós não mais acreditarmos nela. Este ser arrebatado, porém, é o elemento meditativo. Contrariamente a isso estão aqueles esforços dedicados essencialmente à apresentação e ao desempenho. Contrariamente também ao refletir e ao analisar intelectuais, o objeto da meditação deve ser movimentado da alma através de exercícios contínuos – o caminho da meditação leva de dentro pra fora. (WOSIEN, 2000, p.28).

No contexto da pesquisa realizada, muitos foram arrebatados, entregando-se verdadeiramente ao caminho da meditação, do silêncio cultivado. Deixando-se tocar por Terpsícore, a musa da dança, aceitaram o convite. Lembro de algumas danças muito solicitadas, fato que não poderia indicar outra coisa senão que foram apreciadas. Por exemplo, depois de várias vezes dançarem *Elm* (Letônia), *Menoussis* (Grécia), *Tread gently on the earth* (Inglaterra), essas danças foram para a lista das preferidas dos grupos. E são danças explicitamente meditativas: ritmo lento, música suave, passos leves, essencial e evidentemente espaço onde ecoa o pedido sensível para o silêncio de todos (OSTETTO, 2014).

Se o processo tivesse se encerrado nos primeiros encontros, não teríamos tempo de perceber a entrega de um número considerável de educadoras entre os grupos. Poderia deduzir e cristalizar a observação inicial: os professores não se entregam à aventura, não conseguem fazer silêncio. Dançar com os grupos de professoras confirmou a Dança Circular como um momento privilegiado de experimentar o silêncio, de cultivar a escuta.

Somos feitos de silêncio e som, de medo e desejo, como diz a conhecida canção. Na dança, as professoras que enfrentaram o medo e deram lugar para o desejo, tornaram-se aprendizes do silêncio. No giro das rodas, o silêncio se fez.

## **CULTIVAR O SILÊNCIO E A ESCUTA: CUIDAR PARA QUE AS ORELHAS NÃO AMADUREÇAM**

No projeto “La musica è un suono ben fatto”, realizado por escolas de infância de Reggio Emilia (2008), Giacomo, uma criança de quase três anos, em sua narrativa diz que escuta o gato e que “O silêncio é o gato que dorme”. Miguel, de seis anos, diz que “Devemos trabalhar com os ouvidos... os sons são especiais, reservados, são um nevoeiro... Você vê com seus ouvidos. Os sons têm dentro deles sons que ninguém sabe.”. Em grupo, por sua vez, as crianças qualificam os sons que, por suposto, experienciaram: muito veloz, leve, indestrutível, lento e doce, amigo, infinito, carinhoso, líquido, musical, emocionado, quente. Depois Valeria, de seis anos, falando sobre a música, diz que “Tem também a música do silêncio”. E Francesca, de cinco anos, afirma: “É preciso um motivo para fazer uma composição”.

Nas falas dessas crianças, testemunhamos pensamentos e hipóteses que reiteram a necessidade de lhes dar ouvido. Se hoje eu posso ler e me deliciar com as narrativas de crianças italianas, é porque houve um professor, ou uma professora, que reputou importante escutá-las e acolheu suas vozes, carregadas de saberes e sensibilidade poética. Nessas narrativas revela-se a

criança como interlocutora real do adulto, ao mostrarem meninos e meninas que fazem, dizem, pesquisam, buscam, experimentam, expressam suas hipóteses e seus pensamentos, porque o espaço da escuta está franqueado, está cultivado. Não silencia as crianças.

Além da beleza das narrativas poéticas próprias das crianças, imagino o adulto projetando, vivendo os percursos de experiências e documentando o processo: creio que ele tinha as orelhas verdes, bem verdinhas, novinhas, porque foi capaz de escutar as crianças em sua inteireza. Como o homem de verdes orelhas, na história de Gianni Rodari:

Um dia num campo de ovelhas  
Vi um homem de verdes orelhas  
Ele era bem velho, bastante idade tinha  
Só sua orelha ficara verdinha  
Sentei-me então a seu lado  
A fim de ver melhor, com cuidado  
Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
De um menininho tenho a orelha ainda  
É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
O que os grandes não querem mais entender  
Ouço a voz de pedras e passarinhos  
Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto  
Foi o que o homem de verdes orelhas  
Me disse no campo de ovelhas.  
(RODARI apud TONUCCI, 1997, p.13).

Cultivar o silêncio e a escuta é também cuidar para que nossas adultas orelhas não amadureçam a ponto de não mais captarem as vozes da natureza, do mundo ao redor, que pede nossa atenção. Com verdes orelhas, sigamos aprendendo a reparar nas vozes que ecoam das diferentes linguagens das crianças, cultivando tempos e espaços para escutar a poesia nossa de cada dia, que se insinua na eternidade do instante que se faz silêncio.

## REFERÊNCIAS

- BOLEN, Jean Shinoda. *O milionésimo círculo*. São Paulo: TRIOM, 2003.
- DIJKSTRA, Joyce. *Nella danza sei tu; la spiritualità e la cura nelle danze meditative*. Verona: Gabrielli Editori, 2001.
- EID, Marizilda M. Rodrigues. Danças circulares: um caminho para a cura. In: RAMOS, Renata (Org.). *Danças Circulares sagradas: uma proposta de educação e de cura*. São Paulo: TRIOM, 2002. 2ª ed.(p.151-158)
- GAMBINI, Roberto; DIAS, Lucy. *Outros 500: uma conversa sobre a alma brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002 (p.150-169).
- GERBER, Ignácio. De Freud a Bion pelos caminhos de Lao-Tzu: um cenário transdisciplinar. São Paulo, 1999. (Digitado).
- HOWARD, Judy. *Os remédios florais do Dr. Bach passo a passo*. São Paulo: Pensamento, 1992. 5ªed.
- HOYUELOS, Alfredo. *Il soggetto bambino: l'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Edizione Junior, 2014.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piroetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 4ªed. Tradução Alfredo Veiga Neto.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C. et al. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999 (p.59-104).

MARONI, Amnéris. Busca e mistério. *Primeira Versão*. Campinas: IFCH/UNICAMP, Nº 131, Abril/2005.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). *Encontros e encantamentos na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Danças circulares na formação de professores: a inteireza de ser na roda*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

REGGIO EMILIA. SCUOLA E NIDI D'INFANZIA. *La musica è un suono ben fatto*. Reggio Emilia: Ufficio Stampa I Teatri, 2008.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

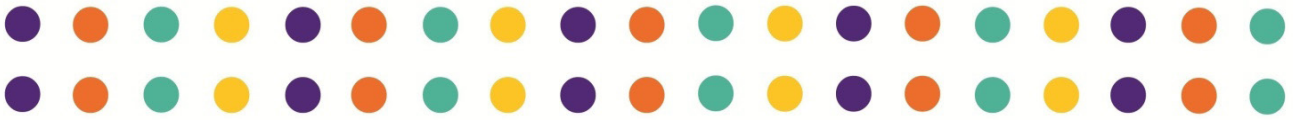
SARAMAGO, José. Deste mundo e do outro. In: Fundação Saramago, publicação de 19 de Julho de 2010.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de Criança*. Editora Artmed, 1997, p.13.

WOSIEN, Bernhard. *Dança: um caminho para a totalidade*. São Paulo: TRIOM, 2000.





## EL ARTE NUEVAMENTE INVADE A KASSEL: ¿CÓMO SER PARTE DEL CORO DE LA DOCUMENTA 14?

Marlen Thiermann

**Resumen:** Se presenta un relato de la preparación y la experiencia en mediación en la documenta 14 en Kassel. La formación de los mediadores (choristas, por el coro del teatro griego, que expresa la voz del pueblo) han sido necesarios para esta versión de la documenta debido a que pretende dar una voz a las minorías. Estos temas polémicos y limítrofes favorecen el “desaprender” o “unlearning” para reelaborar las propias posiciones frente a las obras de cerca de 160 artistas en compañía de un chorista durante un paseo de 2 horas. La atención del chorista se enfoca en ofrecer instancias de diálogo y de exploración de las dimensiones expresivas de las obras de arte contemporáneo, apreciar las peculiaridades curatoriales y realizar lecturas de los vínculos que se producen entre obras, espacios, mensajes y los visitantes, de modo que la persona se abra a la experiencia, cuestione con mayor profundidad los prejuicios y recuerde este contacto directo con el arte como una vivencia profunda e intensa.

**Palabras clave:** mediación, desaprender, diálogo, curatorial, experiencia.

### CONOCIENDO LA DOCUMENTA 14

La Documenta 14, en Kassel, dirigida por Adam Szymczyk, quién postuló la propuesta de realizar una exhibición paralela en Atenas, bajo el lema de “Aprender de Atenas” -o aprender del sur. Por un lado, destacando la idea de Johann Joachim Winkelmann, “uno de los grandes teóricos del movimiento”, quién “resucitó la utopía de una sociedad helénica fundada en la estética a partir del viejo ideal griego” de la belleza y de la virtud, impregnando así el espíritu neoclásico; y por otro las dificultades que enfrenta la Grecia actual como “puerta” a Europa frente a la ola de inmigrantes de África y Medio Oriente. La Documenta 14 se iniciaría, entonces, en Atenas y, al igual que su contraparte en Kassel, duraría 100 días, del 8 de abril al 16 de Julio de 2017. En cambio, la de Kassel se iniciaría dos meses después, ente el 10 de junio y el 17 de septiembre.

Desde el momento en que fue elegido como curador de la Documenta 14, quedó aprobada la moción de realizar la Documenta en ambas ciudades. Para completar sus ideas respecto a esta gran exposición de arte contemporáneo, contó con la colaboración de una docena de curadores, a quienes les fue encargando encontrar artistas, cuyas obras se vinculan con las ideas contingentes y coincidentes con la propuesta. Es así como 160 artistas fueron invitados a presentar su obra en ambas ciudades, específicamente con dos obras para Documenta 14, ya sea como complemento entre sí o como dos obras distintas para cada ciudad.

Por ejemplo: Ibrahim Mahama (1987), de Gana, convocó a ciudadanos y transeúntes a formar parte de su performance en la Plaza Syntagma de Atenas— frente al parlamento griego y en las Henschel

Hallen de Kassel, que consistía en unir sacos de cacao, cosiendo a mano. Luego en Kassel cubrió los dos edificios de la Torwache que fueron concebidos como edificios de aduana, pretendiendo aludir al comercio de bienes africanos.



Plaza Syntagma – Atenas / Ibrahim Mahama



Torwache (ex-aduana) – Kassel /Ibrahim Mahama

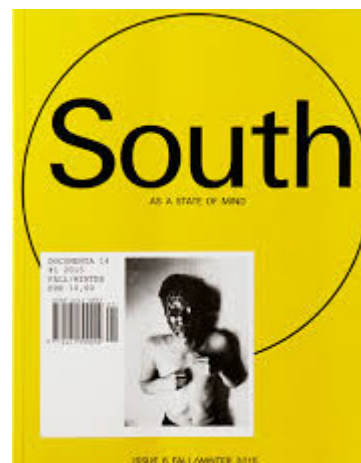
## EL CHORUS DE LA DOCUMENTA 14

El *chorus*, en la tragedia griega, se componía de laicos y ciudadanos que actuaban como comentaristas, *shapeshifters*, desencadenantes de empatía entre el público y los actores. Es precisamente el sentido al que aspira esta Documenta; que cada visitante pudiera acceder a las obras de arte, en base a su propio nivel de conocimiento y experiencia. Para ello no requiere de una persona entregando cifras y otros datos, desde un plano más elevado, sino a alguien que lo acompañe y lo sensibilice para percibir mayores detalles y le entregue impulsos para llegar a comprender la obra en mayor profundidad. Con este propósito el equipo de mediación, que lleva por nombre *Chorus*, rememora la voz del coro del teatro griego.

## ARTISTAS LATINOAMERICANOS CONVOCADOS

En esta ocasión las artistas latinoamericanas que fueron convocadas son:

- la colombiana **Beatriz González**, (1938) *Decoración de interiores*, 1981
- la guatemalteca **Regina José Galindo**, (1974) apela con su obra a la industria armamentística muy presente en Kassel
- la chilena **Cecilia Vicuña**, (1948) *Quipu Womb* y *Quipu Gut* alude a los rituales del altiplano andino
- la cubana **María Magdalena Campos-Pons** (1959) junto a **Neil Leonard** (1927); *Bar Matanzas*
- la argentina **Marta Minujín** (1943) quien, con la acumulación de decenas de kilos de aceitunas, elaboró la performance “**Pago de la deuda griega a Alemania con olivas y arte**” como una versión de su “**El Pago de la Deuda Externa con Choclos**”, de 1985. En ella Minujín daba simbólicamente una pequeña montaña de mazorcas de maíz (“el oro argentino”, en palabras



de la artista) a Andy Warhol, y con ello terminaba con la deuda de su país.

El **Partenón** de los libros prohibidos de Marta Minujín es la versión de la obra más emblemática de Kassel, por su gran envergadura y por su intenso mensaje político, que apela a la libertad de expresión reprimida. Ha sido emplazado en el lugar en el cual durante el régimen nacionalsocialista se realizó la quema de libros en Kassel, en Mayo de 1933. Para ello se necesitarían aproximadamente 50.000 libros, los cuales han sido donados en gran parte por empresas editoriales y por particulares.

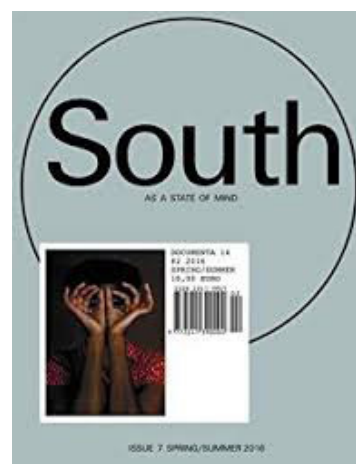
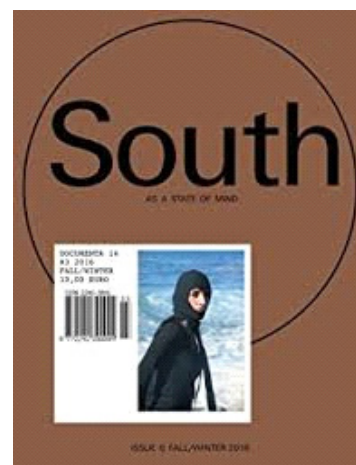
En el recuadro sólo los primeros libros de un listado de 130 que Marta Minujín seleccionó para revestir con ellos las columnas de esta copia a escala del Partenón ateniense.

Además de estas mujeres artistas, Latinoamérica también fue bien representada por artistas como:

- el mexicano, **Guillermo Galindo** (1960)
- el argentino, **David Lamelas** (1946)
- el guatemalteco, **Joaquín Orellana** (1937)
- el colombiano, **Abel Rodríguez** (1944)
- el mexicano, **Antonio Vega Macotella** (1979)
- el peruano, **Sergio Zevallos** (1982)
- el mexicano, **Ulises Carrión** (1941-1989)
- el argentino, **Oscar Masotta** (1930-1979)
- el cubano, **Antono Vidal** (1928 – 2013)

Y un colectivo de poetas arquitectos chilenos

- **Ciudad Abierta** Amereida (1965)



## DOCUMENTOS QUE ACOMPAÑAN LA 14<sup>AVA</sup> VERSIÓN DE LA DOCUMENTA

Para esta versión de la Documenta se han editado varias publicaciones desde los inicios de su producción, reuniendo material escrito y gráfico que invita a reflexionar en torno a la gestión y el enfoque de la exhibición y a su vinculación con los artistas invitados. Es considerada una manifestación más de la Documenta 14 por el equipo de curadores y la dirección de la documenta, pues ha sido para ellos una oportunidad que ha dado lugar a la investigación, a la crítica de arte y de literatura y que les ha ayudado a definir necesidades y formular los siguientes objetivos. Hasta la fecha se han publicado tres números del Magazine **South as a State of Mind**, el cual viene a ser una revista temporal. En total se han previsto 4 diferentes ediciones, las que se publican cada seis meses y cuya cuarta versión se lanza en septiembre de 2017.

Aunque la revista fuese fundada en 2012 por Marina Fokidis en Atenas, sus actuales ediciones, dedicadas e esta Documenta, se encuentran a cargo de Quinn Latimer.

Mediante él se anuncian las temáticas tratadas en la exposición; sin embargo, no es un artefacto discursivo.

A parte de este Magazine han publicado un **Daybook**, que tiene una estructura similar a un diario de vida, con 163 aportes-uno por cada día, sumando la Documenta de Atenas y la de Kassel 08/04 – 17/09. A cada artista le fue asignado una página doble, en la que pudieron expresarse en torno a su obra artística. La mayoría eligió textos escritos por críticos de arte, curadores, escritores e historiadores y adoptan diversas formas literarias tales como: opiniones, cartas, poemas, parábolas. Algunos de ellos fueron complementados por imágenes de obras. Ofreciendo miradas profundas a la práctica de los artistas se favorece la posibilidad de que cada visitante asuma un enfoque personal y subjetivo.

El **Reader**, la publicación central de la Documenta 14 aparece como lo dice su nombre Reader o libro de lectura, y así permite que resuene el concepto de la actual Documenta mediante las diversas lecturas. El reader de la Documenta 14 explora las inquietudes discursivas del proyecto en ensayos, alegorías, poemas, documentos legales de otras épocas y otras formas literarias híbridas: la culpa y la donación, el poder colonial, la economía de las exhibiciones y las lenguas (y otros valores) ya extinguidos. Pensado como antología crítica, que reflexiona sobre la historia, para obtener una visión más clara del presente y rediseñar el futuro, el reader recoge contribuciones especialmente comisionadas y textos adelantados a nuestros tiempos. Las pictografías ilustran el marco de tiempo y la geografía que establecen los artistas y actores culturales de la Documenta 14 respecto a su tiempo.

## **LOS CONCEPTOS QUE REINAN EN LA DOCUMENTA 14**

Las revistas indican claramente cuáles son los contenidos medulares de la versión 2017 de la Documenta. Su primer número fue dedicado a la **Ecología**, definiendo con ello (Griego, oikos: raíz) y según el significado de la palabra, la presencia del espacio vital, la casa y la familia-que se caracterizan por la interdependencia y dependencia- en esta feria del arte contemporáneo.

El segundo número contiene temáticas relacionadas con **Propiedad y Expropiación, Expulsión y Endeudamiento**. En él se presentan historias desde el lugar de la expropiación, de la violencia estatal, la arquitectura, la política sexual y protestas, examinando las formas y figuras de la expulsión y la expropiación.

Y el tercero lleva por contenido **El Silencio como Resistencia, Máscaras como Resistencia**, El silencio y las máscaras son dos medios de acción y del discurso, al mismo tiempo, son formas de participación estética y política, con ello pretenden plantear interrogantes en torno al enmascaramiento de la identidad.

## **LAS APORTACIONES FUNDAMENTALES EN LA DEFINICIÓN DE LAS TAREAS DEL CHORUS**

Lucius Burckhardt (1925-2003) fue figura clave en la formación de los choristas, debido a que fue el padre de la **Promenadologie** o **Paseología (Strollogie** en inglés), es decir, la ciencia del pasear. Como sociólogo y docente de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de Kassel, propuso múltiples estrategias para recorrer el paisaje de un modo más consciente, cambiando el foco de

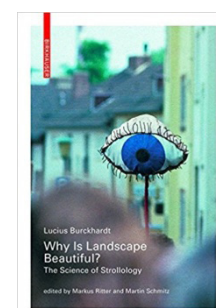
cada recorrido. Con sus propias palabras “observar significa abrirse a nuevas perspectivas” (Why Landscape is Beautiful?-The Science of Strollogie- 2015,). De modo que la preparación de los coristas iba dirigida a despertar el interés por percibir los espacios, la vinculación entre obra y emplazamiento, intercambiar opiniones y ampliar e intercambiar la perspectiva frente a las obras exhibidas, para propiciar reflexiones en torno a ellas.

Otro autor de importancia en la formación fue John Berger (1926-2017), en especial por sus aportes en el libro “Ways of seeing” 1995, donde analiza cuatro aspectos relacionados con la interpretación de la pintura al óleo:

- su origen relacionado con el sentido de la propiedad
- la posición continua de la mujer como objeto pictórico,
- la relación entre la herencia visual de la pintura y la publicidad actual
- la transformación del significado de la obra original en el marco de sus múltiples reproducciones

El aporte más valioso de él consiste en un respeto a la opinión de todo espectador y el construir mediante diálogos una aproximación a pinturas y otras obras de arte contrapuestas.

Nora Sternfeld (\*1976) es la más joven de los autores frecuentemente citados. Ha publicado y editado varios libros acerca de mediación, curatoría, teoría y práctica de exposiciones, historia política y antirracismo. Entre ellos “Das pädagogische Unverhältnis-Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault-” [La Desproporción Educativa -Enseñar y aprender en Rancière, Gramsci y Foucault-], 2009 y “Kontaktzonen der Geschichtsvermittlung: Transnationale lernen über den Holocaust in der postnazistischen Migrationsgesellschaft” (*Zonas de contacto de la mediación histórica: Aprendizaje transnacional acerca del Holocausto en la sociedad migratoria post-nacional-socialista*), 2013.



## LA FORMACIÓN DEL GRUPO DE CHORISTAS

La preparación especial que recibieran los choristas consistió en workshops, que fueron realizados durante 5 fines de semana, entre febrero y abril, variando las locaciones dentro de Kassel, para la apropiación de antemano de los espacios que albergarían las obras de la exhibición.

Desde el primer día todos los futuros choristas fueron recibidos como miembros de la organización de la Documenta 14, por la importancia de su labor para el éxito del evento.

Cada workshop estaba estructurado de la siguiente manera:

La sesión de los viernes (realizada de las 15h00 hasta las 20h00) reunió todo el equipo de Aneducation, empresa configurada por 10 coaches a cargo de la preparación y el monitoreo del programa de mediación. Hubo presentaciones de miembros del equipo organizador de la documenta; de un curador que presentaba las obras de los artistas que él contactara; un artista de performance que

nos involucraba en una actividad performativa y finalmente un espacio para las consultas administrativas.

Los sábados los encuentros eran por la mañana, desde las 10h00. hasta las 13h00, y luego por la tarde desde las 14h00 hasta las 18h00. Se trabajaba en grupos de 30 choristas a cargo de 2 *coaches*, en base a presentaciones, juegos y actividades grupales que apuntaban al desarrollo de los sentidos, como audición, tacto, visión y orientación espacio-corporal, además de diferentes ejercicios de paseos.

Los domingos generalmente estaban destinados a la realización de algún recorrido por el sector o por alguna de las futuras sedes de la Documenta; igualmente en grupos a cargo de los mismos *coaches*.

