

1 2 9 0



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Claudia Maisa Antunes Lins

**DIÁLOGOS DO RISO – UM CAMPO ABERTO
PARA REPENSAR A ARTE E A EDUCAÇÃO**

Tese no âmbito do doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, orientada pelo Professor Doutor António Sousa Ribeiro, co-orientada pela Professora Doutora Maria Irene Ramalho e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.

Agosto de 2020



FEUC FACULDADE DE ECONOMIA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Claudia Maisa Antunes Lins

Diálogos do riso – Um campo aberto para repensar a arte e a educação

Tese no âmbito do doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global, orientada pelo Professor Doutor António Sousa Ribeiro, co-orientada pela Professora Doutora Maria Irene Ramalho e apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra para obtenção do grau de Doutor.

Coimbra, 2020

Dedicatória

Às Divindades, por me concederem força e graça diante de tantos terrenos acidentados. [L] [SÉP]

Ao Joaquim de Oliveira Lins (Juca). Li na pele do meu pai os sinais de suas transgressões, mas foi no silêncio do seus olhos que apreendi as primeiras “lições” de suas revoltas. (In memoriam)

À Tia Balbina de França Antunes, uma inadaptada ao mundo ocidental. Seus papagaios, no quintal, pedindo café, transportava-a a Porteiras – suas origens – . (In memoriam)

À Dindinha Anísia de França Antunes. Amante da simplicidade e perseverante no amor. (In memoriam)

Aos que sustentam quotidianamente comigo o peso e a leveza da vida: Minha mãe, Leonídia Antunes Lins; meus irmãos: Sebastião Antunes Lins e Cláudio Marcelo Antunes Lins; meus sobrinhos: Iane Emanuela da Silva Lins, Igor Emanuel da Silva Lins, Ana Terra Freitas Lins e Cláudia Maíres dos Santos Lins.

Agradecimentos

Às instituições (em Portugal)

À Faculdade de Economia – FEUC, da Universidade de Coimbra.

À Universidade de Coimbra – UC.

Ao Centro de Estudos Sociais – CES, da Universidade de Coimbra, pelo acolhimento científico e pela confiança que depositou nesta pesquisa.

À Fundação Lapa do Lobo – Nelas.

Ao Teatro da Cerca de São Bernardo – Coimbra.

À Companhia de Teatro Escola da Noite – Coimbra.

À Escola Básica 2,3/S Engenheiro Dionísio A. Cunha, EB 1 do Fojo, EB1 da Agueira, EB1 de Junta, em Canas de Senhorim.

À Escola Básica 2,3 Dr. Fortunato de Almeida e Centro Escolar de Nelas, em Nelas.

À Escola Básica nº 2 de Carregal do Sal e Centro Educativo Nun' Álvares EB 2,3, Carregal do Sal.

Ao Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho e Centro Escolar de Seia.

À escola Jardim Escola João de Deus – Coimbra.

À Escola da Ponte – São Tomé de Negrelos, Santo Tirso.

Às instituições (no Brasil)

À Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Bahia – Brasil, e ao Departamento de Ciências Humanas III – DCH III da UNEB (Juazeiro), pelo tempo de afastamento concedido para esta pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo interesse e apoio financeiro a esta pesquisa.

Ao Instituto Cultural de Arte e Educação Nego D'Água (NAENDA) Juazeiro/Bahia.

Ao Centro de Cultura João Gilberto – Juazeiro/Bahia.

Ao Serviço Social do Comércio – SESC – Petrolina/Pernambuco.

Ao Colégio Municipal Paulo VI – Juazeiro/Bahia.

À Escola Rural de Massaroca – ERUM – Juazeiro/Bahia.

À Escola Municipal Deputado Raimundo da Cunha Leite – Juazeiro/Bahia.

À Escola Guiomar Lustosa Rodrigues – Juazeiro/Bahia.

Ao Colégio Estadual Luiz Viana Filho – Jaguarari/Bahia.

À Escola José Gonçalves de Almeida – Jaguarari/Bahia.

Pessoais (em Portugal)

À Ana Lúcia Figueiredo, que abriu as portas do Projeto Alcateia/Fundação Lapa do Lobo, partilhando, de forma muito generosa, todo o seu trabalho junto às crianças nos agrupamentos escolares e na aldeia Lapa do Lobo. Também pelo evento “Educação e Pensamento”, quando conheci pessoalmente o professor José Pacheco.

Aos professores e gestores dos agrupamentos escolares de Carregal do Sal, Nelas e Canas de Senhorim que me abriram a oportunidade de entrevistar as crianças, através do Projeto Alcateia.

Ao Pedro Rodrigues, Cláudia Sousa, Maria João, Leonor Barata, Vânia Couto, Joana Monteiro, Ana Biscaia, Ana Rosa Assunção, Catarina Moura, Luís Pedro, todos com seus projetos nos “Sábados para a Infância”, pela partilha, por todo o acolhimento que tive, pelas aprendizagens e pelas belas paisagens nas oficinas e espetáculos.

Ao músico Luís Pedro agradeço duas vezes, pelas duas entrevistas (uma como artista, outra como professor), também pela provocação acerca do papel da pedagogia.

Aos professores do Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho e do Centro Escolar de Seia, Horácio Santos (Secretário), João Viveiro (Diretor) que tudo me facilitaram; aos professores que entrevistei: Victor Almeida, Fernanda Batista, Maria dos Anjos, Cristina Pires e José António Baptista.

À professora do Conservatório de Seia, Ludovina Fernandes, por facilitar a observação de sua aula de Formação Musical e pela entrevista concedida.

Aos amigos João Brás, Francy Augusto, Carlos Teófilo e Mário Branquinho, que me proporcionaram uma estadia familiar em Seia.

Aos professores da Escola da Ponte, que facilitaram e ajudaram no meu trabalho de pesquisa: Ana Moreira (Gestora), Paulo Topa (Coordenador do Núcleo Consolidação), Paulo Machado, Adriana Mafalda Nogueira, Marina Rodrigues, Francisca Monteiro, e Rosa Sousa, pelas entrevistas concedidas.

À professora Amélia Concolino, diretora do Jardim Escola João de Deus, Coimbra.

Aos melhores bibliotecários do mundo, da Biblioteca Norte/Sul CES: Maria José Carvalho, Acácio Machado e Inês Lima.

Aos poetas que concederam entrevistas no Pré-Campo: Gonçalo M. Tavares e José António Franco.

Aos poetas do *Poetry Slam*, Nuno Piteira e Mick Mengucci, pela entrevista concedida.

Aos professores do Programa Pós-Colonialismos e Cidadania Global 2013-2017.

Às colegas do CES/Coimbra (Projeto Alice), especialmente a Teresa Cunha, Sara Araújo e Rita de Kácia, pelo sinais de afeto, que fizeram toda a diferença.

Ao Fernando Carlos (conhecido por Lobo), pela entrevista concedida e pelos seus desenhos infantis tristes e alegres.

À Madalena Wallenstein, coordenadora da Fábrica das Artes – CCB, pela entrevista concedida, pelo evento “E depois do espanto”, oportunidade na qual tive acesso, pela primeira vez, a Walter Kohan.

Aos colegas da UC, especialmente a Alberto Nguluve, Marina Mello, Gabriela Figueiredo (Gabi), Tiago Knob, Júlia Galvão, Erik Morris e Isabel Gomes.

Aos amigos Álamo Pimentel e Júlio Chaves, pela acolhida na chegada em Coimbra.

Aos amigos José António Franco e Maria Francisca (Tininha) pelos sabores e temperos portugueses, sempre recheados de amizade, música e poesia.

À poeta Adelaide Calado, pela amizade que fizemos no caminho de Leiria à Coimbra.

Aos amigos de chegada em Portugal: a família de Isabel Borges, em especial seu filho Henrique Simões, na época ainda uma criança, fez-me conhecer Portugal com proximidades, nos caminhos de Padrão, Mirando do Corvo e da Serra da Lousã.