Parejas de coaches:  
Juliane Gallo - Lou Ann Turvey  
Gila Kolb - Clare Butcher  
Anton Kats - Mona Jaas  
Sepake Angiama - Constanze Schutze  
David Smeulder - Ayse Gulek

## LA DOCUMENTA Y SUS VISITANTES

Documenta 14 ofrece a sus visitantes la posibilidad de contratar 3 diferentes paseos o *walks* con un chorista (miembro del Chorus), así como descubrir y desentrañar la exposición, introducir su propia perspectiva, incluso cuestionar y participar activamente en las conversaciones que surgen en estos paseos, como una voz más del mismo Chorus.

Por iniciativa de los propios choristas se duplicó la variedad de *walks*, ofreciendo adicionalmente, durante el último mes (a partir del 17 de agosto):

- paseos de un día completo (10 horas), realizando el recorrido propuesto por Adam Szymzyk, que se inicia en la estación central (Hauptbahnhof) de Kassel y aborda todas las diferentes sedes
- paseos para personas con discapacidades (no videntes y otros)
- recorridos nocturnos (de 21h00 hasta las 23h00) por las obras expuestas en el espacio público durante las noches de los viernes y sábados.

## ¿CÓMO ABORDAN SU TAREA LOS CHORISTAS O INTEGRANTES DEL CHORUS?

La invitación a “tener una experiencia” durante uno de los paseos por la Documenta 14 en compañía de un chorista no es una ficción. Se cumple, debido a que los choristas recibieron una preparación dirigida a empatizar con los visitantes. Los 152 choristas, en su mayoría provenientes de países europeos – algunos originalmente de otras nacionalidades radicados en Europa – fueron seleccionados según su capacidad de acceder de formas variadas a las obras de arte y aprendieron a “desprogramar” a los visitantes para enseñarles a conectarse consigo mismo y sus preferencias frente a las obras expuestas; a interrogar las sensaciones y percepciones que generan las obras más diversas.

El Chorus de la Documenta 14, sustentándose en la preparación que recibieron los choristas es reconfigurado en cada walk o paseo incluyendo los visitantes, cuya diversidad es fundamental para abarcar perspectivas más amplias en cuanto a los contextos socio-políticos, etnológico y geográficos de la Documenta 14. Esta diversidad de voces es anhelada, ya que de este modo la exposición resuena en mitos, historias y debates en los recuerdos de los visitantes y se proyecta más allá de la exposición misma.

Como equipo de mediación, el Chorus de la Documenta 14 fue preparado para provocar lo que se denomina **unlearning**, es decir, el desaprender -el método de aprendizaje más eficaz, pues prepara al cerebro para reprogramar los conocimientos; lo que obedece una **educación artística basada en el constructivismo**.

Adam Szymzyk lo declara expresamente: -“para entender este espectáculo, olvide todo lo que sabe. Más allá del secretismo, la presentación incluye momentos intensos y emocionantes”. Sin importar si estos momentos son positivos o son experimentados como negativos, por su intensidad favorecen el hecho de quedar anclados en la memoria.

Una de las ideas más enfatizadas entregadas a los choristas fue: ser diplomático en todo momento; luego propiciar el diálogo o utilizar el diálogo como un método de mediación artística (*Kunstunddialog*).

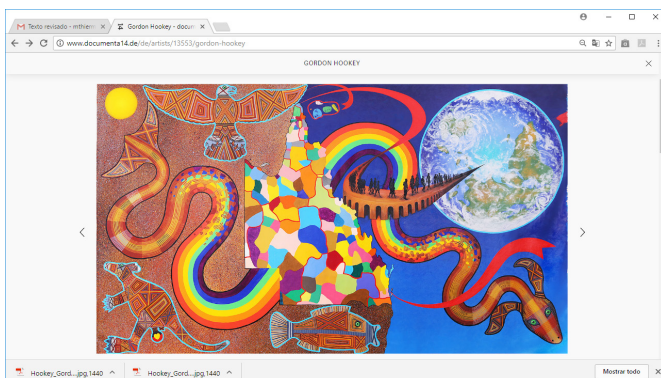
Una gran demostración de confianza en la formación que recibieron los 152 choristas para la Documenta de Kassel fue dejar en manos de cada miembro la determinación del recorrido, la selección de las obras y el modo de conversar en torno a ellas, es decir, la autodeterminación como idea fundamental, dando preferencia a la obra misma para iniciar el diálogo.

- DECÁLOGO DE UN CHORISTA**

  - ADOPTAR UNA ACTITUD DE APRENDIZAJE
  - MOSTRAR RESPETO INCONDICIONAL
  - HABLAR DESDE EL CORAZÓN
  - ESCUCHAR EN FORMA GENERATIVA
  - SUSPENDER SUPOSICIONES Y VALORACIONES; ES MEJOR MANTENERLAS EN EL AIRE
  - EXPLORAR
  - DECLARAR DE MODO PRODUCTIVO
  - FRANQUEZA
  - PERMITIR UNA DESACELERACIÓN
  - OBSERVAR AL OBSERVADOR

## UN “WALK” POR UNA DE LAS SEDES OFRECE UNA DE ESTAS EXPERIENCIAS

La **Neue, neue Galerie** es la sede más emblemática de esta Documenta, utiliza tres espacios, que fueron depósitos del enorme edificio de correos construido en 1965, espacios que ya no cumplen su función original, porque el envío de paquetes y correspondencia se realiza a través de distribuidores particulares e internet. El enorme hall de distribución a nivel de la calle, subdividido por muros temporales ofrece dos grandes superficies y varios espacios semiabiertos, que invitan a recorrerlos. Afortunadamente el visitante es recibido por un gran mural de Gordon Hookey, un aborigen australiano, que pintó la historia de su pueblo afectado por la colonización. Su colorido y su particular característica de explicitar mediante símbolos, palabras distorsionadas e imágenes inequívocas, conforman una atractiva oferta para que los visitantes se involucren en las conversaciones interpretativas de la obra anticolonialista: *-reconozco una serpiente-, -el planeta está de cabeza, quizás porque Australia se encuentra en el sur-; -Gasparín, el fantasmita simpático?-; -A la cabeza del primer encuentro con hombres de raza blanca: portugueses que arribaron en 1522 a las costas australianas-; -veo que los otros fantasmas ya no son tan simpáticos . . . - son los comentarios.*



MURRIALITY VICTORIOUS, ABORIGINALISATION TRIUMPHANT / Gordon Hookey

De este modo continúa el recorrido, salpicado por anécdotas que entreteje el chorista, relata performances que se desarrollaron como parte de la obra o como la obra misma frente a **Criollo** de Ross Birrell, artista escocés que organizara la cabalgata desde Atenas a Kassel, partiendo el 8 de abril y llegando el 9 de julio a Kassel : *-yo vi a los 4 jinetes el domingo pasado-; -con esta cabalgata, que recorrió la ruta de los migrantes el artista pretende que los límites se flexibilicen para empresas como estas-*.

Entre la variedad de fotografías de Ahlam Shibli-migrante originaria de Palestina- es fácil que cada uno de los 15 visitantes elija una fotografía favorita entre la serie que ella presenta de cómo los migrantes (protagonistas de su obra) construyen un nuevo hogar para luego comentarla con los demás.



Heimat / Ahlam Shibli



Video con maqueta del escenario del crimen/  
Society of Friends of Halit

*Alguien aporta: -interesante observar las dos caras de una misma realidad separadas por este muro-* y hace referencia a la obra anterior en que un video encargado a una empresa inglesa por la Society of Friends of Halit, analiza los hechos del asesinato de Halit Yozgad de origen turco, ocurrido a menos de 500 m del lugar. El suceso ocurrió hace 11 años y aún no se han podido aclarar 4 minutos debido a las contradictorias declaraciones de los testigos.

Así continúa el recorrido por espacios oscuros, otros iluminados, piso de cemento industrial alternando con una mullida alfombra rosada de la coreógrafa María Hasabi. Los visitantes perciben y comentan sus impresiones, tal como lo pretenden los curadores en esta feria del arte; la idea es no sólo percibir con los ojos-esta Documenta no es sólo visual-, sino que con todos los sentidos: auditivo, tacto, olfativo y kinésico y también con el alma.

## LA DOCUMENTA 14

Quienes critican que esta Documenta sólo muestra problemas y desesperanza son personas que gozan de permanecer en su zona de confort y tienen resuelta su existencia en un país desarrollado, que cuenta con una organización que apunta al bienestar de sus ciudadanos. Esto es justamente lo opuesto que sucede en otros lugares del mundo y que la Documenta 14 nos presenta sin rodeos, pues “otorga visibilidad al disidente, a la heterogeneidad y a narrativas de minorías”<sup>1</sup>.

Mediante sus múltiples mensajes esta gran feria del arte contemporáneo destaca, en primer lugar, la herencia cultural que legó de Atenas a Kassel y a la cultura occidental. Pero no sólo una mirada histórica, sino también una confrontación con la realidad actual abriendo la mirada y comprometiendo



al visitante con los problemas contingentes de la época meta-moderna a partir de la situación griega y de muchos otros rincones del mundo, porque “Grecia y Alemania representan las dos caras de la moneda- metafóricamente, económicamente e incluso culturalmente”<sup>2</sup>.

Otros critican que aquí se ha reducido el arte a una función utilitaria, como “ilustración de los problemas; que esta Documenta no ha sido pensada desde el arte, sino que desde la teoría.” Y continúan afirmando que “ello queda demostrado mediante la gran cantidad de *statements* y ensayos que fueron publicados previos a la inauguración en Atenas a comienzos de abril o en las conferencias de prensa en ambas ciudades”<sup>3</sup>, críticas que no toman en cuenta que presentar el arte con respaldos teóricos no es una limitante, sino que eleva a esta Documenta por encima de sus propios objetivos.

La variedad de experiencias que ofrece un paseo con un chorista es amplia, porque las actividades son muy diversas en cuanto a su contenido. Temas de sus eventos son, por ejemplo: un pensar críticamente en torno a la libertad, ampliar el pensamiento, cambiar de perspectiva, cuestionarse y plantear preguntas, aceptar múltiples respuestas, aceptar a las personas en su diversidad, experimentar con lo desconocido, oponerse a ciertas reglas, reflexionar acerca de esas reglas. Con ello se pone en movimiento aquello con lo que los visitantes están desconformes y se favorece que nos movilizemos hacia un mundo mejor. Esto es precisamente lo que Adam Szymczyk pretende con esta Documenta al decir que “El Arte debe ser un contrapeso a lo negativo de nuestra sociedad”.

## **BIBLIOGRAFÍA:**

Berger, John (1926-2017), *Ways of seeing*, 1995.

Burckhardt, Lucius (1925-2003), *Why Landscape is Beautiful?-The Science of Strollogie*, 2015.

Sternfeld, Nora (\*1976) *Das pädagogische Unverhältnis: Lehren und lernen bei Jacques Rancière, Antonio Gramsci und Michel Foucault* Broschiert, 2008

## **FUENTES CONSULTADAS:**

<https://news.artnet.com/art-world/adam-szymczyk-press-conference-documenta-14-916991> - visitado el 10 de junio de 2017

<http://www.art-magazin.de/kunst/20368-rtkl-documenta-14-die-kritik-kunsterziehung>  
- visitado el 30 de julio de 2017

<https://news.artnet.com/art-world/greece-not-rolling-out-red-carpet-documenta-14-905459> - visitado el 12 de abril de 2017

<https://www.documenta.de/> - visitado el 5 de abril de 2017

<https://www.noz.de/deutschland-welt/kultur/artikel/924257/mit-der-documenta-vermittlerin-unterwegs-1#> - visitado el 28 de julio de 2017

## **IMÁGENES DE LOS DOCUMENTOS:**

<https://www.amazon.de/> - visitado el 22 de abril de 2017

<https://shop.documenta.de/publications.html> - visitado el 10 de junio de 2017

<http://www.openthemagazine.com/article/art-culture/the-humanist-project> - visitado el 30 de julio de 2017

<http://www.documenta14.de/en/artists/13553/gordon-hookey> - visitado el 5 de agosto de 2017

<https://www.documenta14.de/artists> - visitado el 2 de septiembre de 2017

<http://www.damnmagazine.net/2017/08/02/forensic-architecture-design-csi/> - visitado el 2 de septiembre de 2017

<https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-15-documenta-artists-staying-power> - visitado el 2 de septiembre

---

1- Ibdem 1.

2- Ibdem 1.

3- (<http://www.art-magazin.de/kunst>).



## MODOS DE [CON]VIVER PROCESSOS COLABORATIVOS

Ethel Batres (CLEA/USAC-Guatemala)

Janaina Leite- Grupo XIX de Teatro

Joana Z. Mussi e Cibele Lucena/Coletivo Contrafilé

### Problematização

Terezinha Azerêdo Rios (GEPEFE/Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – FE/USP)





## A EXPERIÊNCIA DE CONVÍVIO DO GRUPO XIX DE TEATRO: O INDIVÍDUO E O GRUPO, O GRUPO E A CIDADE

Janaina Leite- Grupo XIX de Teatro

**Resumo:** O texto apresenta o trabalho do Grupo XIX de Teatro de São Paulo e suas principais ações compreendendo àquelas de caráter formativo que nascem em paralelo ao seu projeto de residência artística iniciado em 2004 na Vila Operária Maria Zélia. Apresenta ainda alguns pontos relativos a questões como autonomia e coletividade, coletividade e cidade.

**Palavras-chave:** teatro colaborativo, grupo, formação.

Escolho falar aqui como quem faz um relato, como quem traz um testemunho. Escolho a dimensão do relato porque falo aqui não a partir de um domínio acadêmico – que prezo muito e venho alimentando mas com outros temas – nem de uma bibliografia sobre a qual eu possa amparar a minha fala, mas a partir da experiência que considero radical de estar há 16 anos em um grupo de teatro, um coletivo, cujos membros atuais já estão há pelo menos 12 anos juntos, inventando modos de criar e sobreviver e o fazendo de forma absolutamente horizontal em um ambiente inóspito como o é o território da cultura no Brasil. É a partir dessa experiência totalmente prática, diária, de 16 anos, que alia criação e produção, processo e ocupação, que trago aqui a minha contribuição.

### BREVE HISTÓRICO: O GRUPO XIX DE TEATRO – CRIAÇÃO E OCUPAÇÃO

Em 2017, o grupo XIX de teatro completa 16 anos de trajetória ininterrupta que deu origem aos espetáculos *Hysteria*, *Hygiene*, *Arrufos* (compondo as três uma espécie de ciclo histórico), *Marcha para Zenturo* (em parceria com o Grupo Espanca de Belo Horizonte), *Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo* (baseado na obra “*Vestido de Noiva*” de Nelson Rodrigues), *Estrada do Sul* (em parceria com o Teatro Dell’Argine da Itália e inspirada na obra de Júlio Cortázar) e o mais recente *Teorema 21* (baseado no livro *Teorema* de Pier Paolo Pasolini). A exploração de espaços não-convencionais, a criação colaborativa e a relação direta com o público nas encenações são elementos constitutivos dessa trajetória. A partir de 2004, o grupo realiza uma residência artística na antiga vila operária Maria Zélia no bairro do Belém na Zona Leste de São Paulo. São prédios datados do início do século XX, hoje tombados pelo patrimônio histórico e, que depois de quase 40 anos de abandono, teve suas portas reabertas pelo trabalho do grupo XIX em parceria com a Associação Cultural Amigos da Vila Maria Zélia. Esta residência é um ato político do grupo de chamar a atenção para este espaço histórico datado de 1917 e que se encontrava em estado de completo abandono. A estada do grupo nestes prédios públicos tem não só chamado à atenção para a necessidade de restauro e preservação

destes espaços, como também apontado a vocação cultural dos mesmos. A “Vila” é hoje um espaço de pesquisa, difusão e formação que abriga projetos como os “Núcleos de pesquisa” que acolhem anualmente cerca de cem artistas, além de diversos espetáculos e oficinas. Com esta ação contínua o grupo tem conseguido criar uma relação com o público da cidade de São Paulo que vai além de suas próprias peças e transborda o meio teatral fazendo parcerias com as áreas do cinema, das artes plásticas, dança, fotografia, arquitetura e história.

Este trabalho só é possível graças aos subsídios públicos com os quais o grupo vem contando de forma intermitente em sua trajetória. Subsídios estes que foram conquistados em quase 20 anos de luta coletiva feita pelos artistas da cidade de São Paulo que com um movimento sem precedente na cidade, o “Arte contra a barbárie”, conquistou uma das políticas públicas mais importantes do país através da Lei de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo. Menciono esses artistas que estão na base do “Arte contra a barbárie” porque eles são responsáveis por alterar radicalmente o modo de produção na cidade fomentando, ao mesmo tempo e, talvez em consequência, o modelo colaborativo que esteve na base da formação da maioria dos grupos nascidos nos anos 2000, dentre os quais se encaixa o Grupo XIX de Teatro, mas posso citar ainda Tablado de Arruar, Companhia São Jorge, Cia Bartolomeu de Depoimento, Cia Os Crespos, Cia Teatro de Narradores, Grupo Dolores, Cia Antropofágica, e muitos outros. Este modelo implementado e consolidado através da Lei de Fomento vai criar um mapa cultural novo, descentralizando a produção cultural, escapando da lógica do produto e criando processos contínuos, em permanente relação com o entorno das sedes e dos teatros, integrando eixos como processo criativo, formação (através de uma rede de oficinas e residências), temporadas aliadas a projetos de formação de público, integração entre linguagens e publicações que vem garantindo o registro e difusão dessas atividades que extrapolam em muito a criação de um produto cultural para consumo imediato.

Se a criação artística é o coração dessas pesquisas, suas pernas e braços são essas ações formativas e de difusão que levam a sala de ensaio para a cidade.

## **A VILA ABERTA – (CON)VIVER: O ARMAZÉM 19 E OS NÚCLEOS DE PESQUISAS**

A proposta de criar o Armazém 19 nasce atrelada ao entendimento de que a Vila exige do grupo um funcionamento que vai além dos trabalhos de criação. A residência que o grupo propôs, por se tratar de prédios públicos, apresenta implicações éticas e estéticas. Não é possível tomar esse espaço como uma sede privada. O Armazém 19 cohabita com uma vila de moradores que por sua vez é parte histórica, patrimônio cultural da cidade de São Paulo. O modo de habitar do grupo precisou sempre considerar esses dois fatores. Sua vocação, portanto, além de abrigar um grupo teatral em pesquisa, é ser um espaço de difusão e formação já que, além de receber espetáculos em temporada, residências, exposições e exibições de filmes, acolhe também o projeto dos *Núcleos de Pesquisa*, uma das principais vertentes de trabalho do grupo hoje.

Desde 2005, o grupo desenvolve um projeto de oficinas gratuitas de longa duração que tem como objetivo o intercâmbio entre artistas de diversas formações e coletivos, assim como estudantes de artes e interessados em vivenciar uma experiência artística.

Os *Núcleos de Pesquisa* trabalham as diversas vertentes do fazer teatral do grupo XIX de teatro – interpretação, direção, dramaturgia – a partir de universos e/ou temáticas específicas propostos pelos artistas do grupo. Quando optamos por criar a idéia de “Núcleo” ao invés do usual “oficina”, foi para estabelecer que este espaço não se fundamentaria a partir de uma hierarquia professor-aluno, ao contrário, buscamos artistas- em formação ou profissionais- que estejam dispostos realmente a engajarem-se num processo investigativo, criativo, onde todos constroem juntos tanto o processo, quanto o resultado. É também um espaço privilegiado, já que os artistas que integram o grupo XIX de teatro têm nesses núcleos ampla liberdade para desenvolverem projetos pessoais que, ainda que contaminados pelo repertório estético e temático do grupo, podem ampliar-se a partir de outras referências e de necessidades e anseios daquele artista. Sendo assim, os núcleos funcionam como um espaço de dilatação e difusão da experiência do grupo- visto que neles aprofundamos algumas pesquisas surgidas dentro do próprio coletivo - mas ao mesmo tempo podem apresentar direcionamentos completamente novos. O que, certamente, faz com que os artistas do grupo XIX retornem renovados, tendo verticalizado princípios caros como o da autonomia autoral e investigativa. Para os artistas que compartilham dessa experiência ao se inscreverem nos núcleos, o efeito também é muito parecido na medida em que eles encontram um espaço fértil para a criação, para a investigação, para o encontro de novos artistas e possíveis parceiros.

Desde a criação do *Armazém 19*, o grupo procura também ampliar os formatos possíveis para estes Núcleos criando intersecções com outras linguagens, incluindo a teoria como um campo de pesquisa e trazendo os núcleos para dentro das criações do grupo como se deu no processo do espetáculo *Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo ou Teorema 21*, onde dezenas de atores compuseram o núcleo-estágio, espécie de laboratório de criação, e alimentaram a criação dos espetáculos.

Reproduzo abaixo o depoimento de jovem ator Daniel Viana que integrou um desses processos pois acredito ser um testemunho importante do potencial pedagógico de tais espaços de troca:

### **COMO FAZER UM VESTIDO DE NOIVA EM CINCO PASSOS**

Depoimento sobre o Estágio em Direção, no processo de criação da peça “Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo” por Daniel Viana

#### **1 – ESCOLHA DO MATERIAL**

*São quantos metros de tecido? Com ou sem decote? Rendado ou liso? E o comprimento do véu? Você gosta assim ou prefere assado?*

*Em um primeiro momento me vi cheio de perguntas, cheio de dúvidas. E fui percebendo que eu não era o único questionador ali. O grupo XIX de teatro com a sua nova criação questionava o hoje, se arriscava em um novo formato, mas sem se desprender dos ‘ingredientes’ que tornaram o grupo conhecido. E para vestir essa nova roupagem, nada melhor do que um Vestido de Noiva, que representa o início de um novo ciclo, os novos laços.*

*O novo nos enche de questionamentos. E eles também estavam rodeados de perguntas, e nada melhor que dividir com o outro para encontrar respostas. Dessa forma, o grupo abriu as*

*portas, e recebeu em sua sede uma equipe de novos profissionais dispostos a responder e criar novas perguntas. Assim começa minha história nessa costura feita por muitos alfaiates.*

## **2 – O MANEQUIM E OS MOLDES**

*Como é o corpo da noiva?*

*Logo no primeiro dia me foi apresentado o corpo da noiva. Em um primeiro momento tive conhecimento do material utilizado para pesquisa e criações de cenas. Eram filmes, textos, documentários, imagens. Tudo junto e misturado, parte já na estrutura de cena e outra à espera de retoques.*

*Fui percebendo nesta etapa que o elenco e demais profissionais que compõem a peça, eram seres abertos ao diálogo e o mais importante, disponíveis para as novas experimentações cênicas sugeridas e discutidas nos encontros do núcleo de pesquisa em direção.*

## **3 – BORDADO**

*Nem tudo são flores*

*É difícil organizar um casamento. Tem que se pensar em muitos detalhes, são muitos os convidados, muita gente reunida por um mesmo propósito.*

*Eu estava ali inicialmente como um estagiário de direção, e logo fui convidado a ser o assistente de direção da peça. Muita coisa precisava ser feita, em um tempo curto, digo isso em relação aos meses que antecederiam a estreia da peça. Problemas surgiram, muitos detalhes precisavam ser resolvidos. Neste momento, como assistente, ficava como um observador de tudo e estava disposto a ajudar na medida do possível. Convivendo diretamente com o diretor, percebi que Lubi era uma figura presente em tudo, ora resolvendo os detalhes do figurino ou iluminação, outra parafusando uma porta ou varrendo o chão. Apesar de uma equipe grande, como um maestro, o diretor tinha a consciência de todos os detalhes e estava a par de tudo, sempre de bom humor. Foi este o meu maior aprendizado nesta fase.*

## **4 – PRIMEIRA PROVA**

*A família sempre tem algo a dizer, o noivo não pode ver.*

*Em um determinado momento o processo de criação foi aberto, pessoas de diversas formações e interesses experimentaram a vivência de “Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo...” Eram artistas, estudantes, admiradores do grupo, donas de casa, moradores da Vila Maria Zélia, amigos... Enfim, cada dia um grupo diferente, e em troca da peça que viam eles participavam de um bate papo com o elenco no final da peça. Essa troca - que já é característica do processo de criação do grupo - nos mostrava, a cada encontro, como esse ‘vestido’ feito por muitas mãos era visto pelo povo. Sempre tem aquele que acha impecável - o que me parece meio suspeito - ou aquele que acha quase tudo desnecessário - que me parece ainda mais suspeito. Mas o interessante era ouvir a peça ser narrada através dos sentimentos e sensações de quem a viu, e era belo presenciar que de acordo com a história de cada um a peça se transformava, virava outra. Era um vestido de muitas noivas, de muitas histórias.*

## **5 – O CASAMENTO**

*Só não pode chorar, senão borra a maquiagem*

*Naquele dia eu nem dormi, estava ansioso, acordava de hora e hora e repassava na minha cabeça pequenos detalhes que ao olhar alheio passaria despercebido. Detalhista como sou, queria que a noiva estivesse impecável, digna de perfeições. Acredito que o mesmo se passava na cabeça dos outros, tantos outros – atores, diretores, iluminadores, produtores, assistentes, estagiários, dramaturgos, figurinistas, atores-criadores, etc... – um turbilhão de gente à espera da noiva.*

*Chegaram os convidados, tudo estava pronto para o início do casamento que nunca começava, ou já teria começado? “Nada aconteceu, tudo acontece, tudo esta acontecendo” é uma peça que nunca estará pronta, estamos sempre em processo de criação, e sou grato em encontrar as portas abertas e poder fazer parte dessa história, ser mais um costureiro desse vestido, um artista-alfaiate de profissão.*

Ao longo destes anos, o projeto amadureceu e tem se mostrado um lugar de encontro e propagação do fazer artístico. Não só os artistas vêm de vários coletivos ou escolas da cidade de São Paulo, mas também de várias regiões do Brasil. Rio Grande do Norte, Ceará, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, Santa Catarina, Paraná, jovens artistas que chegam à São Paulo de vários pontos do país, sedentos de espaços de pesquisa, de intercâmbio, de encontro. Tudo isso transforma a Vila Maria Zélia num pólo de encontros e também num centro de caráter também pedagógico, uma vez que abre suas portas para o enriquecimento técnico e criativo de outros artistas e estudantes de teatro.

Talvez, dentre os resultados mais importantes que tivemos a partir desses Núcleos ao longo desses anos foi a formação de outros coletivos artísticos que continuaram de forma independente suas pesquisas, como por exemplo o *Teatro da Travessia*, o *Teatro do Fubá* e os espetáculos “In memorian”, “América Vizinha” e “Memórias de cabeceira”, todos estes trabalhos que tiveram uma longa vida para além dos muros da vila.

## **O INDIVÍDUO E O GRUPO**

Tomamos essa década e meia como uma oportunidade de colocar o trabalho do grupo em perspectiva não só em suas investigações e resultados estéticos, mas também refletindo sobre suas formas de produção, criação e sobre a própria ideia de teatro de grupo, não só no nosso próprio fazer, mas também de outros coletivos que se formaram numa época e contexto próximos aos nossos. Hierarquias, autoria, protagonismos, funções, coletividade e indivíduo, são muitas as questões que perpassam o fazer coletivo diário. Os anos de grupo nos chamam a pensar e repensar essas questões. E, nos últimos tempos, temos nos dado conta de que, no nosso caso, a prática, o fazer, tem se mostrado o melhor meio para experimentar essa espécie de ética coletiva.

## SEIS ENSAIOS “INDIVIDUAIS” PARA UM “COLETIVO”

O grupo estreou em 2016 o espetáculo *Teorema 21* a partir da obra de Pier Paolo Pasolini. Essa criação, ao lado de *Nada aconteceu, tudo acontece, tudo está acontecendo* livremente inspirado na peça *Vestido de Noiva* de Nelson Rodrigues, marcam um importante momento na trajetória do grupo, já que, esgotado uma espécie de ciclo histórico composto pelas peças *Hysteria*, *Hygiene* e *Arrufos*, nos encontrávamos diante do desafio de recriarmos os vínculos e não estagnarmos nas dinâmicas que facilmente passam a se reproduzir dentro de um coletivo. Havia o desejo de explorar outras formas no que tangia o campo estético, mas também no que tocava o nosso modo de trabalho, o processo propriamente. A escolha de partirmos de obras já existentes e de autores polêmicos como são Nelson Rodrigues e Pasolini, detonou uma série questões de forma e conteúdo. Algo em nossa- até então- dinâmica de criação colaborativa a partir de grandes temas (*a mulher* em *Hysteria*, *a casa* em *Hygiene*, *o amor* em *Arrufos*), já não correspondia mais às necessidades geradas pelo material de que dispúnhamos. Falávamos do texto de Nelson e depois, do Teorema de Pasolini como “plataformas” de trabalho. A uma fase de livre experimentação que contou com núcleos de pesquisa abertos ao público, seguiu-se uma outra onde passamos à escrita propriamente da nossa versão e para isso, nos dois trabalhos, convidamos o dramaturgo Alexandre Dal Farra para juntar-se a nós. A parceria com um dramaturgo para uma assinatura conjunta da obra foi uma novidade no processo de “Nada aconteceu...”, assim como foi termos um dos atores da companhia, eu no caso, assinando a direção ao lado de Luiz Fernando Marques. Também em *Teorema 21*, a entrada de um dramaturgo e o fato de funções como figurino, cenário e dramaturgismo passarem a ser exercidas por integrantes do grupo quebrou o nosso tradicional modelo colaborativo onde *todos faziam tudo*. Novas parcerias assim como a mobilidade nas funções reflete o desejo de renovação e a busca por potencializar as dinâmicas criativas do grupo. Em *Teorema 21*, o resultado, a nosso ver, é um trabalho que, sem ignorar a experiência de 15 anos, recoloca antigos pressupostos e interesses dentro de novas perspectivas. Marcas fortes do grupo como a relação com espaços não-convencionais e a interatividade são redimensionadas numa peça que ousa trair uma certa expectativa em torno de um acolhimento sem reservas e lança o espectador num jogo por vezes ameaçador já que não oferece as regras com a mesma clareza dos espetáculos anteriores.

Nada disso se deu sem conflitos e noções que nos eram caras como “autoria coletiva” e “ator-dramaturgo”, vieram se transformando radicalmente. A forma como os projetos vêm surgindo e se sustentando dentro do coletivo se modificou e nos interessa refletir sobre isso de forma a potencializar novos formatos de trabalho.

Percebo que qualquer modelo, precisa estar sempre em cheque. O próprio formato colaborativo e horizontal gerou impasses e certo amortecimento de nosso ânimo criativo. Se nos trabalhos dos primeiros anos a convergência era total, com o passar do tempo, o amadurecimento dos indivíduos com suas pesquisas extra grupo tornaram algumas diferenças latentes. Como continuar juntos, mantendo a potência do coletivo, sem ignorar os impulsos autorais dos indivíduos? Como não ficar no meio do caminho entre o *meu desejo* e o *desejo do outro* criando uma espécie de *média*? É possível fazer arte sem algum tipo de radicalidade?



Foi preciso nos últimos anos viabilizar espaços de experimentação para que esses outros caminhos se apresentassem. Um dos exemplos foram os “mini-laboratórios” que serviam como processos concentrados propostos ou conduzidos de forma rodiziada por cada um dos artistas do grupo de forma que cada um pudesse colocar “na roda” possíveis temas, interesses por linguagens e mesmo formas de trabalho e funções ainda não experimentadas dentro do grupo. Em 16 anos de trabalho percebemos que trazer propostas ao grupo é algo delicado pela dificuldade de integrar tantos diferentes desejos. A via da “conversa”, o formato “reunião”, se mostrou infrutífero já que se buscava resolver na palavra algo que muitas vezes a prática revelava mais e melhor.

Nesses pequenos módulos, através de um mote temático ou de uma proposta de experimento de linguagem, todos os outros são imersos por um curto período no campo de interesse de um indivíduo. Sem negociações, sem concessões, experimenta-se a radicalidade do olhar e desejo do outro. Experimentar o dissenso é tão importante quanto buscar o consenso.

## **O GRUPO E A VILA, A VILA E A CIDADE**

Arelado a esse intenso processo de revisão, foi necessário olhar para o “ambiente” onde se dá esse nosso experimentar. A Vila Maria Zélia, a situação de ocupação há mais de 10 anos, a característica dos prédios e do entorno, tudo isso tem consequências diretas no trabalho do grupo. Vimos nos perguntando de que forma a nossa presença ali vem determinando nosso fazer, nossa poética e nossa relação com a cidade. A vila não é só o espaço onde desenvolvemos nossas peças, ela sempre permeou a nossa trajetória artística e de certa forma é uma espécie de tema comum às mesmas. Seja no campo da temática como também das especificidades cênicas que ela nos permite. É interessante perceber que entramos na Vila com o espetáculo “Hysteria”, protegidos dentro do armazém e, a cada peça, fomos avançando para ruas, becos, frestas até chegarmos em “Teorema 21”, nosso último trabalho, no qual ocupamos a “escola de meninas” que é o prédio que tem mais alto grau de destruição e abandono. A Vila sempre se fez onipresente em todos os processos gerando potencialidades, mas também limites já que ela circunscrevia certo território estético e nos inseria dentro de um campo de forças específico dentro da cidade de São Paulo. A ideia nos primeiros anos de trabalho de que estávamos entrando numa “comunidade”, se mostrou uma idealização e com o passar do tempo fomos entendendo a complexidade desse microcosmo dentro da cidade e nosso lugar dentro dele.

É nesse contexto, de um olhar profundo sobre o nosso próprio fazer e sobre nossa forma de conviver com a Vila Maria Zélia, também seus impasses em relação à própria cidade de São Paulo, que nasce o projeto “A estufa e a cidade”, projeto sobre o qual o grupo está debruçado atualmente.

No ano pasado a Vila Maria Zélia completava 100 anos e o grupo XIX de teatro, 15. Momento propício para pensarmos o que um vem revelando sobre o outro nestes anos de convivência.

Ao chegarmos à vila, tal como acontece até hoje com os visitantes de primeira viagem, existia um encantamento pela especificidade arquitetônica e um desejo quase que inevitável de “restauro”. Hoje o sentimento que nos toma é um desejo profundo de contaminação e de expansão. Nitidamente

a Vila, tal qual uma estufa, isolou esta parte da cidade. Este operário, católico e dócil se transformou, geração em geração, em um indivíduo conservador com lógica de morador de condomínios fechados.

Desde nossa chegada fomos uma espécie de rasgo na estufa. Junto conosco - via lei de fomento - a cidade e o poder público começaram a vazar mais para dentro da vila. Discussões sobre o que é público e o que é privado inflamaram as relações. Não demorou muito para entendermos que a dinâmica do nosso trabalho ali deveria se dar exatamente neste trânsito entre a “cidade” e a “vila”. Nestes anos, levamos para lá, por meio de nossas peças, milhares de pessoas. Por meio dos núcleos de pesquisa, anualmente, uma centena de pessoas convivem semanalmente. A reabertura dos espaços públicos, fechados e abandonados por mais de 40 anos, movimentaram a vila e a colocou dentro do mapa das atividades culturais de São Paulo, ao mesmo tempo, fortaleceu a associação cultural da Vila Maria Zélia que hoje é um ponto de cultura que desenvolve atividades junto aos moradores.

Em termos de políticas públicas foram e são muitas as nossas batalhas: o convênio firmado entre INSS e prefeitura, as obras de contenção de desabamento nas escolas, a colocação do teto em um dos armazéns possibilitado através de campanha online.

Nestes anos do trabalho por lá, ao contrário de uma comunidade organizada, politizada por uma suposta herança operária, mais consciente do “bem público” já que moram, literalmente, em um patrimônio histórico que suscita há décadas a discussão sobre o público e o privado, vimos encontrando, em verdade, um microcosmo do que vemos em escala nacional: a lógica privada, do interesse individual se sobrepondo ao coletivo, o elogio à minimização e sucateamento do estado, o descaso com a cultura, a segregação dos mais desfavorecidos, a falta de diálogo e solidariedade, o reacionarismo.

Aponto tudo isso sem deixar de me perguntar também sobre nosso papel: o que pode a arte e a cultura em um quadro de tanto conservadorismo? Essa pergunta que se espelha atualmente em nível nacional com tanta urgência – vide os ataques que a cultura vem sofrendo – se desdobra imediatamente no nosso dia a dia. Quais os limites de nossa intervenção visto que não somos capazes de suprir as carências deixadas por outras instituições como a escola, os meios de comunicação e os órgãos de cultura? A cultura e a arte não poderiam, justamente, conferir algum tipo de identidade à experiência individualista e fragmentária dos tempos atuais? Tarefa ambiciosa demais para um grupo de teatro? Qual era e continua sendo a nossa função ali nessa relação/embate da vila com a cidade de São Paulo? Como trazer a cidade para um lugar onde cada vez mais se busca a lógica claustrofóbica e privatizante dos condomínios fechados?

Vivemos hoje, intensamente, as contradições dessa relação e de nossa presença ali, e um novo projeto estético não poderia deixar de enfrentar essas questões.



## ONDE O COMUM SE FAZ POSSÍVEL

Joana Z. Mussi

Cibele Lucena – Grupo Contrafilé

**Resumo:** Neste texto, o Grupo Contrafilé discute algumas noções importantes em sua trajetória enquanto um coletivo que atua na fronteira entre arte, educação, política e cidade. Quando falamos de *espaço público*, estamos falando do que? E quando usamos o termo *arte-educação*, a que arte e a qual educação estamos nos remetendo? Ativismo, engajamento, cidade... Este texto-diálogo se enraíza na convicção de que o uso de certos conceitos, noções e ideias para nomear práticas contemporâneas de ação no mundo, precisa ser permanentemente questionado, não para gerar dissonâncias que se encerrem nelas mesmas, mas, pelo contrário, para fortalecer nossa inteligência social, nossas possibilidades de conversa e reflexão enquanto coletividade.

**Palavras-chave** arte contemporânea, espaço público, autoeducação, engajamento.

De um tempo para cá, a ideia de espaço público começou a se transformar para nós em algo diferente do entendimento que tínhamos no começo do nosso processo, em 2001, 2002... Naquela época, entendíamos o espaço público como tendo muito a ver com uma noção mais territorial de cidade, de pensamento sobre o espaço urbano, de “ocupar a cidade”, “intervir na cidade”. Conforme fomos entrando em uma dimensão mais micro, mais invisível dos processos, o espaço público foi deixando de ser apenas um espaço físico ou um território urbano para se situar também em territórios não-físicos, no corpo, em um corpo que vai se disponibilizando a estar no encontro com outros. Assim, o corpo também é um espaço que vai se tornando público e o processo que criamos para chegar em uma obra, também é espaço que vai se tornando público.

Quando estamos em um processo, como por exemplo, na construção do *Parque para Brincar e Pensar* (Jardim Miriam, SP, 2011) que durou meses, em todos os encontros, mutirões, rodas, conversas, sempre lidamos com várias escalas ao mesmo tempo, desde as mais íntimas até o território público da cidade (naquele caso, uma ocupação em um terreno da AES Eletropaulo). E todos os territórios mais íntimos, das entranhas de cada um, vão se tornando públicos, porque vão sendo compartilhados e virando parte do processo, vão sendo nomeados, inclusive quando entramos em crise, quando paralisamos, ou quando chegamos a alguma solução. Tudo isso emerge nesse compartilhar de muitos espaços, que são dos corpos, das experiências, das dimensões internas, externas, físicas e não-físicas, e o “público” é tudo isso sendo compartilhado. Está muito aí a noção de espaço público para nós. Não é assim: “fazemos intervenções na cidade”. Isso já é algo que ultrapassamos há muito tempo, assim como a noção de cidade como um “ente externo a nós”. A cidade somos nós, não o asfalto, o prédio. Definitivamente, cada vez entendemos mais a cidade desta forma e vemos um entendimento parecido,

da cidade como movimento, nas expressões urbanas que estão muito mais presentes hoje em dia. A ideia de cidade como suporte para trabalhar em cima é uma ideia que reduz muito, que reduz a ação a um campo previsível da arte. Reduz os sentidos de compreensão de uma maleabilidade, de uma pulsação, de uma obra que pulsa, que é plástica, viva, na qual a própria vida urbana é a matéria-prima.

Talvez o termo vida urbana seja, então, mais apropriado para o que estamos fazendo e pensando. Até porque o termo “espaço público” pode ser confundido também com um espaço estatal, e estamos mais interessados em pensar possibilidades de construir o “comum”, de construir processos constituídos de micro momentos. E aí está também a dimensão pedagógica do que fazemos, pois esses micro momentos, são momentos nos quais nos auto-educamos juntos. E quando isso acontece, alguma coisa acontece, que não sabemos previamente o que será. É uma dança, um movimento.

## **UMA TRAVESSIA ONDE TODOS APRENDEM E ENSINAM**

Em relação ao pedagógico, quando nos colocamos frente a um problema, vamos procurando caminhos criativos para desenvolver possibilidades, seja de pensamento, de imagens, mas também, a todo o momento, estamos refletindo sobre o como, o porquê, de que jeitos isso que está acontecendo está acontecendo, de que formas isso que está sendo produzido pode reverberar, se transformar em novos processos, não se encerrar. Esse vai e vem, do grupo para o social, do social para o grupo, também mostra que o que nos movimenta são desejos coletivos, e são eles que comandam o que queremos aprender e ensinar. Tem alguns desejos que nos parecem centrais, por exemplo, o desejo de inventar o lugar no qual queremos viver, isso que nos engloba, a maior obra humana, que é a cidade. Sempre nos interessou pensar sobre isso, porque nos interessa esse tipo de sabedoria que diz: “eu posso escolher onde/como eu quero viver”. As grandes decisões políticas nascem no micro, porque são decisões humanas. Essa construção do urbano assim como conhecemos hoje, por exemplo, parte de decisões políticas humanas, então tem um ativismo aí que é de compreensão disso, a todo o momento, em tudo.

Quando falamos que queremos inventar a cidade, estamos falando também que queremos inventar uma forma de estar no mundo. De como nos posicionar, relacionar, existir, criar os filhos, cuidar da água, comer, conviver com as árvores, e tudo isso está no micro, por isso, o tempo inteiro estamos tomando decisões políticas que nascem no cotidiano.

Claro que essa escolha não é unidirecional, pois não estamos sozinhos, mas sim dentro de uma gama de estruturas macropolíticas que nos rodeiam e não nos deixam fazer escolhas com uma liberdade total. Por isso, nesses processos, sentimos muitas vezes que estamos em crise profunda, nos rachando por dentro. E é por isso também que somos artistas, porque algumas coisas somente são possíveis através da arte; pela arte conseguimos criar “a imagem de um possível”, entrar em contato com todas essas dimensões micro e macropolíticas que nos atravessam, que muitas vezes nos perturbam, de modo criativo, como matéria-prima de trabalho.

No movimento secundarista, com o qual trabalhamos em 2016, está presente este cotidiano, pois ele fala de transporte, de escola, dos modos de vida, dos lugares nos quais estamos todos os dias. E falam disso do lugar do afeto, do cuidado, do amor pelo espaço, pelas relações, pelas

pessoas, por si mesmos/as. É um movimento micropolítico neste sentido, que parte do lugar do corpo, “estou nessa sala de aula e ela não pode fechar”. É uma rebelião do corpo afetado por uma situação macropolítica autoritária.

Talvez tenhamos nos identificado tanto com o movimento secundarista, porque já em *A Rebelião das Crianças* (projeto iniciado em 2005) estávamos buscando entrar em contato com lugares de afeto, tendo a criança como potência central. Quando entendemos que as ocupações nas escolas têm algo de brincadeira, no sentido de um possível que está ali sendo criado, de uma normalidade que está sendo desafiada, estamos entendendo que ali está o sentido vital da brincadeira, um estado que é de rebelião, que coincide com o próprio estado-criança. Depois, em *A Árvore Escola* (2014), discutimos a escola não como quatro paredes, mas como um ser vivo, os seres vivos sendo as verdadeiras escolas, os verdadeiros lugares de sabedoria. E outro aspecto muito interessante deste movimento é que ele expressa o princípio de que “o como se ensina é o que se ensina”. Assim, uma escola hospitaleira, por exemplo, é uma escola de hospitalidade. O que se ensina sobre algo é como isso está ali colocado, não há como ensinar uma coisa e fazer outra. O grito de guerra desse movimento, que é “escola de luta”, mostra que o movimento se transformou, em si, em uma escola de luta. Como a construção de uma escola, por exemplo, pode se transformar em uma escola de construção.

Esse tipo de metalinguagem, na qual a cobra come o próprio rabo, é muito potente. Um professor que fala uma coisa enquanto faz outra está ensinando o que? Talvez assim se explique o nosso desejo de discutir uma coisa enquanto fazemos essa própria coisa. É aí que está o pedagógico no nosso trabalho, porque não é o resultado que comunica e instrui, mas o processo, é o fazer que é instrutivo.

Para essas travessias, uma série de dispositivos são criados. Por exemplo, a partir dos contextos e questões nos quais estamos inseridos, precisamos entender as urgências que dali emergem ou que emergiram para que estivéssemos ali. Então, se torna fundamental entender qual o ponto-chave da urgência coletiva, que nos atravessa a todos. Assim, faz parte do nosso engajamento com o mundo, a experiência de atravessar certa questão/problema/urgência/angústia reais para nós, para melhor compreendê-las. Na verdade, esta travessia se trata, justamente, da descoberta “do que engaja”. Talvez seja essa a nossa grande e eterna pergunta: “o que nos engaja”?

E nessa travessia, na qual tentamos descobrir “o que engaja”, fica muito forte certo jogo entre “colocar em crise a própria subjetividade” e os processos de subjetivação aos quais estamos submetidos (com suas formas prontas e estereotipadas) e este é um trabalho de atenção, prontidão; e o que Peter Pál Pelbart, por exemplo, dentre outros, chama de “desubjetivação”. Ele diz assim: “*Não haveria experiências nas quais o sujeito possa se dissociar, quebrar a relação consigo mesmo, perder sua identidade?*”. Então, de alguma forma, existe uma tentativa e um desejo de experimentar dispositivos de subjetivação dissidente e, ao mesmo tempo, no mesmo movimento dissidente, formas de desubjetivação, descentralização, descolonização, etc., ou seja, formas imprevisíveis, que não estejam neste registro do sujeito como centro de tudo. E tudo isso para atravessar... e se engajar.