Pessoais (no Brasil)

Ao Marcos Cesário, pela oportunidade de vivenciar os projetos artísticos.

À Emiliana Carvalho, pela parceria nos projetos artísticos.

À Mara Guimarães, pela linda presença durante a pesquisa de campo.

Aos amigos Edmar Conceição e Joana Araújo, que fizeram as primeiras leituras, quando o texto ainda estava bastante precário.

À Maria Rita do Amaral Assy (Maíta), pela amizade e pela leitura que fez da tese.

Ao amigo Wilson da Silva, por facilitar a minha entrada nas escolas em Jaguarari.

Às professoras do Colégio Estadual Viana Filho, Jailda Nunes (Diretora); Robéria Ferreira, Sônia Martins e Guiomar Íris Ferreira, que facilitaram meu trabalho com as observações e entrevistas. Da Escola Municipal José Gonçalves de Almeida à professora Jeane Judite da S. Santos que me abriu a oportunidade de vivenciar uma bela experiência com as crianças na comunidade Genipapo/Jaguarari.

Às professoras da Escola Dep. Raimundo da Cunha Leite (Juremal), Marilene Gonçalves (Diretora), Simone Maria da Silva (Secretária); Emanuela Xavier e Janicleia Silva; especialmente a Elizângela Menezes, que me concedeu entrevista.

Às professoras da Escola Guiomar Lustosa Rodrigues, professora Doraci da Silva Ferreira Rodrigues (Diretora); Jocimária dos Santos Souza, pela oportunidade de observação de suas aulas; especialmente à professora Mércia Lopes que, além da observação e entrevista, facilitou-me o acesso aos documentos oficiais do município de Juazeiro.

Aos professores da Escola Rural de Massaroca – ERUM: Ana Maria Silva Gomes (Diretora); Valdemir Evangelista (Prof. de História), e Nízian Gomes (Prof. de Arte) pela partilha com as crianças.

Às professoras do Colégio Municipal Paulo VI: Vera Lucia Oliveira Gomes (Diretora), Juscélia Maria Belfort de A. Duarte (Secretária); Edileuza A. dos Santos e Maria Tereza Dewilson (da área de Arte), por facilitarem o trabalho de observação.

Em Petrolina. A todas as pessoas do SESC: Jailson Lima (Supervisor de Cultura). Ao grupo de atores e atrizes: Juliano Varela, Cíntia de Melo, Fernanda Barboza, Mailson Rafael, Carolina Cruz, Nanda Karolina, Jackson Vicente, Andrezza Santos, Agda Elen, Natália Agla, Isaac Saraiva, Monique Paulino, Maiara Poliane, integrantes do Núcleo de Teatro do SESC, pela entrevista coletiva.

Ao Thom Galiano (Orientador de Atividades Artísticas do SESC), pela entrevista e pela experiência proporcionada junto às crianças na oficina de Teatro.

A todas as pessoas do NAENDA: a Adgivaldo Mota (Coordenador), asicineiras Mayara Leandra, Jamille Sales, que abriram suas oficinas para observação e por concederem entrevistas.

Ao dramaturgo Sebastião Simão, pela oportunidade de aproximação que nos permitiu trocarmos reflexões acerca da arte.

Aos que colaboraram no Pré-Campo: Gilbert Chaudanne, Marcos Cesário, João-Francisco Duarte Júnior, Régis de Moraes e Carlos Rodrigues Brandão.

Ao produtor de espetáculos infantis, Anderson Barbosa, pela entrevista concedida.

Às diretoras do DCH III/UNEB: Aurilene Rodrigues (2008-2014); e a Edonilce Barros Rocha (atual), pelo apoio que sempre tive delas.

Aos colegas de trabalho Lucílio Rafael e Cirilo Santos pelos seus cuidados.

Aos estudantes de Pedagogia e de Jornalismo do DCH III/UNEB, pelas reflexões.

À amiga Maíra Borges, pela correção cuidadosa que fez da tese.

Ao amigo Maurício Vieira, que me ajudou a cuidar de alguns detalhes finais.

À prima Sandra Cristina e aos meninos Leandro e Leonardo, pela presença afetiva.

À Emanuelle Matias pela leitura cuidadosa que fez da tese.

Especial às crianças

*O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a
imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
de casa.*

*Passou um homem depois e disse: Essa volta que o
rio faz por trás de sua casa se chama enseada.*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
fazia uma volta atrás de casa.*

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

Às crianças pela forma como elas veem o mundo.

Acho que posso dizer que elas me deram a semente da palavra, foram as crianças quem primeiro puxaram a conversa. Foi no diálogo com elas que comecei a enxergar as primeiras paisagens desta tese.

Agradeço a todas as crianças com as quais conversei em Portugal e no Brasil, pelo despreendimento, pela abertura com que se comunicaram comigo, pelas brincadeiras e risos, pela vontade de falar, por toda a oportunidade que me deram de conhecê-las um pouco. Pelo coração de papel e pela canção ao pé do ouvido (Portugal), pela árvore cuja copa tinha o formato de peixe e pela eleição de desenhos (Brasil).

Especial aos orientadores

Foi durante a experiência como orientanda que descobri a generosidade do professor António Sousa Ribeiro, um homem quieto e observador, que tive o privilégio de tê-lo acompanhando meu trabalho. Tive da parte do professor, toda a paciência da qual eu precisava. Muito obrigada, Professor.

Maria Irene Ramalho. Discretamente perguntava-me pelo prometido: o início da tese. Sem rodeios na linguagem foi sempre muito direta na forma de me dizer as coisas. Detalhista e amorosa nas correções, em que ela tinha sempre razão, só era preciso duas coisas depois: aceitação e correção. Muito obrigada, Professora.

Financiamento

Esta tese foi financiada por meio da bolsa de doutoramento do Programa Doutorado Pleno no Exterior – Processo n° 0543-14-4, proveniente da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

A linguagem que é a mãe e não a filha do pensamento

Oscar Wilde

Nós existimos na linguagem

Humberto Maturana

Às vezes, um poema acende-se como um candeeiro dentro da cabeça. Fica-se a ver muito
bem o que até então nunca se vira

Valter Hugo Mãe

Quem não tem presente se conforma com o futuro

Raul Seixas

RESUMO

A abordagem da relação entre a arte e a educação tem sido prisioneira de um debate que ressalta o pensamento científico, tecnológico e profissionalizante, configurando-se como uma colonização epistêmica em um cenário de dicotomias excludentes. Nesse cenário, despreza-se o potencial da relação entre a arte e a educação num contexto de fronteiras (Ribeiro, 2001; Santos, 2010), no qual as mesmas são reconhecidas como culturas distintas e como possibilidades de distintas formas de pensamento, de distintas e diversas formas de saberes. Os diferentes espaços abordados na pesquisa de campo e as vozes dos diversos sujeitos (crianças, professoras, artistas e educadoras culturais) trouxeram paisagens (que chamamos de quadros/histórias) que nos possibilitaram tematizar essa relação considerando aspectos como identidades, culturas, estranhezas e as diversidades epistemológicas que daí podem surgir. Para explorar essa fronteira, com vistas a criar uma terceira margem, os conceitos de racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74), interrupção (Ramalho, 2008), alteridade (Ribeiro, 2005; Ramalho, 2008), ecologia de saberes (Santos, 2010) e o verbo inventado “transver” (Barros, 2010) abriram um campo frutífero na composição de lugares possíveis nessa fronteira, refutando os erros de linguagem das teorias de arte-educação, educação estética, educação pela arte, e dos documentos oficiais que ratificam tais discursos, como, por exemplo, o de educar sentimentos, educar sentidos, alfabetizar para leitura (decodificação) de imagens. Esses erros sinalizam processos de assimilação, exploração e dominação de uma área sobre a outra, e por isso são sinais de violência. Ao contrário disso, a fronteira, através da tradução (Ribeiro, 2005; Santos, 2010), abre caminhos para a multiplicidade, para a heterogeneidade e para diversos espaços de recriação, tanto de conceitos, como de novas relações de sociabilidade. Observa-se que as expressões “educar sentidos”, “educar sentimentos” e “alfabetizar para leitura de imagens” trazem concepções confusas e de difícil visualização poética. Talvez “educar *com* sentimento” e “educar *com* sentido” possibilitem um movimento mais agregador entre essas diferentes formas de verdade, a arte e a educação, ampliando assim a diversidade de leituras em processos de reconhecimento e autoconhecimento. Nesse caso, a linguagem faz um tipo de intervenção fundamental. É considerando a linguagem, por exemplo, que Paulo Freire propõe uma pedagogia *dos* oprimidos, e não *para* os oprimidos; a linguagem cria um modo de pensamento e de intervenções na realidade. Considerando a questão da linguagem, concentrando-se nas possibilidades da fronteira e compondo-se nos tempos “pré-campo”, “campo” e “pós-campo”, esta pesquisa encontra a *pedagogia do presente*, a qual nasce dos procedimentos meta-pedagógicos “pedagogia das ausências” e “pedagogia das emergências”, que por sua vez nascem dos procedimentos meta-sociológicos “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências” (Santos, 2010). É essa pedagogia que ampliará os tempos da educação de forma que a ludicidade (Schiller, 1993; Huizinga, 2008), sendo uma consciência de si e do mundo, promova o encontro com a beleza nas/das relações sociais.

Palavras-Chaves: Educação; Pedagogia; Linguagem artística; Racionalidade estético-expressiva; Fronteira.

ABSTRACT

The approach of the link between art and education have been prisoner of a debate that highlights the scientific, technological and professional thoughts, establishing itself as an epistemic colonization in a excluding dichotomies scenario. In this regard, it is dismissed the relationship potential between the art and the education in a context of boundaries (Ribeiro, 2005; Santos, 2010), in which they are recognized as different cultures, different ways of thinking possibilities and different and wide ways of knowledge. The distinct scopes covered by the field research and the voice of several subjects (children, professors, artists and cultural educators) have brought us prospects (called frames/histories) that have made it possible to theming that relationship taking into account aspects like identities, cultures, strangeness and epistemological diversities that could arise. To explore this boundary, with the purpose of creating a third conception, the concepts of esthetic-expressive rationality (Santos, 2002: 71-74), interruption (Ramalho, 2008), otherness (Ribeiro, 2001; Ramalho, 2008), knowledge ecology (Santos, 2010) and the created verb “to see beyond” (“*transver*” in Portuguese) (Barros, 2010) opened wide range of opportunities in terms of possible places of the frontier, refuting the language errors of the art-education, esthetic education and education for art theories and the official documents that ratify those theories, e.g., that of to educate feelings, to educate senses and to literate for image reading (decoding). Those errors signal processes of assimilation, exploration and domination of a field over another, so they are not signs of violence. On the contrary, through the translation (Ribeiro, 2005; Santos, 2010) the boundary paves the way for multiplicity, heterogeneity and several recreation spaces for concepts as well as new sociability relationship. It is observed that the expressions “to educate senses”, “to educate feelings” and “to literate for image reading” bring misleading conceptions and hard poetic visualization. Maybe “to educate *with* feelings” and “to educate *with* senses” enable a more aggregate activity between those different ways of truth, the art and the education, thus extending reading diversities in recognition and self-knowledge processes. In that case, the language performs a kind of fundamental intervention. For example, it is considering the language that Paulo Freire proposes a pedagogy *of* the oppressed and not *for* the oppressed; the language creates a way of thinking and intervention in reality. Considering the issue of the language, focusing on the possibilities of the boundary and composing in the terms “pre field”, “field” and “post field”, this research finds the “*present pedagogy*”, which arises from the “pedagogies of absences” and “pedagogy of emergencies” meta pedagogical procedures, which come from the “sociology of absences” and “sociology of emergencies” meta sociological procedures (Santos, 2010). The referred pedagogy will expand the education times so that the playfulness (Schiller, 1993; Huizinga, 2008), being an itself and world awareness, can promote the meeting with de beauty of/in the social relationships.

Keywords: Education; Pedagogy; Artistic Language; Esthetic-expressive rationality; Boundary.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CES	Centro de Estudos Sociais
CCB	Centro Cultural de Belém
CCJG	Centro de Cultura João Gilberto
CPA	Centro de Pedagogia e Animação
DCH III	Departamento de Ciências Humanas III
ERUM	Escola Rural de Massaroca
FLL	Fundação Lapa do Lobo
NAENDA	Núcleo de Arte Educação Nego D'Água
PPP III	Pesquisa e Prática Pedagógica III
PPP IV	Pesquisa e Prática Pedagógica IV
SESC	Serviço Social do Comércio
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCSB	Teatro da Cerca de São Bernardo
UC	Universidade de Coimbra
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

Tabelas pesquisa de campo

Tabela 01 de pesquisa de campo em Portugal	54
Tabela 02 de pesquisa de campo no Brasil	79

SUMÁRIO

Agradecimentos	v
Resumo	xv
Abstract	xvii
Lista de abreviaturas	xix
Lista de tabelas	xxi
Introdução Geral	01
CAPÍTULO I	
1. Introdução: O texto autobiográfico como exercício de elucidação	11
2. Em trânsito na educação e na arte	14
a. O encontro com o destino: a pedagogia	14
b. O início da atuação em espaços oficiais hegemônicos	15
c. A experiência com a educação não-formal nos movimentos sociais	18
d. A entrada na universidade do estado da Bahia: “Arte e Educação” no curso de pedagogia – um caminho sem volta	22
e. A experiência com a arte fora dos limites da universidade - os projetos artísticos e a literatura	22
i. Projeto Umbanda – O inteiro é uma banda	24
ii. Projeto Leleco e o Menino Chico – Água Passageira	25
iii. Projeto Enquadrados	26
iv. Projeto Raza-Razão	27
v. Projeto Diálogos do Riso	29
vi. Projeto Samba de Lata	30
vii. Participação em edições e publicações de livros, sites e blogs	31
f. Primeiras aprendizagens acerca da linguagem das artes	33
g. Um pré-campo no Brasil	34
h. Um pré-campo em Portugal	41
i. Rumo à pesquisa a partir do que vivi	44
3. Questões que a tese levanta acerca da relação entre a arte e a educação	45
CAPÍTULO II	
1. A observação e os diálogos com professores, artistas e educadores culturais – pesquisa de campo I	53
Tabela 1 – Dos Espaços e Sujeitos da Pesquisa (Campo em Portugal)	54
a. O espaço formal	55
b. Paisagens das aulas observadas	55
c. Contemplando com professores, artistas e educadores culturais	58
d. A arte nas instituições culturais – Os espaços dos Serviços Educativos	63
i. Serviço Educativo – Projeto Alcateia – Fundação Lapa do Lobo	65
ii. Serviço Educativo – Sábados para a Infância – Escola da Noite	72
Tabela 2 – Dos Espaços e Sujeitos da Pesquisa (Campo no Brasil)	79
a. O espaço formal	80
b. Paisagens das aulas observadas	81
c. Contemplando com professores, artistas e educadores culturais	84
d. A arte nas instituições culturais – as experiências	87