## A CARTOGRAFIA COMO DISPOSITIVO

Os dispositivos para travessia nascem de um lugar tão íntimo, que permitem que a gente entre em crise, que a gente se tire do centro e se reconfigure diante de outra experiência de mundo. Que a gente se veja como parte de uma cartografia de relações que antes não era perceptível. Aprendemos sobre nós mesmos. E essa crise acaba sendo propulsora da necessidade de se chegar a um outro lugar, o que tem a ver com a dessubjetivação - quando a tensão, o desconforto, a crise, o conflito interno-externo nos fazem conectar com o mundo a partir de outros lugares.

Existe também, nestes dispositivos de travessia, o desenvolvimento de um saber que dissemina. Então, é como se existisse uma travessia de engajamento (vertical), do corpo-a-corpo consigo mesmo e com o mundo; e uma outra, atrelada a esta, mas que opera em uma dimensão transversal, horizontal, global, de conexão com outros corpos que estejam física/materialmente distantes. Poderíamos chamar este, talvez, de um trabalho de constituição de *imagens-e(vento)*. Imagens/imaginário que, ao carregar os agenciamentos sociais que as tornaram possíveis, criem visibilidade e legibilidade justamente para o nascimento desta experiência singular de engajamento com o mundo. Estamos falando, então, de um certo tipo de representação que o pensador e ativista norte americano Brian Holmes, por exemplo, chama de “representação direta”. Na qual a produção de uma evidência de incorporação de diversos aprendizados é o que circula enquanto “imagem/imaginário”. Assim, a arte engajada não produz coisas, mas ela é a própria evidência de um certo engajamento, a constituição da imagem de um certo engajamento.

Se pensarmos, neste sentido, no nosso uso da cartografia, no que a gente cartografa, para que e quando usamos a cartografia, nos damos conta de que ela não é uma escolha metodológica que fazemos em um ou outro processo. Ela é algo que já temos internalizado, o tempo todo estamos cartografando. Em uma sala de aula, em um processo de trabalho mais longo, enfim, ela é algo de que dispomos sempre. Porque é uma maneira de entender os problemas do mundo a partir do que a gente sente sobre eles.

Esse modo de compreender cartografia se liga a um lugar do artista e da arte no qual há uma indiscernibilidade entre ética, estética e política. Captar que modos de vida desejamos, que modos de vida estão sendo inventados no cotidiano, as relações que têm sido estabelecidas ou desejadas entre as pessoas, as pessoas com os espaços, com os outros seres que habitam o mundo, enfim, das mais micro às mais macro e de alguma forma traduzi-los, devolvê-los de outras formas para o mesmo mundo, fazê-los circular de outros modos, nem aqui pensando em “obra”, mas em fluxos mesmo, considerando também, claro, que uma obra pode ser um fluxo. Para fazer-passar, fazer-falar essas vibrações, inteligências e práticas que são processos de invenção que desafiam formas hegemônicas, é necessário, é indispensável, na verdade, cartografar. Porque a cartografia é uma ferramenta para enxergar as intermitências, o quase-invisível, as latências, aquilo que está nascendo... ou o que está morrendo também.



## O DESAFIO DA CONVIVÊNCIA COLABORATIVA

Terezinha Azerêdo Rios

**Resumo:** O propósito deste texto é buscar fazer um exercício de mediação dos testemunhos/relatos de experiências de colaboração apresentados na mesa redonda *Modos de [con] viver processos colaborativos*. Recorrendo à reflexão filosófica, levantam-se algumas questões e exploram-se alguns conceitos que se articulam quando se menciona uma efetiva colaboração. *Convivência* é o primeiro deles. Como a convivência pode se dar também num espaço de confronto, procura-se a significação de *colaboração*. Para que essa se realize efetivamente, é necessário que as relações sejam dialógicas. Na medida em que o *diálogo* pressupõe a diferença e a diversidade, aponta-se o conceito de *alteridade*, que nos remete aos princípios da ética, com base nos quais se pode construir uma vida mais plena para todos.

**Palavras-chave:** convivência; colaboração; diálogo; alteridade; ética.

Nossa mesa redonda acontece num contexto em que se procura conversar sobre a formação de educadores em arte e pedagogia. Mais uma vez, trago a proposta de uma reflexão “à moda da filosofia”. Na verdade, aproveito a ideia de “modos de” para voltar a pensar em jeitos peculiares de viver e conviver, no espaço da formação.

“Modos de” nos remete a “como”. Em minha terra, Minas Gerais, usamos com muita frequência o termo “feito” no lugar do “como” – saiu correndo feito um louco, dormiu feito uma pedra... Estou propondo, então, mineiramente, que conversemos *feito filósofos*.

A reflexão filosófica, enquanto um exercício de crítica que busca a ampliação e o aprofundamento do saber, caracteriza-se, além do mais, como um esforço de *compreensão*, isto é, de desvelamento da significação, do *sentido*, do *valor* dos objetos sobre os quais se volta. Esse esforço compreensivo se traduz numa intenção de diálogo permanente.

Um diálogo filosófico não pede que se concorde com ele nem pretende apontar o caminho. Ele planta a semente da dúvida e, quando ela vinga, colhe o fruto da busca e da reflexão compartilhada. O conversar filosófico não é uma via expressa que liga um ponto a outro da cidade, mas uma alameda arborizada por onde se passeia prazerosamente, um tanto ao acaso, na companhia de ideias e bons amigos. Ao final do passeio, não há vitoriosos nem derrotados. Há o valioso reconhecimento do percurso trilhado, das questões sem resposta e de novos caminhos a percorrer – há a certeza inabalável de que é preciso prosseguir. (GIANNETTI, 2002:181)

Quero guardar a ideia de diálogo, para explorá-la mais amplamente em seguida. O que nos propomos a fazer é efetivamente prosseguir nessa busca de sentido da formação e da prática de educadores, refletindo sobre a necessidade de realiza-las de um modo colaborativo. *Convivência* e

*colaboração* são, portanto, nossos primeiros objetos de reflexão. A eles se junta, de imediato, a ideia preciosa de *diálogo*, que nos remete a *alteridade*, palavra-chave na conversa sobre a vida que se constrói socialmente. Vamos ter a possibilidade de partilhar experiências que vêm sendo realizadas em muitos espaços e verificar como nelas se concretiza o sentido das ideias que aqui procuro destacar.

### “COMO VIVER SEM CONVIVER?”

A indagação é feita por Carlos Drummond de Andrade, em seu belo poema “Mineração do outro” (DRUMMOND DE ANDRADE, 1983:379). Viver, para os seres humanos, é sempre con-viver, desenvolver sua vida junto com outros, num processo de transformação do mundo. A cultura é o *mundo transformado pelos homens*, a partir de suas *necessidades e desejos*. É resultado do *trabalho*, intervenção *consciente, livre e intencional* na realidade. O trabalho é elemento que distingue o homem de outros animais, é intervenção *coletiva*, que se faz na *relação com outros homens*.

O mais natural para viver como homens é precisamente a sociedade. Não se trata de escolher entre a natureza e a sociedade, mas de reconhecer que nossa natureza é a sociedade. Na floresta ou entre as ondas podemos chegar, às vezes, a nos sentir (por certo tempo) à vontade; mas na sociedade nos sentimos, afinal de contas, nós mesmos. Da natureza somos biologicamente produtos, mas da sociedade somos humanamente produtos e produtores.

(...) Os animais não têm um outro código além do genético; nós temos também o código genético, claro, mas além dele o código penal, o código civil e o código de trânsito... entre muitos outros.

(...) Somos animais sociais, mas não somos sociais no mesmo sentido que o resto dos animais. (SAVATER, 1996:23)

A sociedade humana, porque organizada com base no trabalho humano, na cultura, “ultrapassa” a natureza, rompe com o determinismo, movimenta-se, transforma-se, tem uma dimensão *histórica*. Para que se criem a cultura e a história, há sempre necessidade de cooperação. Se houvesse apenas confrontos, não seria possível uma organização social. Entretanto, a cooperação muitas vezes é substituída pelo confronto, pela competição. O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão afirma que

(...) os pesquisadores da “essência e/ou da existência” do ser humano quase sempre estão divididos entres duas perguntas opostas. Somos seres essencialmente cooperativos, e é esta natureza generosamente altruísta o que garantiu nossa sobrevivência aqui no planeta Terra? Ou, ao contrário, seremos essencialmente competitivos, e não será justamente porque competimos, concorreremos e centramos nosso interesse em nós mesmos, que sobrevivemos, que nos multiplicamos e que...dominamos a Terra? (BRANDÃO, 2015:23)

O que se pode constatar é que parecem se alternar situações de cooperação e de confronto, nas diversas sociedades e em períodos diferentes da história. Do ponto de vista da ética, que é o que nos interessa aqui, o desejável é que a convivência possa ser sempre no sentido da realização do bem comum, portanto, pautada nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade.

Como criação humana, social, que se faz com o uso da liberdade e da responsabilidade, a história tem um caráter *dramático*. Ela não se submete ao determinismo que encontramos na



natureza, em que as transformações se dão em virtude de leis da própria natureza ou de caráter aleatório. É verdade que não escolhemos muitas das circunstâncias em que vivemos, mas escolhemos *o que fazer com elas*. Apesar de fazer a história “em determinadas circunstâncias”, como afirma Marx, os seres humanos empenham em suas ações a liberdade e a vontade. O sentido da história não é trágico, pois há a possibilidade de se alterar o curso dos acontecimentos a partir de uma intervenção consciente e deliberada dos indivíduos e dos grupos. Daí o caráter dramático – há sempre que pensar nas implicações das ações, no seu sentido, no que elas significam para toda a sociedade.

A cultura e a história são construídas por um trabalho coletivo, num empenho dos indivíduos, que ganham sua identidade exatamente nesse processo de relação com os outros. A identidade de cada sujeito é construída socialmente. Não está pronta, é algo dinâmico e concretiza-se sempre numa dinâmica de ações partilhadas, num contexto específico.

Nossa identidade se constrói a partir da intersecção das circunstâncias que nos cercam com os desejos que trazemos. Ora, nossas circunstâncias podem ou não ser transformadas, dependendo de nossas ações. Não basta desejarmos e transbordarmos nossos desejos, submetidos passivamente a circunstâncias que tornamos intocadas e, às vezes, intocáveis. É preciso agir, individual e coletivamente (FISCHMANN, 1994:62)

É preciso indagar, entretanto, o que é necessário para que o empreendimento coletivo resulte, efetivamente, numa concretização de processos colaborativos. É essa a preocupação expressa na proposta desta conversa: de que modo isso será possível? Uma resposta logo se anuncia: um processo colaborativo tem como base o exercício do *diálogo*.

## **DIALOGAR: FALA E ESCUTA<sup>1</sup>**

A proposta de diálogo traz em seu bojo um desafio. Nem sempre levamos em consideração o verdadeiro significado do gesto de dialogar. Humano por excelência, uma vez que aponta para um sentido – e destaca o simbólico, designador de humanidade –, o diálogo requer condições específicas para sua realização e vai além do mero falar/ouvir com que costuma ser designado pelo senso comum, quando se refere ao “diálogo” entre os apresentadores de programas de entrevistas e seus convidados, ou à interlocução entre patrões e empregados por ocasião de uma reivindicação salarial.

Faz-se necessário, para dialogar, levar em consideração o contexto – construído pelos homens na relação e pano de fundo das significações e das interlocuções.

O movimento de ida e volta que se realiza no plano intersubjetivo, a atividade que leva os cidadãos a interferirem uns na vida dos outros, passa inevitavelmente pelo diálogo. (...) O diálogo não elimina as contradições (ao contrário, as pressupõe), mas lhes dá um tratamento especial, cuidadoso, reflexivo, porque nele o exercício de crítica se completa com a autocrítica. (...) O outro me põe em contato com uma realidade que o isolamento pode me impedir de enxergar. (KONDER, 1992: 138-9).

---

1- Transcrevo aqui algumas ideias apresentadas no livro *Filosofia na escola – o prazer da reflexão* (LORIERI & RIOS, 2004). E recorro extensivamente ao livro de Marcia Tiburi *Como conversar com um fascista* (TIBURI, 2016), no qual a ideia de diálogo é ricamente explorada.

Não se dialoga com “o mesmo”. A diferença e a especificidade são motivadoras da troca, da partilha. No diálogo se cruzam “(...) *os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construídos por múltiplos sujeitos ao longo da história*” (Kramer e Jobim e Souza, 2003:4).

É por essa razão que a diversidade deve estar presente. Não acolhemos apenas nossas ideias expressas pelo outro, mas reconhecemos, como afirma Leandro Konder que as razões do outro podem nos proporcionar uma ocasião significativa para ampliar nossos horizontes, arejar nosso pensamento, fundamentar com maior solidez nosso ponto de vista:

Reconheço no meu interlocutor alguém que, mesmo defendendo ideias que recuso, desempenha uma função essencial na minha auto-renovação, no enriquecimento de meu conhecimento, na superação das cristações dogmáticas que podem estar sempre ocorrendo comigo sem que eu me dê conta delas (KONDER, 1992:139)

É nessa medida que se articulam as ideias de diálogo e democracia. Seu oposto, a perspectiva autoritária, se caracteriza exatamente pela ausência do diálogo.

O autoritarismo (...) é o empobrecimento dos atos políticos pela interrupção do diálogo. Interrupção que se dá, por sua vez, pelo empobrecimento das condições nas quais o diálogo poderia acontecer. Essas condições são materiais e concretas. Elas referem-se a mecanismos, na forma de dispositivos criadores de hábitos, que impedem as práticas de diálogo. Esses dispositivos são criados por racionalidades que operam na linguagem. A linguagem está como que fora e dentro das pessoas, forjando-as e sendo forjada por elas. O diálogo é uma atividade que nos forma e é formada por nós. É um ato linguístico complexo capaz de promover ações de transformação em diversos níveis. Poderíamos nos perguntar o que acontece conosco quando entramos em um diálogo e o que acontece caso isso não seja possível. O diálogo é uma prática de não violência. A violência surge quando o diálogo não entra em cena (TIBURI, 2016:23).

O diálogo ganhará maior consistência na medida em que resultar de – e ao mesmo tempo, criar espaço para – um exercício de reflexão, de investigação. Investigar, reflexivamente, é uma rica forma de dialogar, no campo da educação e da arte. Na busca coletiva de ampliação do conhecimento, tem-se oportunidade de derrubar certos pré-conceitos, apontar contradições, superar problemas. Se acreditamos que a busca de ampliação do conhecimento não se dá só na direção do que é externo, mas no olhar sobre si mesmo, educadores, artistas e arte-educadores têm também oportunidade de falar de si e de sua prática, num sentido não apenas de proferir um discurso, mas de vivenciar uma experiência dialógica.

A diferença entre discurso e diálogo importa aqui. No primeiro a escuta serve à fala, no segundo, a fala serve à escuta. O diálogo não é a conversa entre iguais, não é apenas uma fala complementar, uma conversação amistosa, mas a prática real da escuta em que a dúvida, a pergunta, existe para abrir a si próprio e abrir o outro. Nesse sentido, o diálogo é aventura no desconhecido. Ato político real entre diferenças que evoluam na busca do conhecimento e da ação que dele deriva. (TIBURI, 2016:47)

Uma con [ver]s [ação], para a qual somos aqui convocados, terá, sem dúvida, que relevar a importância da escuta. Eliane Brum nos confirma isso:

Escutar é mais do que ouvir. Escutar abarca a apreensão do ritmo, do tom, da espessura das palavras. Escutar é entender tanto o que é dito como o que não é dito. Escutar é compreender que o silêncio também fala – ou compreender que as pessoas continuam dizendo quando param de falar.

Escutar é também não interromper as pessoas quando elas não falam na velocidade que a gente gostaria ou com a clareza que a gente desejaria e, principalmente, quando elas não dizem o que a gente pensava que diriam. Escutar é não induzir as pessoas a dizer o que gostaríamos que dissessem. A reportagem sempre fica melhor quando somos surpreendidos, quando ouvimos algo que não planejávamos. É pela escuta que vem o novo.

Escutar, portanto, é esperar o tempo de cada um – para falar e também para silenciar. (BRUM, 2017:35)

Só num espaço democrático, vale repetir, teremos possibilidade de vivenciar o diálogo. Humberto Maturana afirma que

a democracia é uma obra de arte político-cotidiana que exige atuar no saber que ninguém é dono da verdade, e que o outro é tão legítimo como qualquer um. Além disso, tal obra exige a reflexão e a aceitação do outro e, sobretudo, a audácia de aceitar que as diferentes ideologias políticas devem operar como diferentes modos de ver os espaços de convivência (MATURANA, 1988:75/76).

Nessa democracia autêntica, cria-se o espaço para que se construam conjuntamente as regras e se estabeleçam os caminhos. E o diálogo, nela presente, só é garantido na consideração da alteridade.

## QUANDO O OUTRO ENTRA EM CENA

A identidade, abrigada nos papéis desempenhados pelos indivíduos, conjuga as características singulares desses indivíduos à circunstância em que eles se encontram, a situação em que eles *estão*. A identidade aparece, assim, como algo *construído* nos limites da existência social dos sujeitos. Somos o que somos porque *estamos numa determinada circunstância*. E não podemos deixar de ressaltar que essa circunstância se configura de uma determinada maneira porque *estamos nela*, e a construímos de maneira peculiar. Somos porque estamos, ganhamos nossa identidade enquanto a construímos. E a construímos na *relação com os outros*.

Cada sujeito ganha sua identidade no reconhecimento. Na consideração de si mesmo e da *alteridade*. Somos “nós mesmos” exatamente por nos diferenciarmos e sermos reconhecidos pelos “outros”, “outros nós”, assim identificados na relação. A existência do outro- *alter*- é o que me constitui como “eu”. Não posso dizer que sou *eu*, se não sou reconhecido pelo *outro* e se não o reconheço como alguém como *eu*. Não alguém idêntico a mim – impossível! – mas alguém *diferente e igual*. O contrário de igual não é diferente – é *desigual*, e tem uma conotação social e política. A afirmação da identidade se dá na possibilidade da existência da diferença e na luta pela superação da desigualdade.

A desigualdade se instala na medida em que deixo de reconhecer o outro como alguém que entra na constituição de minha identidade – *alter* – e passo a tratá-lo como *alienus*, o alheio, aquele com quem não tenho a ver. Instala-se, assim, a alienação, a desconsideração do diferente, com quem

se estabelece o diálogo, a convivência, a construção partilhada de cada um e de todos, no mundo. (RIOS, 1995). “São os outros que nos dizem quem somos. (...) Sejam quais forem as vicissitudes que enfrentamos, a primeira identidade social da pessoa lhe é conferida pelos demais. Aprendemos a ser quem nos dizem que somos” (LAING, 1986:90).

*Unus et alter* – a expressão aponta uma relação essencial:

Outro – *alter*, em latim – é propriamente o termo de uma parilha e somente de uma parilha. *Unus et alter* – o *alter* é o contraposto, o par, o correspondente ao *unus*. Por isso a relação do *unus* – eu – com o *alter* – outro – se chama estupendamente em nossa língua<sup>2</sup> *alternar*. Dizer que não alternamos com alguém é dizer que não temos com ele “relação social”. (ORTEGA Y GASSET, 1960:139)

A identidade tem, então, um caráter de complementaridade, não só nos papéis classicamente complementares – pai/filho, esposo/esposa, professor/aluno – mas no que é nuclear: *eu/outro*. O outro aparece como medida de nossa liberdade, pois a liberdade se dá *em relação*. Não há homens livres sozinhos. Se tivéssemos indivíduos isolados, não haveria sentido em se falar em liberdade. Os limites e as possibilidades da liberdade se definem mesmo na alteridade. É nessa medida que se dá a articulação entre liberdade e responsabilidade. Somos responsáveis porque somos livres. E somos livres *em companhia*.

Essa é a dimensão ético-política da existência dos seres humanos, que se concretiza no exercício da cidadania, apoiado nos princípios fundamentais da ética: o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o diálogo. É por isso que Umberto Eco afirma com muita propriedade que “*quando o outro entre em cena, nasce a ética*” (ECO, 1998:91).

(...) São outros, é seu olhar, o que nos define e nos conforma. Nós (da mesma forma que não somos capazes de viver sem comer nem dormir) não somos capazes de compreender quem somos sem o olhar e a resposta de outros. Até quem mata, estupra, rouba ou tiraniza o faz em momentos excepcionais, porque durante o resto de sua vida mendiga de seus semelhantes aprovação, amor, respeito, elogio. E inclusive de quem humilha pretende o reconhecimento do medo e da submissão. (ECO, 1998:95)

Identidade e alteridade não se articulam apenas no sentido das relações singulares, de uma pessoa com outra, mas também daquelas entre grupos, instituições, comunidades. Ao nos referirmos à identidade de qualquer instituição social, devemos pensá-la na relação entre os segmentos que aí desenvolvem sua prática e na sua relação com o contexto global da sociedade. É nele que vai se estruturando a identidade de cada sujeito, diferente e igual. A primeira coisa que nos iguala, que é comum a todos os seres humanos, é que cada um é diferente. O respeito, que se traduz como o reconhecimento da existência do outro, é o princípio nuclear da ética. Nesse espaço, instala-se a busca de realização do bem comum, horizonte de uma vida partilhada.

Costuma-se afirmar que estamos enfrentando uma crise ética. Penso que se existe algo que podemos qualificar como crise ética é uma atitude de *indiferença* diante dos valores. O que temos

---

2- O autor se refere ao idioma espanhol.

enfrentado é o desafio apresentado por uma atitude cínica, que despreza a lei, despreza o bem, julga que *tanto faz*, na sociedade e no trabalho. Talvez seja esse o nosso maior desafio: o ceticismo, a descrença, geradora de uma busca de anestesia diante de um mundo caótico. Como quero me livrar do mal, da dor, eu me anestesio. Livro-me da dor, é bem verdade, mas privo-me também do prazer. É contra isso que se tem que lutar, contra a insensibilidade, dirigindo nossa força na busca do prazer possível, da possibilidade de construção cooperativa do bem. Na convivência colaborativa, podemos nos empenhar na criação da sociedade que desejamos, de que necessitamos e que é possível, apesar do cinismo e do ceticismo que andam a nos desafiar, e que serão vencidos se pudermos garantir a presença da ética.

## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Carlos R. *Nós, os Humanos – do mundo à vida, da vida à cultura*. São Paulo: Cortez, 2015.
- BRUM, Eliane. *O olho da rua – uma repórter em busca da literatura da vida real*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2ª. ed., 2017.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. “Mineração do outro”, in *Nova reunião: 19 livros de poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio/Brasília: INL, vol. 1, 1983.
- ECO, Umberto. Quando o outro entra em cena. In *Cinco escritos morais*. Rio de Janeiro: Record, 1998, p. 91-102.
- FISCHMANN, Roseli. “Redefinição do público e do privado: contribuição para a reflexão educacional”, in ALVES, M. L. *Escola: espaço de construção da cidadania*. Ideias 24. S. Paulo, FDE, 1994.
- GIANNETTI, Eduardo. *Felicidade – Diálogos sobre o bem-estar na civilização*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- KRAMER, Sonia e JOBIM E SOUZA, Solange (Org). *Histórias de Professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 2003.
- LAING, Ronald. *O eu e os outros: o relacionamento interpessoal*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- LORIERI, Marcos A. e RIOS, Terezinha A. *Filosofia na escola – o prazer da reflexão*. São Paulo: Moderna, 2008.
- MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.
- ORTEGA Y GASSET, José. *O homem e a gente*. Trad. J. Carlos Lisboa. Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1960.
- RIOS, Terezinha A. “De qualidade e subjetividade em educação: um diálogo com Sonia Kramer e Marli André”. S.Paulo, mimeo, 1995.
- SAVATER, Fernando. *Política para meu filho*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- TIBURI, Marcia. *Como conversar com um fascista*. Rio de Janeiro: Record, 8ª. ed., 2016.



## JOGO DE PROSA: CRIANDO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGOS SOBRE O ENSINO DE ARTE

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Fabio Wosniak

**Resumo:** O artigo se propõe a narrar e analisar uma experiência realizada no âmbito do “III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:” que foi denominada “Jogo de Prosa”. Por meio de um percurso narrativo desenhado por fotografias da ação realizada, discutimos a concepção e a urgência de elaborar cartografias que articulem e estabeleçam reflexões pedagógicas sobre os processos criativos acerca do ensino da arte. Por meio de uma pergunta norteadora, noventa educadores refletiram sobre suas trajetórias docentes, criando estratégias visuais em uma cooperação artística, para a produção e articulação de experiências estéticas centradas em problematizar, questionar e desnaturalizar práticas para compreendê-las no âmbito da condição de um exercício docente ético e estético, atento e comprometido com a polissemia da vida.

**Palavras-chave:** Jogo de Prosa. Arte na Pedagogia. Formação Docente. Ensino de Arte.

Olhando para os tempos e os pensamentos docentes, nos apoiamos na narrativa como um modo de produzir sentido à experiência vivida no Jogo de Prosa, que foi uma ação poético-pedagógica de escuta de noventa profissionais da educação, dentre professores da educação básica, estudantes de Licenciaturas, Professores formadores de Professores em cursos de Pedagogia e de Arte, professores que atuam em secretarias da Educação, gestores e educadores de museus e de coletivos culturais.

O desafio foi o de escutar professores no contexto de um congresso internacional como atitude de resistência: vivemos em um país no qual a docência tem sido fortemente desprestigiada no seu imaginário social e nos propomos ao enfrentamento, num corpo-a-corpo com a realidade do mundo. Vivemos hoje momentos de grandes incertezas que se traduzem de variadas maneiras nas instituições educacionais e nas vidas dos trabalhadores da educação. Professores brasileiros encaram consistentes problemas relacionados à falta de boas condições de trabalho que deem suporte para que a tarefa docente possa desenvolver-se com dignidade. Cresce, desde este panorama, o desejo pela escuta e pelo diálogo com o outro.

Imaginamos que por meio desta ação, pudéssemos instituir outras formas de experiência formativa em um evento dedicado ao ensino da Arte, estimulando professores a falar, desenhar e escrever sobre suas realidades – desvelando-as – e necessidades, alegrias e medos, esperanças e materialidades, exercitando nossa escuta sensível. Neste texto, buscamos construir um pensamento sobre as narrativas que escutamos, da forma como Oliveira (2015, p. 8) nos convida a fazer, “*não somente na sua linearidade, mas na sua descontinuidade*”:

As narrativas de vida: trazem as subjetividades, as emoções, os sonhos, as expectativas. Um pouco de tudo isso, através do que as pessoas decidem nos presentear quando contam seus processos de vida, sejam eles pessoais ou profissionais. Porque a vida é contada não somente na sua linearidade, mas na sua descontinuidade. Porque conta com o suporte da memória. Memória que reconstrói, mas (re) inventa, reconta, relembra, seleciona e esquece. Porque fragmenta menos a pessoa e a realidade naquilo que é narrado. Através das narrativas chegamos um pouco mais perto dos imaginários construídos sobre ser professor, sobre a docência, sobre os repertórios de vida.

A proposta se justifica, a nosso ver, a partir de uma ótica de aprofundamento das informações capturadas dos testemunhos falados, desenhados ou escritos, que ajudem a ler as diferentes realidades sociais, econômicas, políticas e pedagógicas, indicando outros caminhos e soluções para os problemas dos professores de Arte na Pedagogia, apesar da multiplicidade dos tantos cotidianos presentes ao evento.

Compreendemos, no tocante ao processo formativo dos professores, que as problematizações explicitem questões, ao mesmo tempo em que sejam elas impulsionadoras de outras percepções sobre as formas pelas quais construímos nossa identidade docente. Nesse sentido, uma proposta exclusivamente dialógica e estética vislumbra encontrar novas pistas acerca das transformações que desejamos no âmbito da nossa atuação como professores reflexivos, capazes de realizar constante reflexão tanto sobre a própria vida como também sobre a prática profissional.

## **DA CRIAÇÃO DO JOGO DE PROSA**

No contexto das reuniões de organização do **III Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia. con[ver]s[ações]: arte: pedagogia: mediação cultural:** a Professora Mirian Celeste Martins, coordenadora dos dois grupos envolvidos na realização do evento – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (GPAP) e Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural (GPeMC) – surgiu com a ideia de desenvolvermos um espaço do tipo “Café com Debate” sobre a Arte na Pedagogia. Seria algo nos moldes do “World Cafe” nascido na Califórnia, que é um método de criação de uma rede de diálogo colaborativo sobre perguntas relevantes. Na proposta original, os participantes se dividem sentados diante de mesas e, sob a batuta de um anfitrião, periodicamente interrompem as conversas para mudarem de mesa, com o objetivo de que as ideias circulem e se conectem.

Dentre as mais de dez comissões necessárias para a organização do evento, constituiu-se a comissão de elaboração desse espaço de diálogo, à qual aderiram dez membros dos dois grupos (em ordem alfabética): Ana Carmen Franco Nogueira (Ana Carmen Nogueira Ateliê de Artes); Alessandra Ancona de Faria (Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP); Daniel Bruno Momoli (*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*- UFRGS); Débora Rosa (*Universidade Presbiteriana Mackenzie*- UPM); Fabio Wosniak (*Universidade do Estado de Santa Catarina* - UDESC); Estela Maria Oliveira Bonci (Universidade Presbiteriana Mackenzie); Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (Universidade Federal de São Carlos- UFSCar *campus* Sorocaba); Maria José Braga Falcão (Escola Estadual Mário Guilherme Notari); Mariane Blotta Abakerli Baptista (Faculdade Santa Marcelina- FASM) e Rita de Cássia Demarchi (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo- IFSP).

Ao iniciarmos nossas conversas, repetidas em dezenas de encontros presenciais, por *e-mails* e por *Skype*, descobrimos logo o desejo da equipe responsável de repensar a ideia original, elaborando um tempo/espço de encontro que propiciasse um diálogo mais profundo, criativo, inventivo, poético – algo próximo ao processo de criação –, mais do que reproduzir a proposta na qual nos pautávamos. Nesta perspectiva, reinventamos, à moda de Thiago de Mello (2009, p. 23) em seu poema “A vida verdadeira”:

*Não, não tenho caminho novo.  
O que tenho de novo  
é o jeito de caminhar.*

Fizemos planilhas de divisão de tarefas, indagamos sobre o conceito e os valores gravados na proposta, sobre o nome mais acertado para a ação, o melhor cenário, os procedimentos de planejamento anteriores ao evento, os materiais, as formas de compartilhamento, de avaliação e, principalmente, sobre a questão geradora do debate. Chegamos ao formato final: café acolhedor, mesas com nove participantes que escolheriam livremente onde sentar, a figura do anfitrião de cada mesa (membros do GPAP e GPeMC) como provocador do diálogo, parceiro na construção com o grupo da cartografia das reflexões que surgiriam, como também, sistematizador deste momento para a apresentação na plenária ao fim do dia.

Após intensos debates, chegamos à questão impulsionadora do Jogo de Prosa:

*“Quais fatores podem impedir ou impulsionar o/a formador(a) a assumir riscos criativos?”*

Foi planejado também o envio, com antecedência, da questão geradora a um professor e uma professora escolhidos para revelarem seus pensamentos acerca daquilo que buscávamos saber: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Angélica Albano (UNICAMP) e Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Ambos foram convidados a enviar suas respostas por escrito ou por vídeo e aceitaram o chamado. Suas mensagens foram partilhadas com os participantes do Jogo de Prosa ao final dos trabalhos – como forma de estender o debate para além daquele momento, promovendo mais inspirações – e se dão a conhecer na parte final deste texto.

## **DO ACONTECIMENTO.**

Foi servido o café acolhedor, motivador de prosas iniciais em manhã de frio na cidade de São Paulo e, em seguida, os minigrupos se formaram, iniciando o tempo alargado de conversa e discussão a respeito dos fatores que impedem ou impulsionam formadores a assumirem riscos criativos em suas práticas pedagógicas. Em cada mesa, a/o anfitriã/anfitrião fez a redação do que o grupo conversou, bem como registros fotográficos dos desenhos e cartografias.

Nas mesas foram estabelecidas as redes complexas de relações entre professores de Arte que atuam em lugares diferentes: escolas de ensino regular, escolas de Arte, centros de cultura, secretarias de educação, coletivos artísticos, universidades e museus. Havia muitos estudantes das licenciaturas em Pedagogia e das habilitações artísticas. O Jogo de Prosa propiciou a aproximação para o diálogo de parceiros da própria área de atuação – do ensino de Arte – mas que são “parceiros-outros”.





Fig.1: Debates acontecendo nas mesas com anfitriões Alessandra Ancona e Fabio Wosniak.  
Fotos de Ana Carmen Franco Nogueira.

Parceiro/Parceira: palavra que pode ser tanto substantivo como adjetivo, que significa aquele que tem poucas diferenças em relação a outro. Par. Semelhante. Pessoa que está em parceria com outra para atingir o mesmo objetivo. Companheiro.<sup>1</sup> O ensino de arte nos unia na prosa, mas éramos parceiros-outras de longe em termos espaciais, das diferenças étnicas, de gênero, de diferentes tribos urbanas, variadas composições sociais e estratificações econômicas. Estar nos núcleos constituídos, imediatamente revelou a inquietação de sermos tanto semelhantes quanto heterogêneos.

Junto às coisas que estão postas como elementos comuns às nossas práticas, do mesmo modo, surgiram as rugosidades e saliências das desigualdades e discordâncias, reverberando em reflexões potentes nos grupos.

Foram apresentados como fatores que impedem os professores de arte de assumirem riscos criativos, desde inconvenientes físicos (tais como o perigo de se machucar no uso de instrumentos, no caso de professores-artistas que trabalham com confecção de esculturas, gravuras, materiais metálicos e cortantes) ao medo de perder o emprego ou a constante incompreensão por parte dos colegas nos ambientes de trabalho sobre o trabalho no campo do ensino de Arte. Na mesma dimensão, foram levantadas preocupações quanto a pessoas com deficiências e sua relação tensa com a escola, considerada ainda incapaz de efetivar uma real inclusão.

Temas como o dos impedimentos de acesso às artes, da arte acessível à elite e do racismo como elemento obstrutor do cidadão fruir arte com igualdade de direitos, se fizeram presentes na

---

1- “parceiro”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/parceiro> [consultado em 04-01-2018].

discussão. Professores também mencionaram fatores institucionais e políticos como devastadores da tarefa docente, tais como as reformas educacionais impostas autoritariamente sem a escuta dos profissionais, o estabelecimento de currículos obrigatórios e as ameaças de fechamento de escolas públicas, como uma forte intimidação para a realização de um trabalho de boa qualidade. Surgiram argumentos culpabilizando a gestão e “o sistema”, dificultando as práticas formativas e as escolhas enquanto professores.



Fig.2: Debates acontecendo nas mesas com anfitriãs Lucia Lombardi, Mariane Abakerli e Débora Rosa. Fotos de Ana Carmen Franco Nogueira.

Da parte dos estudantes presentes, um fator considerado prejudicial é que os professores-formadores oferecem quase sempre propostas avançadas em relação a conteúdos e reflexões, em vez de oferecer ações básicas de formação inicial, que contemplem “quem não sabe, quem não viu arte, quem não fruiu”. Além disso, apontam para o fato de a formação ser muito superficial, porque a carga horária de Arte é pequena. Também apareceu com força a “ideia de erro” pelos alunos da Licenciatura, que esperam por outras formas de pensar a escola com e a partir da arte e instigados a inventar jeitos diferentes de estar na escola.

Ainda como fator impeditivo de se assumir riscos criativos no trabalho com o ensino de Arte, visto por parte dos profissionais da educação presentes, foi apresentada “a própria escolha pela Arte”.

Os participantes relataram como outro empecilho o fato de o universo acadêmico ter dificuldade em ousar, pois aprendemos de uma maneira tradicionalista, permeada por falsas ousadias e “inovações”. O freio externo entra em conflito com o desejo interno e, assim, a academia pode terminar nos “fagocitando”, destruindo ou absorvendo. A área da educação foi relatada como sendo “dura” por alguns, e outros mencionam o prejuízo das avaliações em larga escala, da lógica

dos testes e provas, bem como o foco no preparo para o *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* como obstáculos à possibilidade de criação, percebendo assim que o atravessamento entre a arte e a educação se faz difícil, mas muito necessário. Porque foram considerados como fatores nocivos, certos aspectos que não foram superados: o olhar dos conservadores; a cultura da punição; a vigilância; os engessamentos; o autoritarismo; a primazia da heteronormatividade; os preconceitos em geral e a gestão antidemocrática.



Fig.3: Debates acontecendo nas mesas com anfitriões Estela Bonci, Rita Demarchi e Daniel Momoli.  
Fotos de Ana Carmen Franco Nogueira.

Considerando ações culturais e artísticas transformadoras de mentalidades e atitudes, bem como os fatores que impulsionam o professor a assumir riscos criativos, os participantes do Jogo de Prosa mencionaram uma qualidade que pensam ser comum a nós que é a “essência da educação sendo a mesma”, definida como “essência” aquilo “que nos move a educar”, “o que nos faz ir para frente”. Derivaram para a ideia de que para assumir riscos criativos é preciso “unir nossas essências”, imaginando e planejando a educação de modo coletivo, saindo dos campos de conforto e tendo coragem de romper com o habitual.

Em uma das mesas que compunham este momento, ficou evidente nos relatos o quanto os sistemas universitários seriam grandes motivadores de “engessamento” para os processos de ensino e aprendizagem da Arte. Em contrapartida, os integrantes questionaram acerca do quanto estaríamos dispostos a provocar pequenas “revoluções”. Estas “revoluções” seriam realizar transformações na forma de pensar a escola e o ensino de Arte, assim como na forma como nos relacionamos com as nossas próprias experiências com as artes. Este pequeno grupo trouxe a conclusão deste instante: “para que novas iniciativas inventivas possam ser instauradas, seria relevante construir atitudes que incitassem à invenção e ao risco, em qualquer aspecto da educação. Mas como realizar tal tarefa? Começando com/pela própria arte”.

A ideia de ensinar e aprender no âmbito da Arte instaura a potência do sentir, do olhar com simplicidade sem a preocupação de definições, inaugurando uma poética do ensinar e aprender pela experiência estética. Assim, sobrepõe-se outra lógica nos pressupostos teórico-metodológicos das teorias do ensino e da aprendizagem, que traz formas de pensar com a imaginação, que é a dimensão entre o mundo interno e externo: esse lugar “entre” que enriquece o mundo real, provando a todo instante que a capacidade criadora quer dizer experiência, dotada de onirismo e imaginação (WINNICOTT, 1982; DEWEY, 2010).



Figs. 4 e 5: Cartografias de Pensamentos docentes. Fotos de Ana Carmen Franco Nogueira.

Ensinar, nesta perspectiva, pressupõe aprender. Aprender de forma a escapar do absoluto, das formas pré-concebidas, aprender como um transbordamento, como chegadas e saídas, dúvidas, inconclusões, buscas. Aprender e ensinar através da experiência de quem percorre caminhos, com algumas pistas, mas sem bússolas, com fluxos e refluxos da experiência (SKLIAR, 2014; DEWEY, 2010).

Pensando no que foi trazido pelos professores, estudantes de licenciatura e gestores, lembramos que o estético e o artístico abrem o desdobramento de possibilidades das relações entre o sujeito e o mundo, proporcionando reflexão e ação, ou seja, a construção de um conhecimento experiencial. Isto implica todo o organismo, colocando-o em movimento, em fluxos, e afastando-o da imobilidade. Propiciando a investigação estético-artística e, enquanto uma prática do organismo vivo, tornando-a contínua, não determinada por um conceito ou teoria simplista, mas configurada por uma potência de criação, conforme Neuparth (2011, p. 20):

Esse fazer que a investigação artística tonifica aceita que a forma/obra é parte de um processo trânsito entre um antes que acontece sempre no agora e um depois que densifica a possibilidade de existência do antes.

Como explicitado outrora por Dewey (2010) e lembrado por Neuparth (2011), o experienciar estético das coisas é um todo que abrange o universo em que vivemos. Essa intensidade estética do todo é “mais do que conhecimento”, ou seja, é a forma requintada que a inteligibilidade e a clareza de uma investigação que privilegia a experiência estético-artística apresenta à experiência. Experienciar as coisas

do mundo através do pensamento poético, nos leva a uma forma-pensamento que atua com maior clareza, não se tratando apenas de revelar problemas ou de encontrar soluções, mas de experimentar a sensação de um todo indefinido e abrangente que acompanha toda experiência (DEWEY, 2010).

Para outros profissionais, aquilo que nos impulsiona nem sempre significa uma coisa considerada boa, isto é, monotonias, ausência de experiência, “mesmices”, dificuldades ou medos podem representar desafios que nos impulsionam. Risco, neste caso, é visto como “oportunidade de desviar da meta”.

O “outro” também foi mencionado como um grande motivador, que traz a pulsão no espaço comum entre eu e o outro. O ousar foi aludido como tendo relação com a experimentação permanente, já que sempre pedimos um outro atravessamento – do fazer, refazer e fazer mais ainda – postura que aproxima a docência do processo artístico. Fator impulsionador é também apontado como se ter uma resistência autoral – inquietação de querer explorar permanentemente isso que está na sala de aula. Surgiu ainda, como elemento impulsionador, a busca pelo que está pulsando no coração, na mente, nos valores, nas necessidades contemporâneas.

O debate sobre fatores que impulsionam a atitude de ter riscos criativos levou algumas professoras a declarar que a própria criança nos “desinstala”, nos coloca em questionamento constante. A mudança e a transformação nos é solicitada pela criança no cotidiano. Ela invoca: “esse não é meu pensar, não é minha leitura!”. Nosso desafio é a inteireza da criança. Precisamos “estar criança”, “ser criança”: o que significa se colocar em atitude de insubordinação. Em outras palavras, como afirma Richter (2007), não se trata de falar sobre infância, mas com ela firmar a cumplicidade de mútuos aprendizados que permitam agregar aqueles que encontram na infância o desafio de interrogar cristalizadas concepções educacionais.

Ao final, foi aberto o momento de compartilhamento coletivo. Todos se reuniram e cada anfitriã/anfitrião fez a leitura das principais ideias discutidas em sua mesa – apontamentos, reflexões, caminhos cartografados – para todas as pessoas reunidas em um único coletivo. Visualidades foram construídas, percursos foram (re)desenhados. Uma prática docente que considera as experiências



Fig. 6: Cartografias de Pensamentos docentes. Fotos de Mariane Abakerli.

estéticas necessita partir de experimentações artísticas, ou seja, de seus próprios códigos, pois estes serão geradores para despertar os sentidos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se destinam a potencializar um ensino aprendizagem comprometido com o desenvolvimento de experiências estéticas e artísticas transformadoras.



Fig. 7: apresentações dos grupos. Fotos de Ana Carmen Franco Nogueira.

O Jogo de Prosa foi encerrado com a escuta pelos presentes, das respostas previamente enviada pelos dois professores convidados a responder a questão geradora. A resposta enviada por escrito pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Angélica Albano é incorporada aqui na íntegra, por levantar questões da ordem dos valores docentes, que suscitam outras digressões e passeios:

A pergunta como está formulada, ao invés de mobilizar... me imobilizou! Ser solicitada a pensar o que dificulta e o que impulsiona na mesma frase foi paralisante, como uma força anulando a outra. Se penso nas dificuldades vou numa direção contrária à que me leva a pensar no que impulsiona. São forças contrárias que se anulam mutuamente. Refletindo com mais vagar, percebi que os fatores que dificultam são os mesmos que impulsionam, se trocarmos os sinais: do negativo para o positivo. Como acredito que *não se pode encorajar o outro a viver uma aventura que você mesmo não viveu*, é a capacidade do formador/a de assumir ou não riscos criativos, que pode dificultar ou impulsioná-lo/a a fazer o mesmo com os educadores com quem trabalha. Além da própria disposição para assumir riscos criativos, precisa ter a capacidade de observar atentamente o grupo com que trabalha, para saber quando uma proposta é desafiante e pode provocar uma transgressão criativa e quando é paralisante, porque maior do que a possibilidade do grupo. E, finalmente, o/a formador/a precisa ter a sensibilidade de acolher as diferentes condições, dentro de um mesmo grupo, de assumir ou não riscos criativos e saber esperar o tempo de cada um para, então, promover a unidade possível dentro da diversidade. Segundo Nóvoa, *formar é criar condições para que o outro se torne obra de si mesmo*. Penso, que somente aquele/a em constante processo de se vir a ser *obra de si mesmo*, que vive o risco de criar-se e recriar-se constantemente, pode encorajar o outro a se aventurar no mesmo caminho.<sup>2</sup>

O Prof. Dr. Marcos Villela Pereira respondeu utilizando-se de um video, no qual afirma que risco criativo diz respeito ao lugar de exposição em que o formador de professores se coloca, em uma condição de fragilidade. O que dificulta assumir riscos criativos para Villela, é desconhecer e não levar em consideração que o sujeito só pode produzir e criar na medida em que ele tiver sua vontade de potência reforçada. O sujeito precisa ser conduzido na direção de entender que no processo de

---

2- Informação pessoal. Resposta recebida por e-mail da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Angélica Albano em 9/6/2017.

formação ninguém fabrica o outro, não se imputa ao outro um objeto de desejo, um campo ou um destino. Processo de formação significa apostar no desenvolvimento da vontade de potência do outro. O formador precisa dar possibilidade àquele que está sendo formado de passar por experiências e inventar, tomar decisões, negociar com o mundo e produzir alternativas para si mesmo. Portanto, o que dificulta que o professor assuma riscos criativos é o desconhecimento disto. E o que pode impulsionar o formador a assumir riscos criativos é, justamente, se dar conta disto.<sup>3</sup>

Desejamos finalizar com painel “Ousar Resistência”, de autoria de Alessandra Ancona de Farias.