i. O NAENDA	88
ii. O SESC	93
iii. O Centro de Cultura João Gilberto	97
CAPÍTULO III	
1. A arte e a educação – o diálogo com as crianças – pesquisa de campo II	101
a. O campo aberto	102
b. Mas... O que é arte?	103
c. A arte no currículo e as relações que as crianças fazem	110
d. Artista ou advogado? – O futuro e outras expectativas	114
e. Crianças e poesia	121
f. Crianças e educação	129
g. Fora da escola	136
CAPÍTULO IV	
1. Introdução: Dos apontamentos a outras recriações epistemológicas	149
2. As representações inacabadas – apontamentos	151
a. Do monoculturalismo ao pluriculturalismo – rumo a uma ecologia de saberes	154
b. A emancipação	157
3. Relendo as dimensões da racionalidade estético-expressiva	161
a. A autoria	161
b. O prazer	165
c. A artefactualidade discursiva	169
4. A alteridade – a quarta dimensão da racionalidade estético-expressiva	180
5. Cenários da/na modernidade	188
a. A linguagem da arte	188
b. A experiência de conhecer – um zigue-zague entre a ciência e a arte	194
c. “Transver”: conhecer com o sentir, a memória, a invenção e o amor	198
CAPÍTULO V	
1. Fronteira – a terceira margem	203
2. Tradução entre culturas	205
3. A tradução e a tradutora – comunicadora de beleza	209
4. Na fronteira uma pedagogia do presente	213
a. Experiências no curso de Pedagogia – Um pós-campo no Brasil	214
i. Estágio Curricular Supervisionado II e III	215
ii. Pesquisa e Prática Pedagógica III e IV	222
iii. As orientações de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	225
5. O estado da arte (onde está a literatura e a poesia?)	228
a. O contexto português	229
b. O contexto brasileiro	238
c. Dos documentos oficiais – Brasil e Portugal	246
Conclusão: Desafios da educação na modernidade ocidental	251
Referências bibliográficas	261
Apêndice – quadros/histórias da ponte	269
Anexos	295

Introdução Geral

Esta tese assenta-se em quatro bases reflexivas: 1) na educação e na arte, a partir de um texto autobiográfico sobre e sob meu trajeto como pedagoga, que se concretizou em espaços diversificados da educação (formal e não-formal); da minha entrada no universo do mundo artístico, experimentando essa linguagem e me posicionando a partir dela como co-criadora e recriadora nos projetos de cunho artístico, experiência esta que atingiu também meu campo de atuação na pedagogia; 2) na apresentação e nas análises dos cenários da pesquisa de campo, pautando as diversas articulações entre a arte e a educação em cenários diversificados (escolas, centros culturais e teatros), tendo como protagonistas principais para falarem de sua própria educação as crianças; 3) a reflexão das relações entre a arte e a educação no âmbito sociológico, e a consciência inevitável dos diferentes tipos de verdades e racionalidades em que estão envolvidas; a abertura de um campo de interesse acerca do destino social da arte, na esperança de encontrar possibilidades epistemológicas na fronteira; 4) o conjunto de reflexões, na prática, que reúno em todo o trabalho, sendo possível, dentro dessas reflexões, identificar os erros epistemológicos das teorias de arte-educação e da educação estética e educação pela arte. Essas quatro bases estão situadas nos cinco capítulos.

Quanto ao quadro teórico da sociologia pós-colonial, era mesmo neste suporte que eu havia de me arriscar, pois este conjunto de pensamento funcionou como um lugar fértil onde pude ancorar minhas experiências quando estas foram desafiadas a se assentarem num suporte teórico-metodológico. A hermenêutica crítica (Santos, 1989: 11; Santos, 2002: 55) foi uma orientação científica que me ajudou a assumir uma escrita reflexiva/teórica que não fosse abstrata e que, pelo fato de assentar-se em um quadro teórico-metodológico, não se tornasse distante daquilo que foi vivido e sentido. Como poderão observar, foi só a partir de uma vivência prática que se tornou possível encontrar um lugar de reflexão teórica. No caso da linguagem das artes, foi possível reconhecê-la como uma forma de pensamento, de entendê-la como algo que nos atinge corporalmente e concretamente, como um campo de conhecimento capaz de dar tratamento a qualquer que seja o tema, mas que exige de nós outra forma de racionalidade. Nesse sentido devo destacar a importância da obra *Poetas do Atlântico* (Ramalho, 2008) que, elucidando os conceitos de «outridade» e interrupção, tornou-se fundamental para a articulação com as teorias pós-coloniais, uma vez que nos apresenta as perspectivas poética e política destes

enunciados; assim como foi a partir desses conceitos que adquiri maior lucidez para abordar a questão da fronteira.

O conjunto teórico-metodológico do pensamento pós-colonial foi a oportunidade de elucidação da constelação de saberes e sentimentos que movem as diversificadas formas de racionalidades e de como essas racionalidades, em maior ou em menor grau, orientam nossas solidões na luta contra as injustiças e as opressões e contra as diferentes formas de colonização. Foi esse conjunto de referências que me deu a oportunidade de lutar contra o pensamento dicotômico, ajudando-me a não me orientar pelas classificações da arte como “erudita e não-erudita”, “canônica e não-canônica”, “clássica e não-clássica”, etc. Isto não significa dizer que estes repertórios discursivos não existam, e que deles não possam surgir interrupções (Ramalho, 2008: 250-254) que nos façam pensar o destino social da arte, mas preferi orientar-me por pensamentos capazes de precarizar estes conceitos estéticos, uma vez que os mesmos dificultam o entendimento da arte enquanto pensamento e enquanto linguagem ligada visceralmente ao ciclo da vida. No campo da pedagogia, a literatura e a poesia descortinaram a linguagem das artes como um lugar privilegiado de escutas, testemunhos, reconhecimentos e comunicação, dimensões estas que nos lugares de fronteiras epistemológicas abrem importantes campos de elucidação através da memória, da imaginação, dos sonhos e da ludicidade.

No que diz respeito à educação oficial/hegemônica, esta tem suas bases no “conhecimento-regulação” (Santos, 2002: 29), orienta-se pelas burocracias, e nela prevalece um pensamento dicotômico hierarquizante: professor/aluno; adulto/criança; ensinar/aprender – que se autoalimentam, respectivamente: o professor/adulto/sabe/ensina ao aluno/criança/não sabe/aprende. Paulo Freire, ao falar da educação como uma prática da liberdade, questiona esses lugares, inclusive o de ensinar, quando afirma que, num “círculo de cultura” (Freire, 1999) – lugar onde faz uma releitura radical da sala de aula –, não se ensina, porque o ensinar na educação oficial/hegemônica parte de um elemento opressor, que é a prescrição, o que dificulta a condição de liberdade para aprender (Freire, 2005: 36-37). E é no contexto da fronteira que se torna possível encontrar facetas que ajudam no exercício de pôr questões para a própria pedagogia, no âmbito da educação em geral.

Nesse sentido foi possível ver as potencialidades do campo fronteiro entre a arte e a educação. O extraliterário, o extra-poético (Pessoa, 2006), o *logos* poético (Zambrano, 2000), a interrupção (Ramalho, 2008) constituem-se num campo capaz de transcrever experiências ali nascidas e alimentadas. Esse lugar privilegiado da fronteira, por reunir

condições que favorecem uma perspectiva cosmopolita, convoca antes, por conta da tradução, a multiplicidade, e não a disciplinaridade (Ribeiro, 2005: 02). A fronteira entre a arte e a educação, mesmo sendo povoada de tensões, reúne, no exercício de suas traduções, inúmeras possibilidades de encontrar um terceiro lugar. Portanto, o desafio passa por visualizar o campo fronteiriço como uma “zona de contato”,¹ que nos permite vivenciar a tradução como um exercício de alteridade, um modo de negociação das diferenças, em que estas ganhem relevo pelas suas diferenças e, como um fenômeno inter e intracultural, abre condições de auto reflexividade (Ribeiro, 2005: 07).

Esta tese trabalha em torno da descolonização da educação e da arte. No caso da arte, entendendo-a não como objeto ou como instrumento de conhecimento, mas como uma linguagem, uma forma de pensar, de conhecer e de se aproximar da realidade, com uma forma particular de ver, que se traduz no exercício de “transver” (Barros, 2010: 351); o que desemboca também em outra descolonização, que é a descolonização da palavra conhecimento, refutando-o como sendo unicamente parte da estrutura de pensamento da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência, encontrando um lugar, não conceitual, na esfera do pensamento/sentimento (Pessoa, 2014: 47) da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74). No caso da educação, proponho a transposição dos procedimentos meta-sociológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências (Santos, 2010: 87-125) para uma pedagogia das ausências e uma pedagogia das emergências, que fazem vislumbrar uma *pedagogia do presente*, comprometida com as emergências na transformação da educação, mediante o desafio de viver (a educação) no tempo presente.

Pensar essa descolonização foi possível a partir das dezessete teses da “ecologia de saberes” (Santos, 2010: 146-153), as quais reconhecem outros saberes, contestam os monopólios de verdades, entendem o conhecimento como intervenção na realidade, e não como representação desta, e com isso exerce fruição e resgata o prazer que foi dissociado do conhecimento pela ciência positivista. O conhecimento como intervenção leva-nos também a perspectivar essa dimensão na educação e na arte. As dezessete teses contestam a hegemonia da ciência, entendendo-a como não neutra, e por isso traz consigo a perspectiva confessional e testemunhal, o que vai subverter a dicotomia hierárquica sujeito/objeto e abrir-se para um campo epistemológico polifônico e prismático (*Ibidem*:

¹ Para a visualização do que traduzir na fronteira, Santos aborda o conceito de “zonas de contacto” cunhado por Mary Louise Pratt, tratando desses lugares da intersecção como campos sociais onde diferentes mundos-da-vida, práticas, culturas e conhecimentos se encontram, chocam-se e interagem. (2010: 120).

149). A perspectiva polifônica assume a pluralidade e nos ajuda a observar/vivenciar as diversificadas formas de linguagem e pensamento no âmbito das diferentes culturas – ocidentais e não ocidentais –, apontando para as múltiplas formas de relacionamento com o mundo, que está vinculado à linguagem, portanto, ao pensamento. Faz sentido repetir a premissa de Oscar Wilde: “A linguagem que é a mãe e não filha do pensamento” (Wilde, 1994: 111).

No primeiro capítulo, num texto autobiográfico, trago muitas experiências que tive em minha atuação no campo da educação e da arte – vivências, escritos, ensaios de pesquisa e entrevistas que fiz (com artistas, educadoras, pesquisadoras). Exploro todo esse cenário do meu trajeto como um caminho que me levou à pesquisa. Em “Diálogos do Riso – Um campo aberto para repensar a arte e a educação”, trato esse trecho do caminho como pré-campo. O pré-campo é, digamos, uma parte do caminho onde a pesquisa ocorre de forma livre, inclusive de um recorte teórico-metodológico; é um lugar onde tudo que acontece ganha força para se desaguar na pesquisa, é uma espécie de passado que vira presente. Em Portugal também vivencio o pré-campo, aproximando-me das editoras/livrarias, onde tive a oportunidade de conhecer poetas e educadores, entrevistando essas pessoas acerca da relação entre a arte e a educação. Além de mostrar essas experiências, trago reflexões a partir delas, já orientando para uma costura entre o percurso com a temática da tese às referências teóricas e poéticas.

O segundo capítulo dá tratamento, em especial, às conversas que tive com pessoas adultas, artistas, professoras e professores de escolas da rede pública, que atuam com Arte (Brasil) e/ou Educação Artística ou Estética e Ensino Artístico (Portugal), educadoras e educadores culturais. Recorro também a aspectos observados nas escolas e nos espaços culturais no que diz respeito às experiências vivenciadas com as crianças, que envolveram um universo de sujeitos e contextos nos dois países. Faço um exercício de trazer esses recortes como paisagens, como forma de testemunhá-las. Tais paisagens são pensamentos/imagens que criaram o campo problemático da tese. Essas paisagens aparecem depois das tabelas com dados quantitativos e informações acerca dos lugares da pesquisa e das atividades realizadas; são trazidas do campo como se fossem histórias vivas a serem contempladas de maneira tal que a leitora e/ou leitor possa visualizar essas histórias, exercendo comigo um pensamento que começa no olhar e nos ouvidos, evitando assim o filtro do julgamento.

O terceiro capítulo é um espaço na tese onde trago a conversa que tive com as crianças, igualmente como no segundo também recorro às observações; no diálogo com as crianças procurei ao máximo fazer um exercício de me calar para escutá-las, e dessa forma foi como abrir uma folha (em branco) de um caderno de desenho, para ilustrar os testemunhos delas perante o espaço escolar e perante as experiências que tinham com a linguagem das artes, tanto na escola como fora da escola. O exercício de escutar as crianças possibilitou-me reflexões acerca do universo da infância e de sua linguagem. Tive a oportunidade de ver os efeitos da linguagem artística no universo infantil e ainda perceber o limite dos espaços oficiais da educação quando perdem a oportunidade de abrir uma comunicação com as crianças, através da linguagem das artes. O exercício de escuta das crianças tornou-se um carácter metodológico diferenciado da tese, uma vez que abriu um campo de escutas de vozes, normalmente, não ouvidas, mesmo quando se trata de sua própria educação. É que o silenciamento das vozes das crianças é algo legitimado pela cultura adultocêntrica, partimos sempre do pressuposto de que sabemos (porque somos adultos) e de que elas, não sabendo porque são crianças, devem ser ensinadas. Podemos dizer que a voz da criança é uma voz subalternizada na educação.

No quarto capítulo sou desafiada a fazer releituras das dimensões da racionalidade estético-expressiva em Santos (2002), tendo como base apontamentos das representações inacabadas. Nessa releitura das dimensões “autoria”, “prazer” e “artefactualidade discursiva”, encontro uma quarta dimensão, que é a alteridade. Este caminho que fiz, levou-me à convicção de que a teoria é sempre póstera, como afirma Maria Irene Ramalho (2008). É também nesse capítulo que alguns conceitos são tratados na fronteira (Santos, 2002; Ribeiro, 2001) entre arte e educação: interrupção (Ramalho, 2008) e «outridade», os aspectos da objetividade e subjetividade na arte, na educação e na ciência (Zambrano, 2000; Nietzsche, 2007; Ramalho, 2008; Pessoa, 2006; Schiller, 1993; Freire, 2005; Santos, 2010), a questão do conhecimento, dentre outros enunciados conceituais. Também dou tratamento a expressões poéticas como “transver” (Barros, 2010), “sensibilidade” e “imaginação” (Pessoa, 2016). Todas essas referências costuraram vários argumentos encontrados nas falas, principalmente, das crianças, no que diz respeito à experiência com linguagem das artes, na comunicação com o outro e com o mundo. Nessa ecologia testemunhei saberes que talvez sejam incompreensíveis para o mecanismo clássico da ciência moderna. Ainda no capítulo IV dou conta de um zigue-zague entre a ciência e a

arte, dando ênfase à linguagem das artes, entendendo-a como um conhecer pelo sentir, pela memória, pela invenção e pelo amor.

Abro o quinto capítulo com a reflexão do trabalho de tradução (Ribeiro, 2005; Santos, 2010) na fronteira entre a arte e a educação; a partir deste ponto, introduzo a reflexão acerca da *comunicadora de beleza* e do papel da pedagogia nessa fronteira; é na fronteira que visualizo uma *pedagogia do presente*; trago o item pós-campo (uma espécie de observatório de uma vivência da *pedagogia do presente*),² que se refere às experiências junto das estudantes de Pedagogia nas escolas públicas municipais com as crianças, no caso do componente Estágio Curricular Supervisionado II e III, e experiências com as próprias estudantes mediante o exercício de leituras literárias e o entendimento dessa linguagem como forma de pensamento, no caso de Pesquisa e Prática Pedagógica – PPP III e IV; e ainda as experiências no trabalho de orientação de TCC, que no conjunto de suas metodologias envolveu oficinas literárias. Depois deste repertório faço uma leitura crítica dos referenciais teóricos da educação estética, da arte-educação e da educação pela arte, bem como dos documentos oficiais que se mostram numa perspectiva colonizadora (conceitual e disciplinar), quando estas referências desconsideram a fronteira epistemológica que há entre a arte e a educação.