Fig.8: Painel “Ousar Resistência”, de autoria de Alessandra Ancona.

O painel, denominado “Ousar Resistência”, traz as mãos unidas, justapostas, abertas e fechadas, criando composições, segurando seus mapas. O ensaio expressa união, que é sempre sinal de ousadia, bem como a esperança de que “nada está dado, tudo se busca. A realidade só pode ser verdadeiramente constituída pelo esforço humano. Esforço que, quando inteligentemente ofensivo afronta a resistência e as forças do concreto”. (RICHTER, 2007. P.3)

O ofício do professor é uma atividade profissional complexa que, mesmo diante do cenário nebuloso que se apresenta, contribui para que pessoas possam refletir e concretizar práticas transformadoras capazes de fazer frente à complexidade da realidade social e educacional que vivemos. A resistência deve nos ser um valor no que se refere à luta por condições de trabalho na escola. Resistência é sinal de liberdade, possibilidade do exercício da autonomia e prova de que existe espaço para a inversão de situações e mudanças nas relações de poder.

3- Informação pessoal. Conteúdo do vídeo recebido por e-mail da Prof. Dr. Marcos Villela Pereira em 9/6/2017.

O primeiro Jogo de Prosa reforçou as noções de união e resistência pela legítima democratização das culturas e do conhecimento, colocando todos os horizontes à disposição de todas as pessoas. Oxalá se repita em nossos próximos encontros, como a ousadia de uma educação que seja um caminho que nos leve além de nós, a fim de que voltemos a nós mesmos, para nos reencontrarmos.

## **CONSIDERAÇÕES.**

O Jogo de Prosa objetivou problematizar, questionar e desnaturalizar práticas para compreendê-las no âmbito da condição de um exercício docente ético e estético, atento e comprometido com a polissemia da vida. Recontar essa experiência e analisá-la almejou alimentar de sentidos e significados da ação vivida e enfatizar a importância das propostas de formação inicial e continuada reconhecerem a necessidade da escuta dos profissionais, sobre suas experiências do “chão da escola”.

Trazer o exercício-reflexivo estético para o centro da formação é acreditar que essa prática possa re-significar e potencializar novas formas-pensamento de atuações docentes atravessadas pelas experiências artísticas. Os lugares de potência para que as transformações ocorram são tanto na formação inicial como na continuada. Manter um projeto educativo voltado às questões estético-artísticas propicia que os novos apreciadores das artes sejam apreciadores capazes de transformar as coisas do mundo em experiências estéticas.

Talvez o equívoco das teorias da educação que perderam de vista o poder da arte como fonte de conhecimento original e transformador, tenha sido substituí-lo por áreas que privilegiem um saber técnico em detrimento do saber das culturas. Isso ressoa na fragilidade dos estudantes de reconhecerem-se na sua cultura imaterial e no saber ancestral da hibridização cultural de que fazemos parte, deixando-se manipular por uma cultura de massa hegemônica.

Pensar em uma formação de professores pautada na perspectiva da experiência estética e dos saberes produzidos pelas culturas significa possibilitar novas experimentações de saberes, criar potências, existir de forma consciente. Trazer a Arte para o centro da vida cotidiana, como requer Dewey (2010), é acreditar que o cotidiano possa ser poetizado.

A análise das narrativas dos profissionais participantes significou uma maneira de conhecer o que é vivido pelas pessoas com toda a sua carga de subjetividade, partindo da estruturação dos acontecimentos que constrói a pessoa que narra a sua vida e, assim, poder conhecer seu contexto sócio cultural recuperando a totalidade a partir das particularidades (NAKAYAMA, 2015). A escuta dos profissionais reforçou a intenção de realizarmos trabalhos que defendam o direito das crianças de serem respeitadas dentro de seus contextos, de terem acesso à educação e às artes, através de modos de descobrir e viver o mundo na ordem do sensível.

## **REFERÊNCIAS**

- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- MELLO, Thiago de. *Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. *Leitura e Produção do Conhecimento e a potencialidade heurística das narrativas educativas*. In: Nunes, Célia Maria Fernandes e Araújo, Regina Magna Bonifácio de. (Orgs.)



Narrativas de Professores em Formação: o significado de ser Pedagogo. Jundiaí: Paco Editorial: 2015, p. 15-36

NEUPARTH, Sophia. *Arte Agora: pensamentos enraizados na experiência*. São Paulo: Anablume, 2011.

OLIVEIRA, Valeska Fortes. *Prefácio*. In: Nunes, Célia Maria Fernandes e Araújo, Regina Magna Bonifácio de. (Orgs.) *Narrativas de Professores em Formação: o significado de ser Pedagogo*. Jundiaí: Paco Editorial: 2015, p. 7-13.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Experiência poética e linguagem plástica na infância*. In: 30ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2007, Caxambu (MG). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p. 1-15.

WINNICOTT, D.W. *A Criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 1982.



## AÇÕES POÉTICAS: ESPAÇOS DE ENCONTRO ENTRE MUITOS PONTOS

Alessandra Ancona de Faria

Após uma mesa na qual escuto diferentes falas instigantes e meus pensamentos estão a correr em múltiplas direções, saio da sala e enquanto tento chegar à mesa do café para beber algo que faça uma pausa em minhas reflexões, sou surpreendida por uma música que permite que meus músculos do pescoço se relaxem e os neurônios deixem de correr em todas as direções de minha cabeça.

Algumas vezes não é uma música, é uma cena, um palhaço que brinca com os congressistas e permite aflorar risadas contidas durante aquela tarde de reflexões necessárias.

O que acontece comigo neste momento? Qual a função deste intervalo poético no qual sou prazerosamente lançada?

A vivência deste pequeno momento poético me transporta para um intervalo do pensamento. Conecto-me com outra parte do meu ser, que olha para o mundo com todos os sentidos. Este intervalo me dá fôlego para retomar, para mais uma rodada de apresentações nas quais poderei pensar sobre diferentes aspectos do trabalho que realizo. Coloco novamente o pensamento em marcha, estabelecendo pontes, fazendo relações e aproximações mentais entre tudo que já conheço e este novo universo para o qual estou sendo apresentada, ainda que por vezes seja apenas uma nova leitura de algo presente na minha vida.

E neste movimento intenso, vivo plenamente a frase “estou com a cabeça a mil!”

As ações poéticas propostas nos Simpósios Internacionais – Formação de Educadores em Arte e Pedagogia tem a função acima descrita? Não!

Sem minimizar ou desprezar a importância que este descanso a uma forma de pensamento possa ter, não é o que buscamos com as ações poéticas.

A compreensão das ações propostas nos Simpósios se relaciona ao conceito de experiência estética.

A dimensão estética da experiência, seja na arte ou nas experiências rotineiras, possibilita o vínculo entre a finitude e o processo da experiência. Torna possível a relação entre processo e produto, em que cada etapa é importante no continuum da experiência e contribui para sua consumação. A dimensão estética da experiência, por possibilitar o continuum experiencial, define a experiência como educativa.”<sup>1</sup>

O sentido de que a experiência estética faça parte dos Simpósios Internacionais de Formação de Educadores em Arte e Pedagogia está intimamente relacionado à compreensão de ensino de arte amplamente discutida nestes encontros.

---

1- PONTES, Gilvânia Maurício Dias de. *Reflexões sobre a experiência estética na educação*. Revista GEARTE, v. 2, p. 203-213, 2015.

A vivência da Arte como parte do processo reflexivo sobre a própria Arte e seu ensino nos permite uma outra forma de compreender suas possibilidades.

E isso é o que ocorre por exemplo, na experiência estético-artística, entendida como perfeição ou realização daquela experiência estética difusa que ocorre em certos momentos da vida cotidiana quando a nossa relação com o meio ambiente, e em conformidade com nós mesmos, atinge um ponto de equilíbrio dinâmico. Na verdade, a experiência estético-artística não é nem emocional, nem prática, nem intelectual, mas se constitui na unidade desses fatores. Como John Dewey já escrevia em seu livro *Arte como Experiência* (1925) “A arte representa (...) o evento culminante da natureza e ao mesmo tempo o grau mais elevado da experiência” (p. 8). Dewey distinguia a ideia da Arte como experiência (DEWEY, 1934). A obra de arte é então, uma experiência estética plenamente realizada e vice-versa. Isto significa pensar a obra de arte não apenas e primariamente como objeto, mas como evento, ou como objeto-evento.<sup>2</sup>

Diodato esclarece o sentido destas ações, diferenciando-a de uma vivência da Arte como objeto, como um momento no qual eu estabeleço uma relação que se aproxima do consumo de algo, de um acercar-se que mantém uma distância. A ideia de intervalo é bastante esclarecedora da postura então assumida. Faço um intervalo para o café, dou uma pausa para o movimento que toma meu corpo e meus pensamentos e a relação que estabeleço com a arte propõe esta mesma distância, este parêntesis no processo de transformação pelo qual estou passando. Consumo a arte que me é oferecida, mantendo a distância do não envolvimento.

Essa postura de distanciamento não é a que buscamos. A arte nas ações poéticas são vividas como parte e não como intervalo. A experiência estética possibilitada pelas ações poéticas é continuidade das múltiplas relações que estabelecemos nos diferentes conceitos e trabalhos apresentados. Apresentações que não se limitam à exposição verbal e que estabelecem diálogo com as experiências vivenciadas, seja pelo som, pelas mãos que bordam, pelo sabor permeado de cores e formas ou pelas cenas.

A perspectiva de uma ação poética é de interação entre quem propõe e quem faz parte. Sem o distanciamento entre artista e público, tais ações buscam um estado de criação e reflexão coerente com a compreensão de ensino de arte.

A compreensão de que pensamos com os sentidos, com os gestos, com a criação decorrente deste fazer parte, desta experiência que dialoga com o saber nem sempre consciente, não dominado pela razão, não traduzível somente em palavras, em conceitos, mas sem a exclusão destes.

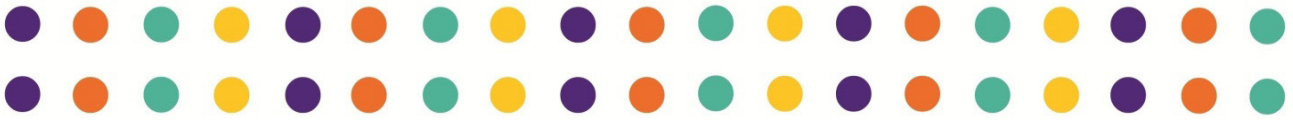
Ser coerente com a concepção de arte como parte, não como momento de descanso para as disciplinas sérias ou conceitos complexos, arte como reflexão, não como decoração de festas, eventos ou congressos, arte como criação que é minha também, estabelecida neste momento de experiência coletiva.

As ações poéticas são um convite que fazemos aos participantes dos seminários para que estes encontros tragam a compreensão da Arte como parte do científico, da mesma forma que buscamos a presença da arte como forma de conhecimento nas escolas e demais instituições de ensino.

Neste III Simpósio, os territórios afetivos, os desenhos de comer, a dança síntese de um doutorado, as narrativas visuais, nos envolveram e encantaram. Colocando-nos em estado de fruição/ criação/reflexão vividos intensamente nestes dias de encontro juninos no Mackenzie.

---

2- DIODATO, Roberto. *Sobre o sentido da experiência estética*. Revista Tempos e espaços em educação, v. 8, p.15-23, 2015.



## TERRITÓRIOS AFETIVOS: PRÁTICA ARTÍSTICA E MEDIAÇÃO COMO CO-CRIAÇÃO GEOPOÉTICA

Lilian Amaral

Transitar entre territórios tem-se convertido em condição humana contemporânea. Territórios culturais, afetivos, religiosos, para muito além dos geográficos, tem configurado uma nova cartografia cognitiva. Tratamos de interterritorialidades como formas de abordar a cartografia social contemporânea como experiência no território vivido, mapeado, baseado na capacidade de desenvolver leituras e interpretações de mundo, de realidades sociais, por meio de práticas culturais, artísticas e educativas que implicam o âmbito corporal através da observação, percepção e intervenção no território praticado.

A cartografia se converte em uma representação artística e cultural da realidade em deslocamento que trabalha com o movimento e mudança, cria fluxos entre o visível e invisível e resulta em um mapa geopoético de experimentação e de interpretação da realidade diária que opera simultaneamente em um campo local e global, real e virtual.

Os “mapas sensoriais” de imagens, sons, cheiros, sentimentos, sensações, estados de espírito, sonhos são tão necessários de serem realizados quanto os topográficos, de estradas e redes de comunicação.

Como nos propõe Merleau-Ponty, não se trata de proporcionar mais informação, mas o que realmente se faz necessário é deixar o testemunho. E este testemunho é o que pretendemos discutir na qualidade de agentes de mediações com o patrimônio cultural contemporâneo no contexto do III Simpósio Internacional **“formação de educadores em arte pedagogia, com | ver | s | ações | : arte, pedagogia: mediação cultural:”** realizado por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, entre 12 a 14 de junho de 2017.

Cartografar implica mapear para além de elementos fixos na paisagem, incorporando fluxos, ações, acontecimentos, relações sociais e afetivas que se materializam ou não no território. Parte-se das categorias de psicoesfera e tecnoesfera apresentadas por Milton Santos, para a tessitura de uma reflexão sobre arte, espaço, corpo e patrimônio cultural, enfatizando as apropriações que a arte tem engendrado nas relações com o território. Nestes contextos, mapas criam configurações de representação da experiência no/do espaço público.

Cartografias não só representam o território como o recriam. Todo mapa é uma reterritorialização e se atualiza a partir da interação com cada sujeito. Ao produzirem mapas os artistas radicalizam a interação entre psicoesfera e tecnoesfera produzindo espaço.

A arte contemporânea se inscreve no regime da comunicação, onde a relação público-obra-artista não se dá de forma linear, mas circular, afinal o artista-produtor, também se torna receptor da obra, pois está imerso na grande rede tecida pela sociedade da comunicação, em que diversos atores

participam. A obra de arte dialoga, não tem autonomia, nem mesmo o artista, uma vez que ele se insere, se submete, e também subverte, impõe, dialoga, participa, agencia, negocia, transforma.

Porém, propomos refletir sobre a possibilidade das ações conscientes e “desobedientes”. Afinal, como bem coloca Moacir dos Anjos, consideramos a “(...) complexidade dos mecanismos de reação e adaptação das culturas não-hegemônicas ao impulso de anulação das diferenças que a globalização engendra, promovendo formas novas e específicas de pertencimento ao local e criando, simultaneamente, articulações inéditas com o fluxo global de informações.” (ANJOS, 2005:11)

Nesse sentido, considerando um todo, o espaço é o teatro de fluxos com diferentes níveis, intensidades e orientações. Há fluxos hegemônicos e fluxos hegemonzados, fluxos mais rápidos e eficazes e fluxos mais lentos: espaço global, território “glocal”.

## **TERRITÓRIOS AFETIVOS COMO PATRIMÔNIOS EM TRANSIÇÃO. CONTEXTO GEOPOÉTICO.**

III Simpósio Internacional **“formação de educadores em arte pedagogia, com | ver | s | ações |: arte, pedagogia: mediação cultural”**, Universidade Presbiteriana Mackenzi. Localização - Vila Buarque, Centro da cidade de São Paulo, *Território Cultural da Consolação*<sup>1</sup>.

Na qualidade de artista/pesquisadora/professora [a/r/tógrafa] venho propondo formas outras de construir espaços de diálogo e intercâmbios, criando situ-ações de co-criação em contextos acadêmicos, quer sejam seminários, congressos e simpósios, instaurando práticas performativas co-elaborativas que constituem, a um só tempo, uma experiência de reflexão autopoietica e imersão coletiva no território. Objetivamos ativar os repertórios simbólicos – patrimônios migrantes- trazidos pelos participantes de tais eventos científicos, proporcionando momentos de co-criação, de escrita co-elabor-ativa, configurando um coletivo temporário, uma rede afetiva singular.

A **“ação poética: territórios afetivos”** articula-se à pesquisa em processo **Geopoética. Cartografia dos Sentidos. Laboratório Nômade: arte, rede e narrativas da memória em contexto ibero-americano contemporâneo.** Configura-se enquanto Observatório do[s] Território[s], plataforma e estação de trabalho investigativo colaborativo. Objetiva criar e articular redes latino americanas em torno das relações entre arte, ciência, tecnologia e patrimônio cultural, atuando como dispositivo de ativação, educação, criação e inovação em microterritórios.

**Geopoética. Cartografias dos Sentidos** propõe questões porosas às múltiplas narrativas, apontando para os distintos contextos culturais, sociais e políticos nos quais emergem, implicando diversidade de comunidades e atores, formas de envolvimento, escuta, participação, visibilização e valorização da multiplicidade e singularidade dos diversos patrimônios, os quais constituem uma possível interpretação da Cartografia Geopolítica e Geopoética latino americana na contemporaneidade.

A Geopoética é herdeira da literatura de viagem, incorpora narrativas em movimento, portanto, ativada de modo performativo, em que corpo e lugar, memória e intervenção, articulam-se.

---

1- Território Cultural da Consolação- <http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/territorio-consolacao-atividades-culturais-imaginarios-urbanos-conflitos-e-resistenciais/>. Projeto de Territórios de Interesse da Cultural da Paisagem/TICæP <http://gestaourbana.prefeitura.sp.gov.br/um-plano-para-preservar-o-patrimonio-e-valorizar-as-iniciativas-culturais/>

No que se refere à Geopoética, conceito implicado na presente pesquisa-intervenção, quer em seu sentido restrito, divulgado por Kenneth White a partir de finais da década de 1970 para exprimir a consciência do mundo subjacente à criação poética, quer no seu sentido mais lato, englobando a reflexão teórica suscitada pela atenção que a literatura concede ao relacionamento entre o homem e o espaço, anuncia-se como um campo de investigação que volta a questionar os pressupostos teóricos em que novos mapeamentos dos espaços humanos, em função de novas mobilidades, se constituem como valores fundamentais.

Os contributos oferecidos pela Geopoética ganham com o diálogo com outras reflexões e instrumentos avançados, por exemplo, usados já por Bachelard ou Yi-Fu Tuan, os conceitos de “Topofilia” e “Topofobia” os quais evidenciam hoje, num contexto transdisciplinar, os laços afetivos entre o homem e o espaço.

O espaço é delimitado pelo indivíduo que o observa, por uma visão aberta ou fechada da identidade cultural e justifica as políticas de inclusão ou exclusão do outro. Percepcionar um espaço condiciona as atitudes, os valores e a linguagem daqueles que o habitam, percorrem ou imaginam. Perceber um espaço obriga ao diálogo entre a poética, a retórica, a ética e a geografia.

“**Territórios afetivos**” propôs instaurar uma situação performativa coletiva iniciada com o envolvimento dos grupos de pesquisa **Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas** e **Arte na Pedagogia**<sup>2</sup>, uma experiência meta-curatorial de cartografar afetos em deslocamentos, por meio da construção de uma narrativa coletiva derivada de interterritorialidades bordadas por participantes do encontro científico.

O acolhimento da proposta foi imediato e iniciaram-se as pesquisas para a concepção da ação co-autoral de intervenção poética ao longo [e para além] dos três dias de realização do simpósio. A partir do ato de bordar, propõe-se uma urdidura afetiva em que cada participante estabeleceria relações com a experiência de estar ali em estado de co-presença e co-elaboração, partindo dos seguintes dispositivos disparadores: “o que trago? O que troco? O que transformo?”.

## **BORDAR COMO ATO DE ESCUTA: NARRATIVAS EM PROCESSO**

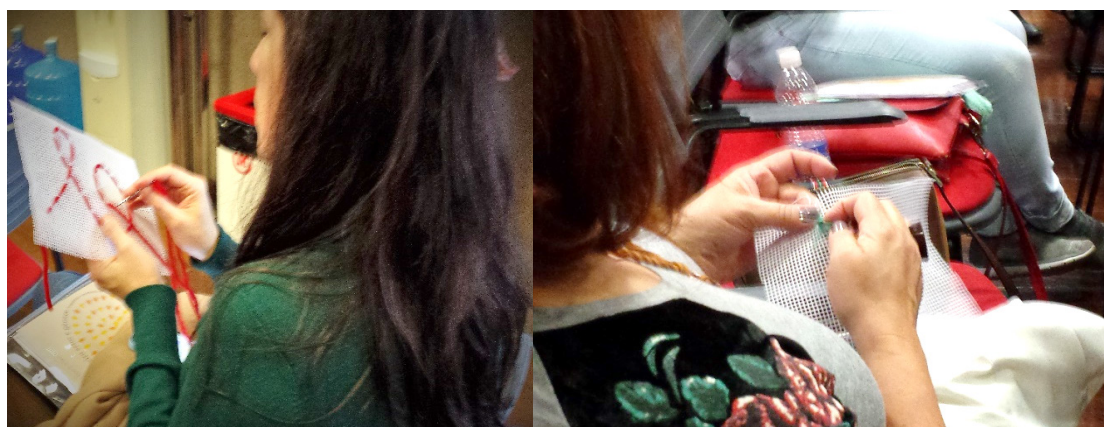


Fig. 1 e 2: Narrativas em Processo

---

2- Grupo de Pesquisa Mediação Cultural- GPMC e Grupo de Pesquisa Arte na Educação - GPAE, liderados pela pesquisadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura Mirian Celeste Martins, CEFT/UPMackenzie.



Fig. 3: Narrativas Bordadas

Em uma ágora temporária, uma performance silenciosa foi configurando um estado de atenção poética multisensorial, ativada pelos sentidos de um corpo coletivo em sintonia, plasmado na materialização de uma trama de palavras porosas, resultando em narrativas em processo.

A ação poética trans-bordou os limites físicos do espaço de encontro científico em direção ao contexto urbano do Território Cultural da Consolação<sup>3</sup>. Perfocaminhadas atravessaram tempos e espaços da memória da rua, friccionando a cultura urbana. Encontro e confronto, consenso e dissenso, disputas pelo espaço foram revisitadas em meio à leituras públicas, escutas urbanas e cine-imersões que nos transportaram ao ano de 1968 e aos embates estabelecidos no território, conhecidos como **“Batalha da Maria Antonia”**<sup>4</sup>.