Com essa leitura crítica, propõe-se que a arte seja mostrada desde cedo enquanto linguagem, portanto, enquanto pensamento, enquanto uma forma de se aproximar da realidade que apresenta suas peculiaridades com relação a outras linguagens, a exemplo da ciência e da própria educação, refutando uma composição como se fossem a mesma coisa, ou como se fosse uma totalidade em que uma das partes se sobrepõe a outra; antes percebendo-as (a arte e a educação) como culturas diferentes e como forma de linguagens diferentes, que têm em suas fronteiras importantes e potentes campos epistemológicos, podendo o campo da Pedagogia assumir a dimensão de *comunicadora de beleza*.

Quanto à forma da escrita estrutural da tese, confesso que cometi alguns erros. Dou destaque a dois: o primeiro foi perder muito tempo (na altura da elaboração do projeto) lendo textos sobre metodologia, com a ilusão de que essa leitura pudesse me oferecer um discernimento sobre a escrita; o segundo, o pior, foi tentar forçar uma forma de

² As falas colhidas das estudantes também aparecem no capítulo IV, servindo-nos para refletir a linguagem poética como outra forma de racionalidade, acontecendo nos componentes: Estágio e PPP. No capítulo V o que chamo de pós-campo, são as experiências vivenciadas com as crianças, nas escolas (no componente Estágio), bem como as experiências práticas com as estudantes (de PPP) no que diz respeito ao pensamento num contexto de fronteira a partir da experiência de construção do livro *Memórias Contadas* (2019).

pensamento que era uma violência contra minha forma de pensar, que não é uma forma individual de pensar, mas um pensar de que hoje tenho plena consciência, e fiz um esforço imenso para que minimamente fosse adaptado ao pensamento científico acadêmico. Todo esse cenário foi fundamental para experimentar o conhecimento numa perspectiva da “ecologia de saberes” (Santos, 2010: 143-145), e com isso saber que o conhecimento é orientado por diferentes racionalidades, diferentes culturas e diferentes modos de pensar, e que é feito no mundo e de mundos, sendo estes não só apreendidos pelos conceitos, mas pelas paisagens, sentimentos e sensações. A tese proporcionou a mim a descoberta de diferentes formas de pensamento.

Exercer o diálogo com as crianças, professores e artistas, e também com as estudantes de Pedagogia, levou-me a formular algumas perguntas: qual a potência das representações inacabadas da sociedade moderna ocidental, a exemplo do princípio da comunidade e da racionalidade estético-expressiva numa possível transformação da educação oficial/hegemônica?; como mobilizar as dimensões da participação e da solidariedade inerentes ao princípio da comunidade para enfrentamento da hegemonia do Estado e do Mercado, no contexto da educação oficial, uma vez que conhecimento gerado na comunidade é considerado como um conhecimento menor (aliás nem é considerado conhecimento, nem pensamento) em relação ao conhecimento científico gerado nas academias?; como mobilizar as dimensões da racionalidade estético-expressiva: prazer, autoria, artefactualidade discursiva e alteridade, para o enfrentamento de um pensamento regulador em busca de uma auto-orientação, que abra o caminho para o instinto lúdico?; como nos apropriarmos da cumplicidade epistemológica entre o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva no contexto da educação oficial com vistas a transformá-la numa experiência que envolva a beleza?

Destaco por fim uma falta que esta pesquisa pode carregar, que foi a não entrada, no contexto de Portugal, em escolas que se destacam culturalmente com a presença de imigrantes, principalmente brasileiros e africanos (moçambicanos, angolanos e cabo-verdianos). Fiz um investimento nesse sentido, sem sucesso, quando procurei a Escola Poeta Silva Gaio, em Coimbra, tendo inclusive uma reunião com dois professores diretamente ligados à gestão desta Escola. No entanto, devido a alguma situação que desconheço, a escola não avançou no sentido de facilitar a minha entrada. Este aspecto, no Brasil, não se constituiu numa preocupação, tendo em vista a pluralidade cultural e social através da miscigenação que há na região do semiárido nordestino. Ainda se vê, apesar de

tantos anos de colonização, os sinais da não-ocidentalização, a fronteira entre o homem físico/sensível e o homem racional/formal, entre os impulsos da sensibilidade e da razão, observado nos estudos de Schiller (1993).

Faz parte também do cenário de pesquisa desta tese a experiência na Escola da Ponte. Entretanto, considerando as peculiaridades da estrutura pedagógica desta Escola, no que diz respeito à organização curricular e aos seus espaços de diálogo, participação e aprendizagens, o texto de análise da experiência comporá os apêndices da tese. No que diz respeito à área artística, a Escola da Ponte não apresentou um carácter diferente das demais escolas no contexto de Portugal, uma vez que, mesmo sob o guarda-chuva da Área Artística, no trabalho prevalecem as orientações da Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. Entretanto, no espaço “Responsabilidade” – como “Livros e Companhia”, “Leituras que Unem” – e nas atividades semanais como “Texto da quinzena” e “Leitura da quinzena” faz-se um trabalho artístico/poético tendo como principal orientadora a Dimensão Linguística. Os trabalhos e projetos de cunho literário/poético estão no âmbito da Dimensão Linguística.

Torna-se ainda importante ressaltar que em todo o trabalho aparecem nomes de pessoas adultas que estiveram envolvidas na pesquisa, desde os parceiros nos projetos de cunho artístico, como os parceiros que concederam entrevistas no pré-campo e no campo. Essas pessoas estão identificadas com seus nomes próprios e em nota de rodapé informo algo sobre o campo de atuação delas. No caso das crianças, evito de forma muito cuidadosa qualquer tipo de identificação, elas estão anônimas em todo o trabalho. Foi este o compromisso que assumi perante o Ministério da Educação de Portugal, e este critério assumi também no campo brasileiro. Portanto, qualquer nome que se refira às crianças é fictício.

Quanto aos professores, estes abriram suas salas de aula para eu entrar, o que não é uma tarefa fácil. Mesmo com alguma insegurança do que eu poderia observar, buscaram sempre uma forma de demonstrar algum sinal (às vezes tímido e desconfiado) de cumplicidade comigo e com a pesquisa. As paisagens que aqui aparecem de suas aulas não traduzem, em nenhum momento, a intenção de algum tipo de julgamento; procuram antes, a partir da observação de seus trabalhos, identificar as origens pelas quais a arte habita, na relação com a educação, um lugar traduzido em conteúdos técnicos e disciplinares, com competências e habilidades, ao invés de ser tratado como um campo temático com linguagem própria e promotora de uma forma de pensamento distinto, o pensamento

poético, com sentimento. Também é importante dizer que todas as experiências que trago da fronteira entre a arte e a educação, que aqui apresento como pós-campo, os possíveis diálogos ou textos que daí surgem, vejo-os como textos fronteiriços, que nascem nesse terceiro lugar que podemos construir entre a arte e a educação.

CAPÍTULO I

1. Introdução: O texto autobiográfico como exercício de elucidação

O primeiro capítulo deste trabalho é uma travessia e, por isso, a sua escrita ganha uma forma autobiográfica. Epistemologicamente, tem mais compromisso com a experiência do que com a ciência. A ciência, no contexto da sociedade moderna ocidental,³ como bem nos lembra Boaventura de Sousa Santos, em sua obra *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência* (2002),⁴ produziu inúmeras violências a partir da promessa do domínio da natureza em prol da humanidade, e até hoje não sabe muito bem como resolvê-las. Trata-se de uma questão que está relacionada ao processo de colonização epistêmica quando a ciência moderna foi convertida no modelo de racionalidade hegemônica (Santos, 2002: 62). Não se trata, aqui, portanto, de colocar a experiência contra a ciência, mas de ver a experiência, no âmbito de uma “ecologia de saberes”,⁵ como uma abertura para outros modos de conhecer “e novas formas de relacionamento entre estes e a ciência” (Santos, 2010: 141), reconhecendo, nesse sentido, que “a ciência moderna não é a única explicação possível da realidade” (Santos, 2002: 79).

O conhecimento a partir da experiência talvez nos oriente para outras verdades, ou para camadas diversificadas de verdades, principalmente quando, no seu acontecer, não tem como única referência a orientação cognitiva instrumental da ciência,⁶ mobilizando-se, portanto, por outra racionalidade, como a estético-expressiva, a racionalidade que resistiu aos processos de colonização; ou até mesmo pelo princípio regulador da comunidade, um

³ O pensamento moderno ocidental está orientado por cinco modos de racionalidade que se complementam e se movimentam na produção de não-existências de outros tantos modos de ser, saber, e de outras racionalidades existentes, que são invisibilizadas. Estes cinco modos são identificados por Boaventura de Sousa Santos como *Os cinco modos de produção de não-existência* (Santos, 2010: 95-96), sendo, na sequência, analisadas e propostas cinco ecologias como confronto para superação dessas totalidades. As cinco ecologias fazem parte do procedimento meta-sociológico – sociologia das ausências e sociologia das emergências –, apresentado pelo sociólogo no capítulo segundo do livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2010).

⁴ A análise da estrutura do pensamento moderno ocidental está detalhada no capítulo primeiro do livro *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*, do sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2002) da página 53 a 110. Essa análise será trabalhada nesta tese no capítulo teórico metodológico.

⁵ “A Ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer” (Santos, 2010: 143). E com isso “assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto de conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é entendido como interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento” (*ibidem*: 145).

⁶ A racionalidade cognitiva-instrumental da ciência moderna, uma das racionalidades dos domínios da emancipação, atingida pelo jogo colonizador que envolve os princípios do mercado e do Estado, exerce força para colonizar a racionalidade estético-expressiva e o princípio da comunidade.

princípio que também “resistiu a ser totalmente cooptado pelo utopismo automático da ciência” (Santos, 2002: 71) e que por isso foi duramente marginalizado e esquecido. O conhecimento através desse princípio orienta-se mais pelo senso comum, que é indisciplinar e não metódico; “privilegia acção que não produza rupturas significativas no real” (Santos, 2002: 101).

No que diz respeito ao conhecimento orientado pela racionalidade estético-expressiva, no âmbito da poesia e da literatura, este é alimentado pela invenção e imaginação, não numa perspectiva transcendental e abstrata, mas do ponto de vista de uma invenção, uma imaginação que nos liga fundamentalmente à vida concreta, oferece resistência enquanto linguagem e desafia-nos a olhar o mundo de forma desenquadrada e livre das convenções. Como afirma António Ramos Rosa, “a ruptura que o ato poético implica é, efetivamente, um descondicionamento do convencionalismo social” (1979: 15). Maria Irene Ramalho (2008: 24-25), por sua vez, em *Poetas do Atlântico*, sublinha a implicação da poesia lírica na leitura dos diversos e diferentes aspectos da vida social. Para tanto, através dos poetas Fernando Pessoa, Hart Crane, Walt Whitman, do filósofo Nietzsche, entre outras referências, Ramalho põe em pauta um aspecto importante para este trabalho que é a objetividade da arte, diante das leituras de mundo, aspecto que nos faz ver como a má localização e ligação da poesia lírica à subjetividade e individualidade do poeta marginalizou a poesia (lírica), desconsiderando-a como uma fonte inesgotável de saber, capaz de fazer leituras (ficcional/real) dos múltiplos aspectos da realidade social.

Conhecer através da experiência me levou a ultrapassar a perspectiva de uma razão metonímica (Santos, 2010: 91),⁷ que, no contexto do pensamento moderno ocidental, ancora-se num dualismo hierárquico e infrutífero. A experiência me levou a apelar para uma “ecologia de saberes” (Santos, 2010: 143). Mobilizada pela racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74),⁸ abri-me para muitas possibilidades de leituras e

⁷ Razão metonímica é um conceito cunhado por Santos (2010) para expor e enfrentar as relações dicotômicas no âmbito do pensamento moderno ocidental; de acordo com o sociólogo, a dicotomia se traduz na forma mais acabada dessa totalidade, “porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia [...] cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; norte/sul; ocidente/oriente; e assim por diante” (Santos, 2010: 91).

⁸ A racionalidade estético-expressiva, analisada como uma das representações inacabadas na modernidade ocidental, faz parte dos domínios da emancipação. De acordo com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, essa racionalidade é o campo onde acontecem as experiências com a arte e a literatura, um campo ainda não totalmente cooptado, nem totalmente colonizado pela ciência, pelo Estado, nem pelo capitalismo. Para o sociólogo, o carácter inacabado da racionalidade estético-expressiva reside nas dimensões em que esta se

releituras do mundo. Talvez assim seja possível convocar uma Pedagogia também orientada pela experiência.⁹ Sinto que, a partir da experiência, esta tese poderá pôr em relevo o debate sobre a diversidade epistemológica, questionar o exclusivismo epistemológico na ciência e contemplar, no caso da presença da linguagem das artes – no contexto da educação –, as “relações entre a ciência e outros conhecimentos, no que podemos designar por pluralidade externa da ciência” (Santos, 2010: 134), ou seja, saberes científicos e não científicos. No caso da educação formal, uma pluralidade interna da ciência. No que diz respeito à educação em espaços não formais, esta apresenta novas perguntas à educação formal.

Tendo como ponto de partida diferentes e diversas experiências vividas tanto no campo da educação como nos projetos de cunho artístico, este trabalho se vale, potencialmente, das experiências a partir da linguagem das artes para repensar o sentido da educação, quer esta aconteça em espaços formais, quer em espaços não-formais; almeja também compor interpretações acerca das relações possíveis entre a arte e a educação, tendo em vista seus diferentes níveis de verdade, o que nos leva a pensar que tanto a arte como a educação trazem como principal condição a comunicação entre diferentes vozes. A escrita científica ancorada na sociologia pós-colonial proporciona um exercício de libertação de algumas verdades até então produzidas neste campo, ou seja, proporciona desaprendizagens.

A perspectiva autobiográfica passa, portanto, por um passado-presente através do qual traço meu próprio perfil. Este atualiza-se num jogo de memórias e reinterpretações de um passado que muda à medida que eu caminho em direção a ele e dele me distancio. Na perspectiva autobiográfica, escrever sobre o passado é uma forma de elucidar o presente (Santos, 2014: 117). O texto do primeiro capítulo da dissertação não se pretende enquanto texto científico, mas, sem ele, as abordagens científicas que haverão de vir não ganhariam as cores e a nitidez merecidas. Também pode dizer-se deste texto que ele se vale da memória inventada, considerando que seus vazios foram preenchidos por efeitos de sentimentos vividos, dizendo muitas vezes “as coisas que esquecera como me parecia que deveria ter sido”, ou, como “talvez poderiam ter sido de fato” (Rousseau, 2008: 56). O texto traça um caminho quase linear para tentar percorrer diferentes momentos das

compõe: prazer, autoria e artefactualidade discursiva, e por esta condição desenvolveu naturalmente seus campos de fuga dos processos de alienação e de marginalização.

⁹ A pedagogia orientada pela experiência está articulada com a *pedagogia do presente* e com o contexto de fronteira, debate contemplado no V capítulo.

experiências; estas funcionam como uma espécie de presciência reveladora dessa mistura de tempos que somos. “Escutemos nossa experiência e veremos que nos diz tudo aquilo de que temos necessidade especial”, diz-nos Montaigne (1972: 485).

Muito provavelmente pelo vínculo com a literatura e com a poesia, a escrita assume um “sujar-se na inconstância da vida” (Castello, 2007: 24), uma vez que as leituras que vêm da experiência com a linguagem das artes são leituras que “em vez de nos distanciar do real, dele nos aproximam ainda mais, e também de nós mesmos” (*ibidem*: 15). Isso permite “uma escavação do real, não perdendo de vista o vínculo difícil que une a literatura ao mundo” (*ibidem*: 24). Por outro lado, a arte faz o caminho com sua linguagem própria, e nós somos capazes de ampliar o mundo a partir da nossa experiência com a poesia temperada com a vida. Ou vice-versa? E ainda como confirma Santos, “o lugar da escrita é o lugar da epistemologia” (2014: 125), portanto do conhecimento. Essa experiência confirma que o conhecimento não é exclusividade da ciência.