### **ARTE COLABORATIVA, IDENTIDADE E MEMÓRIA EM DESLOCAMENTO: “PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI DAS FLORES”<sup>5</sup>**

Configurados no âmbito da experimentação de práticas artísticas contemporâneas que investigam os imaginários urbanos a partir das fronteiras e potências entre linguagens, meios e contextos, operamos com base no desenvolvimento de processos colaborativos com perspectivas de apropriação, pertencimento e ressignificação do patrimônio material e imaterial urbano. Implicados

---

3- Sobre Território Cultural da Consolação: Fruto de uma parceria entre o Instituto Moreira Salles e a Ação Educativa, o Território Cultural da Consolação é um projeto que busca (re)conhecer o potencial cultural e econômico de uma área central da cidade de São Paulo, bem como mapear e estimular a colaboração entre agentes culturais, coletivos independentes, empreendimentos criativos, instituições privadas e equipamentos públicos. Fonte: Site da Ação Educativa - <http://acaoeducativa.org.br/blog/publicacoes/territorio-consolacao-atividades-culturais-imaginarios-urbanos-conflitos-e-resistencias/>

4- A Batalha da Maria Antonia é como ficou conhecido o conflito político-ideológico estabelecido entre alunos da USP e do Mackenzie, ocorrido no dia 2 de outubro de 1968. Maria Antonia é o nome da rua onde ficavam ambas as instituições. Alunos do Mackenzie pretenderam impedir a cobrança, por parte de alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, de pedágio de transeuntes para financiar encontro da UNE, culminando em ato público que resultou na morte de um jovem de 20 anos e na transferência da Faculdade de Filosofia para o campus da cidade universitária.

5- Música de Geraldo Vandré. Para Não Dizer Que Não Falei Das Flores.

com transformações no tecido social encontra na Arte Pública Expandida, na Estética Relacional e A/r/tografia sua plataforma de operações. Tais processos fundam-se na concepção ampliada da Arte / Cidade como Experiência, tendo os lugares como territórios para criações coletivas que envolvem artistas e não-artistas, estimulando a vivência, a documentação e apropriação crítica e criativa de tais espaços e tempos compartilhados.

A intenção da ação poética pautou-se em “provocar uma reflexão sobre as questões propostas pelas pesquisas, projetos e práticas desenvolvidas pelos participantes [territórios afetivos de origem] e o encontro com um contexto cultural e afetivo configurado pelo diálogo com outros pesquisadores e o entorno- a Universidade, a rua, cidade de São Paulo [território nômade – indoor e outdoor].



Fig. 4: Cartografia colaborativa do Território Cultural da Consolação. Fonte: Ação Educativa.

Estas experiências de deslocamento que complementaram a ação poética **Territórios Afetivos**, contaram com equipes da Universidade Mackenzie para os percursos *indoor* e da Ong Ação Educativa para o percurso *outdoor* pelas ruas do Bairro da Vila Buarque. Para além do local de encontro [auditório], as experiências poéticas apontaram possibilidades de descobertas, ativações, novas perspectivas, propiciando entrecruzamentos, recombinações e reinvenções de práticas artísticas, pedagógicas, mediadoras e culturais enquanto construção compartilhada, vivenciadas no cotidiano da universidade e da cidade de São Paulo, convertendo o encontro científico em lugar de criação e os participantes, em um coletivo afetivo temporário.

**Performar o espaço da rua:** caminhar e observar, procurar, descobrir, inventar e encontrar elementos que constituem o lugar; organizar o corpo e os movimentos para adentrá-la. Ver, ouvir,



contemplar, “inter-agir” e percorrer toda sua extensão, compreendendo-a como um corpo feito de pele, músculo e osso. Um sistema vivo. **A pele** é a arquitetura, superfície e cores da rua. O **músculo** correspondem aos fluxos, relações, tensionamentos, gestos. **O osso** é vestígio do passado, camada mais profunda e de sustentação da história antiga que se revela no momento presente.

Do Centro Histórico da Universidade Presbiteriana Mackenzie nos dirigimos às instalações do Centro Universitário Maria Antonia, contextualizando as camadas de experiência e memória ativadas. De lá saímos em deriva por espaços de encontro e mergulho no tempo: bares, praças, casarões, escolas, bibliotecas.

**Cinema mental:** enquanto reperformávamos em nossas imaginações os contextos históricos, poéticos e políticos de 1968, assistimos a um filme super 8 de época, e em coro coletivo, no auditório da Ação Educativa, em parceria com o coordenador de Eleilson Leite, entoamos a canção de Geraldo Vandré:

*“Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Somos todos iguais braços dados ou não  
Nas escolas, nas ruas, campos, construções  
Caminhando e cantando e seguindo a canção  
Vem vamos embora que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora não espera acontecer  
Vem vamos embora que esperar não é saber  
Quem sabe faz a hora não espera acontecer [...]”.*

Em meio à experiência com+par+trilhada de habitar o território e praticá-lo geopoéticamente, mobilizamos afetos que permaneceram pulsando *a posteriori*.

## **ENTRE TERRITÓRIOS AFETIVOS: RUA COMO COM+TEXTO. BORDAR COMO ATO POLÍTICO.**

O desejo que partilha e comunicação de sentidos expressos pelas palavras bordadas transcendeu a geografia circunscrita à imersão cognitiva no território da Vila Buarque.

As narrativas compuseram um patrimônio flexível resultante do palimpsesto de reflexões sobre “conhecer e partilhar”/ “apreender e ensinar”/com-viVER”, considerando as perguntas: “o que trago, o que troco, o que transforma?” disparadas pela ação poética.

Sentidos construídos na combinação, repetição, fragmentação de palavras, expressos em uma cartografia de desejos bordados em estado de co-pesquisa compuseram um inventário afetivo em deslocamento, resignificando o estado da arte do desejo de diálogo com o outro.

## **CARTOGRAFIA DO DESLOCAMENTO. ENCONTRO COM A RUA.**

Entre junho e novembro de 2017 – data da ação poética realizada no Simpósio Internacional e posterior intervenção urbana- foi sendo estabelecido um inventário processual do patrimônio afetivo expresso por meio das palavras bordadas, que deslocadas, encontraram sentidos outros, configurando arquitetura de relações.

Instaladas no alambrado que circunda o Teatro de Contêiner Mungunzá<sup>6</sup>, as narrativas afetivas instauraram uma acupuntura cultural no território ao criar formas de diálogo, apropriação e a co-presença, trans-formando, temporariamente, uma área socialmente vulnerável e em acelerado processo de gentrificação, em lugar para futuros possíveis.



Fig. 5. Fonte: Sissy Eiko, 2017



Fig. 6: Instalação Territórios Afetivos. Narrativas em Deslocamento. Estabelece diálogos com a Rua tendo o Teatro de Contêiner Mungunzá como pele, mediador e suporte/contexto, novembro, 2017. Fotos: Sissy Eiko [exceto a imagem com o policial, autoria Lilian Amaral]. Fonte: acervo pessoal.

6- Teatro de Contêiner Mungunzá, SP. Proposta poética de guerrilha cultural cuja iniciativa do coletivo artístico homônimo ocupa- desde uma perspectiva de desobediência civil, um terreno público situado na região pejorativamente denominada de Cracolândia, na região da Luz/Santa Ifigênia, região central da cidade de São Paulo, desde fevereiro de 2017 até o presente momento, março, 2018.

Uma conversa pública tecida por meio de linhas, cores, tramas, nós, texturas e formas instaurou territórios afetivos ao deslocar poesia para a rua: “*arte, afeto, amor, AMOR, AmoR, AmOr, aMoR, desejo, conhecimento, trans-bordar, poesia, pensar/dizer desenho, escuta, EU / ME, estar com, junto, nós, paz, fé, autonomia, olhar, encantar, ampliar histórias, sentidos, experiência, dançar, saber, sonho, motivação, flor[e]ser, pedagogia, casa...*”

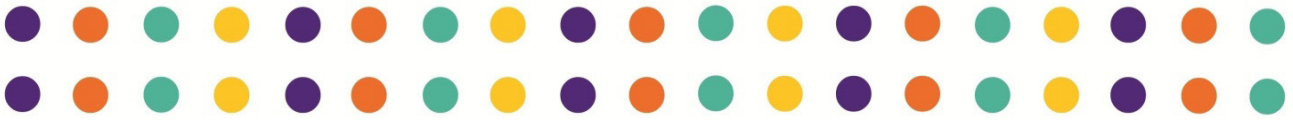


Fig. 7: Em meio ao espaço público no entorno da cracolândia, brotaram árvores, bancos, lugares de encontro.

As práticas artísticas como ações de uma poética pública, representam a faísca de lugares inquietos em acelerada transformação, a ignição que procede das redes, dos coletivos de *artistas*, dos profissionais e não-profissionais do campo da arte que mantêm um compromisso com o território, que o transformam e que transformam, intencionalmente ou não, o sentido mesmo do projeto, e sobretudo, o sentido do habitar e de “fazer lugar” na cidade contemporânea. (AMARAL, L; FRACASSO, L, 2017).

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, M. dos. *Local/global: arte em trânsito*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- AMARAL, L; FRACASSO, L. “A faísca dos lugares inquietos: redes e práticas artísticas”. In *Ignição*. ROCHA, C. [Org]. Goiânia: Media Lab UFG / Ciar, coleção Invenções, 2017, pgs 185-200.



## :COM: DESENHOS DE COMER

Lucimar Bello P. Frange

*Ao fazer vadiagem com letras posso ver  
quanto é branco o silêncio do orvalho.  
Manoel de Barros*

Moro em São Paulo. Trago de uma viagem a Minas Gerais, sequilhos de maisena com leite condensado; doce de leite enrolado na palha de milho, doces redondos; biscoitinhos de farinha de trigo cobertos com gergelim (dos lanches de tardes mineiras). Em São Paulo, compro amêndoas glaçadas de branco (usadas em festas de núpcias). Agrego os saberes gustativas das minas gerais aos saberes dos árabes e de muitas etnias. Em casa, separo mini vasilhas de louça branca e mini painéis encomendadas às Paneleiras de Goiabeiras, no Espírito Santo (numa das minhas visitas a elas). As vasilhas, os saberes de outras pessoas e de outros lugares, são constituintes dessa **ação poética :com:** em 2017. A mesa é posta. Mesa de cartografias com mapas de desenhos a comer, aguardando mapas de subjetivações e de comedorias coletivas. Uma toalha branca adamascada com desenhos de folhagens recebe as quitandas colocadas nas vasilhas (toalha das antigas). Entre as vasilhas (continente) e as gostosuras (conteúdo), um forro de papel transparente furta-cor, não furta, mas acende cores suaves, intervalos de luzes e tons que fazem vibrar um *silêncio de orvalho*. A mesa espera os convidados que olham e entre-olham mas não podem comer. As bocas salivam, aguardam a largada para os atos de comer. Os olhares e os corpos, nada silenciados dos pesquisadores, ficam à espera de uma mesa posta à deriva. Uma mesa posta como acidente, mesa inesperada nesse lugar, um anfiteatro com palco e cadeiras em filas e em fileiras. A mesa comprida num espaço intervalar, com as cadeiras dos lados, cria um vazio de distância que intensifica uma presença pressuposta. Uma mesa posta com muita delicadeza. Muita. Numa ação na qual eu sou as nossas distâncias, tentando acionar os quatro incorporais: o tempo, o lugar, o vazio, o exprimível (Anne Cauquelin), para além das determinações e das previsibilidades. Tento corpar, nas inter-invenções colaborativas, os **corpus** – os mais cheios de in.com.possíveis.

As palestras acontecem e os **comíveis** continuam à espera. Chega o momento. Entro como chefe de cozinha (vestida em preto e branco), e entram comigo algumas pesquisadoras participantes do Simpósio. Elas convidam as pessoas para passar álcool-gel nas mãos e, passar novamente de mão em mão, olhando nos olhos. Uma alegria de encontros miúdos ativa uma tatilidade corpórea para pinçar os mínimos de comer que, de tão pequenos, precisam ser comidos com a ponta de dois dedos, dedos-de-pinças. Atos de muitas delicadezas e de mínimos atizam as pessoas que comem, degustam, contam histórias, se tocam. Os sabores ampliam os saberes tão finamente trabalhados nessa imersão simposiana. Uma mesa em preto e branco mais os tons de bege gera uma troca de com-versas e de com-versa-ações e de subjetivações. Encontros e acontecimentos são gestados nessa situação e nos



**Desenhos de Comer** que só acontecem quando são comidos em compar-trilhas. *Os atos estéticos como configuração da experiência, novos modos de sentir novas formas de subjetivação política* (Jacques Ancière).

Desde 2009 realizo os **Desenhos de Comer** e, para eles, criei as categorias: **fazedores**, os que fazem; **comíveis**, o que se come; **comentes**, os que comem; **comedores**, os vasilhames; **fomedores**, os que tem fome e a saciam; **famintes**, os que passam fomes; **com.mentes**, os que mentem sobre, entre e nas comidas. Cada uma dessas categorias possibilita inúmeras pesquisas. Os **Desenhos de Comer** dialogam com artistas contemporâneos e com artistas de outras épocas e, de inúmeras culturas mundos afora. São saberes agregados em ações pequeninhas, no entanto ações-gigantes-de-possibilidades.

**:com: uma ação poética** propõe *a arte como encontro com o irrepresentável que desconcerta todo pensamento – e, a partir daí, um testemunho contra a arrogância da grande tentativa estético-política do devir-mundo do pensamento* (Jacques Ancière).

**:com: uma ação poética** propõe deslocamentos para a-lo-camentos outros. Deslocamentos de intensidades do vivido em atos pesquisantes, atos-amálgamas que agregam, indagam e buscam conexões para gerar dúvidas incessantes. Os **Desenhos de Comer**, nessa ação poética, constroem uma cartografia como método de pesquisa-intervenção; é um caminhar sem metas prefixadas, *meta-hódos*; uma inversão para *hódos-metá* – uma experimentação do pensamento e de pensamentos-coletivizáveis. Proponho um caminhar que traça, no próprio percurso, suas metas-incertas. Os **Desenhos de Comer** só se realizam no momento em que os **comentes** comem os **comíveis**. Trata-se de uma intervenção – inter-invenção-ação – entre muitos, intra e extra mundos evocados por um gesto tão simples – comer com dedos-piças. O escolher, o pegar, o levar à boca, o salivar, saborear, lembrar, fincar no corpo como uma finca, aguda e afiada, um *método cartográfico, uma composição de linhas* (Deleuze e Guattari). Linhas que nos sustentam e nos atentam para pesquisas da arte-na-vida! Em todos os lugares e sem concessões, das infâncias às adultidades! Assumo a minha vadiagem das letras, das formas e das linhas criáveis em direções-movediças.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Retrato do artista quando coisa*. Rio de Janeiro, São Paulo, Record, 2007.
- CAUQUELIN, Anne. *Frequentar os incorporais, contribuição a uma teoria da arte contemporânea*. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. *Mil Platôs, capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Ed. 34. v. 1.
- PASSOS, Eduardo e BENEVIDES, Regina. A pesquisa como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo, KASTRUP, Virginia e ESCÓSSIA, Liliana da (org.). *Pistas do método cartográfico, pesquisa, intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, Sulina, 2014.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível, estética e política*. São Paulo, Exo experimental (org.). Ed. 34, 2005.



## INTERFACES: ENTRE DEUSAS E MOIRAS

Mirza Ferreira

**RESUMO:** este artigo busca transformar em palavras o processo de criação de uma cena coreográfica que foi apresentada em forma de ação poética. Partindo do momento em que a cena foi concebida, dentro de uma disciplina de pós-graduação em educação, pretende-se apresentar o processo de criação inspirado no próprio tema da cena: as moiras da mitologia grega e a tríplice deusa da cultura celta. Como uma história a ser contada, a cena é descrita a partir do ponto de vista de quem buscou expressar em movimento sua trajetória acadêmica vivida no doutorado.

**Palavras-chave:** corpo cênico; processo de criação; mitologia grega; cultura celta; feminino.

Na mitologia grega, as Moiras eram as três irmãs que determinavam o destino, tanto dos deuses, quanto dos seres humanos. Eram três mulheres lúgubres, responsáveis por fabricar, tecer e cortar aquilo que seria o fio da vida de todos os indivíduos. Durante o trabalho faziam uso da roda da fortuna, que era o tear utilizado para tecer os fios. Por suas mãos passavam o destino de todos os seres (Schmidt, 2002).

Fios que se materializam em cenário, mas que também ilustram a concepção da cena que ali habita. Uma trama de fios de diferentes texturas, de diferentes lugares, carregando diferentes histórias. Fios que quando cruzados, geram poesia, sons, movimento... Fios de uma história que não é mais única pois em cena se conecta a tantos outros fios de tantas outras mulheres de tantos outros lugares. E assim nasce uma trama de fios entrelaçados. Já não é mais possível saber onde começa um e termina outro.



Fig. 1. Foto: Talita Terra, 2017.

## A DONZELA – ENERGIA DE CRIAÇÃO...

*“Quando a Lua cresce no céu, sou Ártemis dos bosques.  
Busco os caminhos virgens e neles mostro  
minha força em cada ramo.*

*Sou Ártemis quando busco os montes e anseio por novos  
rumos, quando refúgio os limites e não existe o medo.*

*Sou Ártemis quando me lanço sem amparo do cume feito  
com todas as pedras, que tentam, inúteis, bloquear  
meus atos deliciosamente insanos. Assim sou Ártemis.*

*(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)*



Fig. 2. Foto: Olga Egas, 2017.

Início de um doutorado em Educação. Muitas expectativas. Muitos sonhos. Muita vontade. Uma disciplina prática. Um corpo de dançarina que se sente contemplado: *“(...) meu corpo foi convidado a, de fato, fazer parte das minhas vivências no doutorado. Eu não mais apenas falaria sobre corpo mas viveria e experimentaria com o corpo. (...) O corpo que sou também se transforma. Pensa, repensa, revê conceitos, revisita técnicas, elabora, experimenta, inventa...”* (Ferreira, 2012).

Tantas vivências e experimentações corporais resultam em uma cena coreográfica. Os movimentos surgem como consequência de uma profunda pesquisa de imagens. O cenário povoado de fios toma forma ainda antes dos movimentos. Cores, texturas e muitas imagens vão trazendo aos poucos os movimentos carregados de significado. Um corpo que busca a expressão muito mais a partir de memórias corporais do que de técnicas de dança. Um corpo que encontra novas formas de se expressar.



Alegria juvenil por sentir a dança vibrar no corpo. Descobertas. Encontros. Desbravamentos. Processos de criação. De experimentação. Tempo de semear, sonhar, vislumbrar. Energia de criação que percorre mente e corpo. Busca do novo, do desconhecido.

Entra em cena uma rotina acadêmica que engole, exige, aprisiona. Permanece o desejo e a alegria da experiência dançada. Uma espécie de tesouro guardado em um cofre. E assim a dança fica adormecida por quase quatro anos. Adormecida, mas não esquecida. Permanece um desejo latente de retomá-la.

## **A MÃE – GESTAR, CUIDAR, NUTRIR...**

*Quando no céu a Lua é cheia, sou Deméter de coração nos olhos.  
Busco o amor imensurável e ofereço àquele que  
habita em meus infinitos braços.*

*Sou Deméter quando procuro meu filho em cada ser,  
quando quero ser Ave Mãe e ninho em um só tempo.*

*Sou Deméter quando meu colo se torna porto e suplica dolorosamente,  
pelo lançar de âncoras de todas as embarcações.  
Assim Sou Deméter.*

*(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)*



Fig. 3. Foto: Olga Egas, 2017.

Quatro anos de gestação. A ideia concebida lá no início do doutorado amadureceu e pede para nascer. A escrita de uma tese sobre corpo cênico. Um corpo parado pela escrita de uma tese. A alma que clama por movimento. Dúvida. Insegurança. Falta de tempo. Desejo latente de dançar.

O estímulo que faltava vem de fora do corpo. Chega em forma de voz. Uma voz que também buscava um meio de se expressar e encontra nesse corpo um espaço. Nasce uma parceria. Novas imagens, novos movimentos, novos sons. As ideias tomam corpo e desenharam novas melodias. Um corpo que gesta e não é mais só um. Um corpo que ganhou voz!

A energia da gestação se transforma, transmuta, ganha forma. Nascem os frutos!

## A ANCIÃ – ENCERRAMENTO DE CICLOS...

*Quando a Lua minguia, sou Hécate de toda a escuridão.  
Busco a linguagem da alma e descubro ser eu mesma  
tudo aquilo que me ameaça.*

*Sou Hécate quando a solidão importa e  
quando o fim torna-se causa e razão.*

*Sou Hécate quando penso na morte e  
encontro o que sou antes de tornar-me outra.  
Assim sou Hécate.*

*(Trecho da Oração da Tríplice Deusa Celta – Autor desconhecido)*



Fig. 4. Foto: Olga Egas, 2017.

A roda girou e a ideia concebida lá no início volta à cena encerrando um ciclo. Revisitada. Transformada. Compartilhada. Traz novos significados e carrega novas histórias. Uma que agora é outra. Duas que são três. São muitas. São múltiplas. São avós, mães, tias, irmãs. O feminino celebrado, dividido, compartilhado.

A cena que ganhou vida logo desaparece. É efêmera. É necessário aceitar que os fios que deram início à história inevitavelmente serão cortados. Átropos, a moira responsável por cortar o fio da vida, é implacável. Nem os deuses gregos estavam livres do destino controlado por ela. Quando é chegado o momento, o fio se rompe. Mas não é o fim. Da mesma forma que muitos fios chegaram até aqui, outros tantos podem partir daqui e contar novas histórias. Em outros palcos, em outros cantos, com outras cores!

Evening

*Através de dores e alegrias,  
nós caminhamos de mãos dadas;  
agora descansamos da nossa errância  
sobre uma terra silenciosa.  
Em torno de nós se inclinam os vales  
e já escurece o céu.  
Apenas duas cotovias alçam voo,  
sonhando no ar perfumado.  
Aproxime-se, e deixe-as voejar.  
Logo será hora de dormir.  
Venha, que não nos percamos  
nesta grande solidão.  
Ó paz imensa e tranquila  
tão profunda no crepúsculo!  
Como nós estamos cansados dessa jornada -  
Seria talvez isso já a morte?*

*(Joseph von Eichendorff)*

## REFERÊNCIAS

- FERREIRA, Mirza. *Entre deusas e moiras: os fios que tecem a história*. Trabalho de conclusão de disciplina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2012.
- SCHMIDT, Joel. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Lisboa: Edições 70, 2002.



## ENSAIOS-VISUAIS, AÇÕES POÉTICAS E JOGO DE PROSA

Olga Egas (UFJF/GPeMC/GPAP)  
Rita Demarchi (IFSP/PELTI/GPeMC)

A partir das Ações Poéticas:

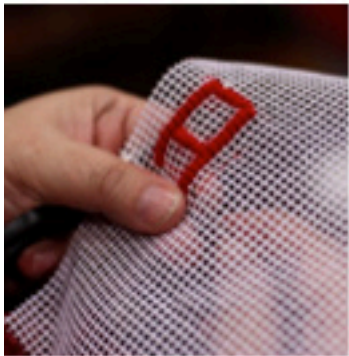
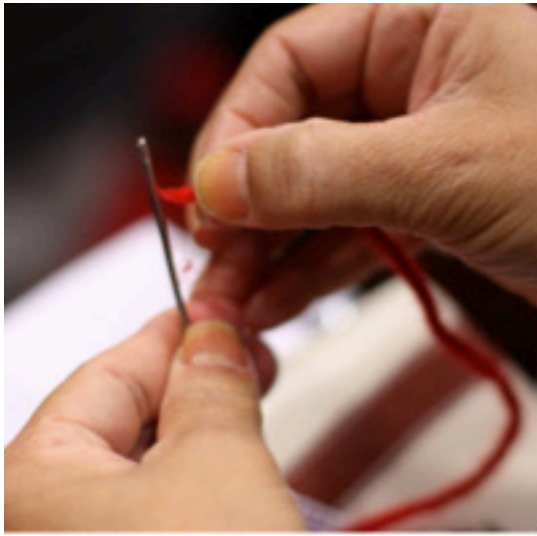
**Territórios afetivos** - Lilian Amaral (UNESP/MediaLAB-UFG)

**:COM: Desenhos de comer**- Lucimar Bello P. Frange (PUC-SP)

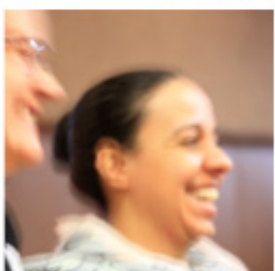
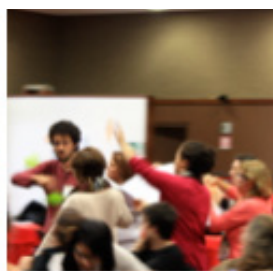
**Interfaces: entre Deusas e Moiras**- Mirza Ferreira (UNICAMP)

**Jogo de prosa**











## ABSTRACTS

### THE CULTURAL TEACHERS` EDUCATION OR THE ART OF THE FUGUE - 15 YEARS LATER

Monique Andries Nogueira

This article deals with the theme of the Cultural Teachers` Education in Brazil in the last 15 years, starting with the the author`s thesis (“The cultural teachers` education or the art of fugue”), written in the format of the musical style consecrated by Bach. After a brief reflection on the different nomenclatures under which the theme has been approached, present researches and studies are presented. As a conclusion, a current author`s teaching experience is compared with the data of the thesis, presented in 2002, evidencing that there have been only few advances in this field.

**Keywords:** Cultural teachers` education; Aesthetic education; Art.

### DESBORDERS ON CULTURAL EDUCATION OF EDUCATORS IN ART AND PEDAGOGY

Leda Guimarães

This text aims to think about aspects of cultural education of educators of art and pedagogy from desborders processes between conceptions of culture of greater or lesser value as condition for an ideal of cultural education. As pragmatic point of view, desborders actions are proposed in the school, city and community in relationship with its inhabitants as potential spaces for Visual arts education in contemporary times. Desborders operations challenge boundaries between everyday knowledge and historical art concepts and highlights collaborative project to art education breaking historical division among common knowledge and standards of good aesthetics or good art. To clarify my thoughts, I present experiences with students of Visual Arts course at Federal University of Goiás. These experiences sought to deconstruct knowledge borders at that moment where college students feel imbued in “applying” at elementary schools the art knowledge acquired at the University in a hierarchical relationship and one-way pedagogic action.

**Keywords:** desborders, training teacher, art and pedagogy, city, school, communities.

### WAYS OF THINKING TOGETHER THE CULTURAL FORMATION OF EDUCATORS IN ART AND PEDAGOGY

Cláudia R. Bellochio

In this communication, I report some of the mazes I have gone through, provoked by themes of music in Pedagogy. These are problematizations that intertwine professional formative processes of elementary school teachers with ways of being at school. Firstly, I refer to the Pedagogy major as a space/place/territory/trigger for teachers` education. Secondly, I narrate a little of my/our trajectory in this subject, especially considering the trajectory of actions in music education in higher education teaching at federal University of Santa Maria. Thirdly, to conclude, I expose mediating actions that we develop beyond the disciplines in projects that are added to the musical and pedagogical-musical experiences.

**Keywords:** music; pedagogy major; teachers` education; music education



## SCIENCE TRANSFORMED INTO ART: *SPOROPHILA BELTONI*

Walmor Corrêa

As an artist, Walmor Corrêa researched and found in the species *Sporophila beltoni* (popularly known as patativa-tropeira), the possibility of uniting science and art. Taking as its starting point the Museum of Natural History of Washington, he focused his research on Brazilian sporophils that might exist there. The lived experience goes through adventures and frustrated attempts until the encounter with a Brazilian sporophila in the collection of categorized birds collected in Latin America. An identity card, a birth and death certificate, passport and flight license issued by the National Civil Aviation Agency (ANAC), as well as the Brazilian citizen status, were created for the bird, as well as works that were presented at the exhibition “Leopoldina , Princess of Independence, Arts and Sciences “which was held at the Museum of Arts of Rio- MAR, from July 2016 to March 2017. Here, the process and the works produced show possibilities of transforming research into art in the continuity of a poetic that has in the sciences of nature one of its sources of creation.

**Keywords:** contemporary art; natural Sciences; search; creation.

## WAYS OF THINKING COLLECTIVELY THE INTERDISCIPLINARITY IN VISUAL ARTS EDUCATION: READING, INTERACTION AND MEANING

Analice Dutra Pillar

This text aims to reflect on what is the meaning of collectively think and how it is possible to think about interdisciplinarity in visual arts education focusing on reading audiovisual productions. It is based on the theoretic studies of the semiotics about the regimes of interaction and meaning, in contemporary discussions about interdisciplinarity in visual arts education and about reading audiovisual productions. It handles with reading as a process of effects of meaning construction centering on audiovisual productions that associate multiple languages and problematic from different areas of knowledge.

**Keywords:** Ways of thinking collectively. Regimes of interaction and meaning. Interdisciplinarity. Visual Arts Education. Audiovisual productions reading.

## A WAY OF CULTIVATING SILENCE AND LISTENING: PSYCHOANALYTIC WORK

João Frayze-Pereira

Considering the specificity of the way of working in psychoanalysis, this article affirms that this specificity is found in the interpretative act, understood as *the art of interpretation*. In this aesthetic perspective, several authors are considered whose positions converge to the following statement: an analytic situation is always a specific microcosm and each treatment becomes an idiolect, a work of art, requiring creative work by the analyst-patient pair. In this process, listening happens in relation to the patient’s speech, but also to the silence that accompanies and supports it. It is an increasingly rare experience in the contemporary world, established by the psychoanalytic practice which, in this sense, can be considered a singular way of cultivating silence and listening.

**Keywords:** psychoanalysis, aesthetics, art of interpretation, psychoanalytic experience, listening, silence

## KEEP YOUR EARS GREEN: SILENCE AND LISTENING IN EDUCATION

Luciana Esmeralda Ostetto

Discussing the essentiality of listening to teaching practice, the text points out some issues involving children, teachers and school, reaffirming that the most important verb to be conjugated in contemporary education is to listen. By holding that listening implies availability to the other and to everything he has to say, he asks: what spaces, times, practices, and relationships- in a world marked by noise and hurry-, can engender opportunities

for cultivating silence, fertilize the listening? Focusing on teacher education, the practice of sacred circular dances is seen as a potent path: in the invitation to encounter music and the footsteps of different peoples, those who enter the circle are led, to a certain extent, to the frontiers of the unknown. By crossing them, they can reach the soft and fruitful territory of the silence from which the hearing of self is vivified. Search and desire, aesthetic experience.

**Keywords:** Listening and silence; Circular dances; Aesthetic experience; Teacher training; Pedagogical practice.

## **ART AGAIN INVADES KASSEL: HOW TO BE PART OF THE CHOIR OF DOCUMENTA 14?**

Marlen Thiermann

A full account of the preparation and experience in mediation in documenta 14 in Kassel is presented. The formation of the mediators (choristas, by the choir of the Greek theater, which expresses the voice of the people) have been necessary for this version of the documenta because it aims to give a voice to minorities. These controversial and borderline issues favor “unlearning” to rework one’s own positions against the works of 160 artists in the company of a chorist during a 2-hour walk. The attention of the chorists focuses on offering instances of dialogue and exploration of the expressive dimensions of contemporary artworks, appreciating the curatorial peculiarities and making readings of the connections that take place between works, spaces, messages and the visitors, so that the person opens to the experience, question in more depth the prejudices and remember this direct contact with art as a deep and intense experience.

**Keywords:** mediation, unlearning, dialogue, curatorial, experience.

## **THE CONVIVIENT EXPERIENCE OF THE THEATER GROUP XIX: THE INDIVIDUAL AND THE GROUP, THE GROUP AND THE CITY**

Janaina Leite

The text presents the work of the group xix of theater of são paulo and its main actions including those of a formative character that are born in parallel to its project of artistic residence initiated in 2004 in vila operária maria zélia. It also presents some points related to questions as autonomy and collectivity, collectivity and city.

**Keywords:** colaborative theater, group, training.

## **WHERE THE COMMON BECOMES POSSIBLE**

Grupo Contrafilé – Joana Z. Mussi e Cibele Lucena

In this text, Grupo Contrafilé discusses some important notions in its trajectory as a collective that works on the frontier between art, education, politics and the city. When we talk about *public space*, what are we talking about? And when we use the term *art-education*, what art and what education are we referring to? This text-dialogue is rooted in the conviction that the use of certain concepts, notions and ideas to name contemporary practices of action in the world, must be constantly questioned, not to generate dissonances that end in them, but, on the contrary, to strengthen our social intelligence, our possibilities of conversation and reflection as a collective.

**Keywords:** contemporary art, public space, self-education, engagement

## THE CHALLENGE OF COLLABORATIVE COEXISTENCE

Terezinha Azerêdo Rios

The purpose of this text is an attempt to mediate the testimonies/reports of collaborative experiences presented at the panel discussion *Ways of [co]living collaborative processes*. Resorting to philosophical reflection, some questions arise and some concepts are explored that articulate themselves when an effective collaboration is mentioned. *Coexistence* is the first of them. As coexistence can also occur in a space of confrontation, the meaning of *collaboration* is sought. For this to take place effectively, relations must be dialogical. As *dialogue* presupposes difference and diversity, the concept of *alterity* is pointed out, which refers us to the principles of ethics, on the basis of which one can build a broader and better life for everybody.

**Keywords:** co-existence- collaboration- dialogue- otherness – ethics

## PROSE GAME: CREATING POSSIBILITIES FOR DIALOGUES ON TEACHING ART

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi e Fabio Wosniak

The article proposes to narrate and analyze an experience realized in the context of the III International Symposium of Educators in Training in Art and Pedagogy. conversations: art: pedagogy: cultural mediation:” which was called “Prose Game”. Through a narrative course drawn by photographs of the accomplished action, we discussed the conception and the urgency of elaborating cartographies that articulate and establish pedagogical reflections on the creative processes about the teaching of art. Through a guiding question, ninety educators reflected on their teaching trajectories, creating visual strategies in an artistic cooperation, for the production and articulation of aesthetic experiences centered in problematizing, questioning and denaturalizing practices to understand them in the scope of the condition of an exercise ethical and aesthetic teacher, attentive and committed to the polysemy of life.

**Keywords:** Prose Game. Art in Pedagogy. Teacher Training. Art Teaching.



## QUEM SOMOS

**Alessandra Ancona de Faria (UNICAMP)** - Professora na Faculdade de Educação da UNICAMP e formadora do Instituto Avisa Lá. Doutora em Educação pela PUC/SP, tendo realizado pesquisa de pós-doutorado com bolsa FAPESP na UNICAMP. Autora do livro “Contar histórias com o jogo teatral” e do blog [www.teatronasaladeaula.com.br](http://www.teatronasaladeaula.com.br). Participa dos grupos de pesquisa GPAP e LABORARTE.

**Ana Carmen Nogueira (Ana Carmen Ateliê de Arte)** - Artista, Educadora e Arteterapeuta. Graduada em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado, tem Pós-graduação/especialização em Educação Especial pela UNICID, Arteterapia pelo Centro Universitário FIEO. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atualmente desenvolve pesquisa e oferece curso de pintura encáustica e arteterapia no Ana Carmen Nogueira Ateliê de Artes.

**Analice Dutra Pillar (UFRGS)** - Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq e Editora-Chefe da Revista GEARTE. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (1994). Realizou Estágio de Pós-Doutorado em Artes na Facultad de Bellas Artes da Universidad Complutense de Madrid, Espanha.

**Antonio Eleilson Leite (Ação Educativa)** - Coordena o Programa de Cultura da ONG Ação Educativa. É assessor editorial da Global Editora onde dirige a Coleção Literatura Periférica. Diretor da Entrelaços Cultura e Desenvolvimento Local, empresa de consultoria em políticas públicas. Mestre em Estudos Culturais na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo.

**Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)** - Professora da Universidade Federal de Santa Maria (RS), atuando no pós-graduação no Programa de Pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado) e na graduação com formação de professores nos cursos de Licenciatura em Música, Pedagogia, Educação Especial. Membro do Conselho Editorial da Revista Brasileira de Educação (RBE). Foi editora da Revista Educação (UFSM) e da Revista da ABEM. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**Fabio Wosniak (UDESC)** - Doutorando em Artes Visuais- PPGAV/UDESC; Professor de Artes em instituições Públicas e Particulares de SC e SP. Vice-Coordenador da Rede de Educadores de Museus de Santa Catarina-REM/SC (Gestão 2013-2015). Participa como editor assistente no periódico online Revista Apotheke.

**GPAP – Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia** - O GPAP, desde 2012, é formado por professores de Arte em cursos de Pedagogia de várias universidades brasileiras e dá continuidade às lutas pela reivindicação da Arte nestes cursos desde a década de 1980, atento às Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2006, que transformaram as matrizes curriculares dos referidos cursos. Com o objetivo de ampliar a presença da Arte no curso de Pedagogia e aprofundar estudos e pesquisas, o GPAP se fortalece como uma rede que se volta também à formação continuada de seus membros. Suas pesquisas estão registradas no dossiê da Revista Trama Interdisciplinar (2014) e em artigos apresentados em congressos. Sua pesquisa atual é “Teoria e prática entr(es)paços da Arte na Pedagogia” com levantamento em anais de importantes congressos da área.

**GPeMC – Grupo de Pesquisa Mediação Cultural: contaminações e provocações estéticas** - O grupo se originou no Instituto de Artes/UNESP sob a liderança de Mirian Celeste Martins como Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público (2003) participando de congressos nacionais e internacionais, duas publicações (2005 e 2007), artigos e um evento - [con]tatos com mediação cultural: ciclo de conversações - no SESC Pinheiros em São Paulo (2007). Em 2009, integrantes daquele grupo acrescido de alunos da Pós-graduação do Programa em Educação, Arte e História da Cultura e interessados, formaram este grupo na Universidade Presbiteriana

Mackenzie. Tem apresentado pesquisas em congressos nacionais e internacionais, publicou um dossiê na Revista Trama Interdisciplinar e o livro “Pensando juntos a mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos” (Ed. Terracota, 2014). Pesquisa atual: “Conexões mediadoras: arte, cultura, vida e formação de educadores”.

**Grupo Contrafilé – Joana Z. Mussi e Cibele Lucena** - Formado em São Paulo, Brasil, no ano 2000, o Contrafilé é um grupo transdisciplinar que investiga as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre arte, política e educação e como estas relações ampliam o direito à produção criativa da cidade. Dentre seus projetos, se destacam: Programa para a Descatracalização da Própria Vida (2004) e A Rebelião das Crianças (2005) - que deu origem ao Parque para Brincar e Pensar (2011) e ao Quintal (2013). O grupo participou de importantes mostras, tais como: Playgrounds 2016 (MASP, São Paulo, 2016), 31ª Bienal de Arte de São Paulo (2014), Radical Education (Eslovênia, 2008), If You See Something Say Something (Austrália, 2007), La Normalidad (Argentina, 2006) e Collective Creativity (Alemanha, 2005).

**Janaina Leite - Grupo XIX de Teatro** - É atriz, diretora, dramaturgista, integrante do Grupo XIX de Teatro de São Paulo e atua também na orientação de oficinas, cursos e palestras por todo o Brasil. Mestrado sobre o documentário e o uso de material autobiográfico em cena que deu origem ao livro “Autoescrituras performativas: do diário à cena”, publicado pela Editora Perspectiva. Doutoranda pela Escola de Comunicação e Artes da USP

**João Frayze-Pereira (USP)** - Psicanalista, membro efetivo e analista didata da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo (SBPSP). Professor Livre Docente do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação Interunidades em Estética e História da Arte da USP. Membro da Associação Brasileira e da Associação Internacional de Críticos de Arte (ABCA/AICA). É autor de livros e artigos sobre temas relacionados principalmente aos seguintes campos: Arte e Psicanálise: Estética, Crítica e Clínica; Fenomenologia da obra de arte, Psicanálise e Estética da Recepção no contexto de exposições de arte moderna e contemporânea.

**Leda Guimarães (UFG/FAEB)** - Professora titular da Universidade Federal de Goiás. Membro do Conselho Mundial do InSea (International Society for Education through Art) para a América Latina, e do Conselheira do CLEA- Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Pós-Doutorado na Universidade Complutense de Madrid.

**Lilian Amaral (UNESP/MediaLAB-UFG)** - Artista Visual, Pesquisadora e Curadora Independente. Docente junto ao PPGACV, Disciplina Tópicos Especiais em Arte e Visualidade: Cartografias e Territórios, 2014. Pós-Doutora com Bolsa PNPd da CAPES junto ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Pós-Doutorado em Arte, Ciência e Tecnologia pelo IA/UNESP. Doutora em Artes pela ECA/USP e Universidade Complutense de Madrid / Espanha. (2010)

**Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi (UFSCar)** - Professora Adjunta da Universidade Federal de São Carlos campus Sorocaba. Líder do GIAPE- Grupo de Pesquisa sobre Infância, Arte, Práticas Educativas e Psicossociais. Membro do Fórum de Educação Infantil de Sorocaba e Região. Doutora em Educação com opção em Psicologia e Educação pela FE/USP.

**Luciana Esmeralda Ostetto (UFF)** - Professora da Faculdade de Educação- Universidade Federal Fluminense, atua na graduação (curso de Pedagogia) e na pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Foi professora do Centro de Educação- Universidade Federal de Santa Catarina (1995-2012) e Coordenadora do FIAR- Círculo de estudos e pesquisa formação de professores, infância e arte (Faculdade de Educação UFF). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006).

**Lucimar Bello P. Frange (PUC-SP)** - Pesquisadora Voluntária no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP e no Grupo MAMETO/UFBA (Coordenação de Maria Virgínia Gordilho). Exposições no Brasil, Argentina, Chile, México, Cuba, Espanha, Portugal, Japão, China. Membro do Conselho da FAEB- Federação de Arte Educadores do Brasil e da ANPAP - Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (1993). Pós-doutora em Comunicação e Semiótica, PUC/SP (2002). Pós-Doutora no Núcleo de Estudos da Subjetividade, PUC/SP (2008).

**Marcel Mendes (UPM)** - Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com livros publicados sobre a história do Mackenzie. Foi coordenador do Programa

de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Foi também professor e diretor da Escola de Engenharia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Ciências-- História Social (USP-2005).

**Marlen Thiermann Weller (InSEA)** - Professora de Artes Visuais na Escola de Pedagogias em alemão da Universidade de Talca. Foi representante da América Latina no Conselho Mundial da Sociedade Internacional de Educação através da Arte. Vasta experiência como professora de Artes Visuais e Educação Tecnológica na Escola Alemã de Santiago, como professora em desenvolvimento de professores e colaborando em projetos de diferentes instituições: OEI e Universidades. Mestre em Comunicação Social, menção de Comunicação e Educação da Pontifícia Universidade Católica do Chile

**Mirian Celeste Martins (UPM)** - Professora do Curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie onde lidera os Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Professora aposentada do Instituto de Artes/UNESP. Atuou também na Faculdade Santa Marcelina e no Espaço Pedagógico e em programas educativos na Mostra do Redescobrimento, 25a. Bienal de São Paulo e 4a. Bienal do Mercosul, entre outras, além de livros e artigos publicados.

**Mirza Ferreira (UNICAMP)** - Artista da Dança e Focalizadora de Danças Circulares. Atualmente desenvolve um trabalho de pesquisa sobre preparação corporal para estudantes de canto. Pesquisadora do LABORARTE (Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, UNICAMP) e do GPAP (Grupo de Estudos sobre Arte e Pedagogia, UPM). Atuou por dez anos no ensino superior com disciplinas relacionadas à arte e ao corpo em cursos de Educação Física, Medicina e Pedagogia. Doutora em Educação (UNICAMP, 2017).

**Monique Andries Nogueira (UFRJ)** - Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde é membro permanente do Programa de Pós Graduação em Educação. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Realizou estágios pós doutorais em Educação na USP (2015) e em Estética na Universidade das Ilhas Baleares, Espanha (2016).

**Olga Egas (UFJF/MG)**- Professora da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Juiz de Fora, atua nas disciplinas de ensino e aprendizagem da arte para as licenciaturas em Artes Visuais e Pedagogia. Coordenadora do MIRADA – Grupo de estudos e pesquisa sobre Visualidades, Interculturalidade e Formação Docente (FACED/UFJF). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Arte na Pedagogia e Mediação Cultural: provocações e mediações estéticas. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura (UPM/SP).

**Rita de Cassia Demarchi (IFECT/SP)** - Professora efetiva de Arte no IFSP/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Experiência docente: disciplinas práticas e teóricas na área de Artes Visuais, História da Arte e Educação. Assessoria em currículo e materiais didáticos, fotografias para publicações. Doutora em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie/São Paulo, com estágio na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

**Terezinha Azerêdo Rios (PUC/SP)** - Pesquisadora do GEPEFE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores – Faculdade de Educação – USP, Professora colaboradora da Universidade Pedagógica – Maputo – Moçambique. Autora dos livros *Ética e competência* e *Compreender e ensinar – por uma docência da melhor qualidade* (Cortez Editora), *Filosofia na escola – o prazer da reflexão*, em parceria com Marcos Lorieri (Editora Moderna) e *Vivemos mais! Vivemos bem?*, em parceria com Mario Sergio Cortella (Papyrus Editora). Doutora em Educação – Universidade de São Paulo

**Walmor Corrêa (Artista Plástico)** - Artista Plástico, realizou inúmeras exposições individuais e coletivas desde 1983, no Brasil e fora. Suas duas últimas exposições foram Mapeamento Cognitivo no ArtRio, Rio de Janeiro (2017) e *Achillina Giuseppina Maria – Bo Achillina – Achillina Giuseppina – Achillina Bo Bardi – Lina Bo Bardi – Lina Bo Plano Expandido noSESC Pompeia*, São Paulo (2016). Realizou três Residências Artísticas, em Smithsonian, Washington D.C., Estados Unidos (2014), na Fundação Can Xalant, Mataró, Espanha e na Fundação Iberê Camargo, Porto Alegre (RS) (2008) e na Fundação Sacatar, Itaparica (BA) (2007) Recebeu o Prêmio Açorianos de Artes Plásticas – Destaque em Escultura 2007, pela exposição *Memento Mori*, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Porto Alegre (RS).