2. Em trânsito na educação e na arte

a. O encontro com o destino: a Pedagogia

Ali pelos treze anos de idade meus colegas procuravam-me para estudar um assunto mal assimilado em sala de aula. Eu carregava comigo uma forma de dizer, de abordar o conteúdo, que fazia com que as colegas compreendessem com maior facilidade o tema em questão. Então, nas semanas que antecederiam as avaliações, principalmente de Matemática e de Língua Portuguesa, minha casa estava sempre povoada por colegas que iam estudar comigo. Quando não por meus colegas, era por crianças para as quais dava aula de reforço e alfabetizava. Então, meu contato com as crianças e com a experiência com o ensinar e o aprender foi se consolidando desde muito cedo, uma oportunidade para perceber as particularidades e potencialidades que cada uma carregava.

Nessa mesma época iniciei uma experiência também no campo educativo, não-formal, apesar de acontecer no cenário de uma instituição formal e hegemônica: a Igreja Católica. Acompanhei crianças, adolescentes e jovens nas aulas de catequese, no bairro, inicialmente preparando-os para a 1ª eucaristia, depois também para o crisma. Nessa época, em várias partes do Brasil, principalmente nos cenários mais marginais ou periféricos, a Igreja assumia um movimento político inclinado para posições de esquerda: a

“Teologia da Libertação”.¹⁰ Na oportunidade, participei de um ciclo de formação política, disfarçada de fé. Tratava-se da “Escola da Fé”. A partir dessa formação, ampliei as possibilidades de atuação na comunidade além da catequese: encontros de grupo de rua, celebrações, formação de grupo de jovens. A catequese foi só uma porta ou uma janela para adentrar naquele universo político que envolvia uma experiência religiosa e pedagógica.

Quanto à formação acadêmica em Educação, inicialmente resisti. Entretanto o encontro com a Pedagogia apontou-me um cenário ao qual me dediquei completamente. Tornei-me pedagoga. O curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia funcionou como uma espécie de lupa, auxiliando minha visão para situar-me social e politicamente: sim, eu fazia parte de uma sociedade dividida desigualmente em classes. Confirmavam-se as reflexões alcançadas na “Escola da Fé”; confirmavam-se os jogos de exclusão promovidos num cenário político que ampliava as desigualdades sociais e eu estava dentro desse cenário.

b. O início da atuação nos espaços oficiais/hegemônicos

Quando estava a cursar o 5º semestre do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de ter a primeira experiência com a educação formal a partir de estágio numa escola pública. O estágio consistia em ministrar aulas de Matemática e Ciências para crianças e adolescentes das 5ª e 6ª séries, atuais 6º e 7º anos. Na ocasião, eu nem podia imaginar como os desafios da sala de aula de uma escola pública, aliás de qualquer escola, poderiam me confrontar. Só dei por mim pensando nisso quando uns trinta e dois pares de olhos, aproximadamente, me fitavam esperando que eu começasse a aula.

Era uma escola situada em um projeto de irrigação, numa área rural, embora já bastante urbanizada. Foi uma fase em que confirmei a minha vocação para a Pedagogia. A Pedagogia se revelava para mim como possibilidades de encontros com crianças e adolescentes. Entretanto, dentro desse sistema educativo oficial comecei a ver uma espécie de dois mundos, não numa perspectiva dicotômica, mas habitava ali, tudo junto, um universo marcado pela burocracia e pela hierarquia. Entretanto, também habitava outro universo que era a convivência com as crianças e os adolescentes. Essas diferentes

¹⁰ Nos finais da década de 80 e início de 90 surgem algumas ONG's ligadas ao pensamento da Teologia da Libertação; é dentro deste cenário que em 1990 surge o IRPAA, onde vou atuar em 2002, como pedagoga no projeto de elaboração dos materiais didáticos *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*. Movimentos que fazem parte do cenário de política de esquerda.

sensações desses distintos universos funcionaram como oportunidades de aprendizagens e resistências.

Saí desse estágio diretamente para uma experiência de quatro anos numa instituição privada de ensino. Era uma escola pequena mas desafiadora em termos de proposta metodológica. Tínhamos crianças da educação infantil até a 4ª série – atual 5º ano. Ali reuni algumas experiências que ampliaram a consciência do meu papel enquanto educadora, observando diferentes desafios inerentes à docência, o que revelou, de certa forma, as minhas forças, mas também as minhas fraquezas enquanto pedagoga, naquele cenário, diante de um curso de Pedagogia que me estimulava a enfrentar o mundo.

Recentemente fundada, a escola tinha uma proposta pedagógica original, no que diz respeito as atividades da rotina e espaços oferecidos. São exemplos a “linha”, que era uma roda de conversa com as crianças antes de começarmos a aula; atividades de Horta; aula de Música; os cuidados e orientações pedagógicas às crianças, que envolvia mobiliários e banheiros – adaptados ao tamanho das crianças,¹¹ a disposição das carteiras na salas de aula, da quantidade de crianças por sala; a estrutura externa da escola – com parque, casa de bonecas, jardim – frequentado por borboletas –, caixa de areia e pátio com baú de fantasias. Tal estrutura, simples, porém com certo zelo, oferecia-nos condições para construir relações de confiança com as crianças. Infelizmente, tais relações eram por vezes quebradas mediante situações como as avaliações ou situações extremas em que se tornava necessário impor algum controle disciplinar mais rigoroso.

Na escola, nós, professoras, enquanto funcionárias, dentro de uma estrutura hierárquica, convivíamos, claro, com as tensões comuns que ocorrem nas negociações dos direitos na condição de trabalhadoras, como em qualquer empresa; habitávamos uma teia de subalternidades difícil de escapar. É nesse contexto, permeado de relações difíceis de administrar politicamente, que me abro para o diálogo com a cultura do universo infantil. A relação com as crianças sempre me ocorria como um mundo à parte. Foi nesse mundo, nessa escola, que eu busquei agigantar-me para tentar chegar ao tamanho delas, brincando com elas na área externa; procurando casulos no jardim para observar as fases de crescimento das borboletas; ocupando a casa de bonecas para momentos de contos; colhendo pedrinhas para estudar multiplicação; ensaiando músicas do coral, etc.

¹¹ Uma pedagogia orientada claramente pela contribuição do pensamento da pedagoga italiana Maria Montessori.

Foi numa experiência no Serviço Social da Indústria – SESI,¹² do Sistema da Federação das Indústrias do Estado da Bahia – FIEB, Juazeiro – Bahia, que experimentei outro ponto de vista, diferentemente do lugar de ser professora, assumindo o papel de pedagoga, orientadora de um grupo de professoras. Encontro nessa instituição uma equipe de professoras vindas de uma relação com certo grau avançado de desgastes, relativamente à anterior coordenação pedagógica, lugar para o qual eu vinha atuar. Meu primeiro trabalho então, antes mesmo de me preocupar com as crianças – visto que o trabalho de alfabetização do SESI já era uma oferta consolidada na região –, foi aproximar-me o mais perto que pude das professoras na divisão dos trabalhos, nos estudos e na preparação das atividades, de forma que elas me percebessem como parceira e não como uma vigilante de seus trabalhos, e que não se sentissem lesadas por mim. E assim foi possível abrir um campo de cumplicidades e construção de outras paisagens. Foi uma oportunidade que tive para tentar vencer a fronteira dos dois mundos de que falo. Se quisermos uma democracia e uma experiência bonita com as crianças nas escolas, temos de vivê-las também com os professores e as professoras. Só conseguimos ofertar aquilo que temos.

No que diz respeito à experiência propriamente dita com a arte na educação, antes de entrar na Universidade – como professora do componente “Arte e Educação” –, tive basicamente duas. A primeira, numa escola particular, já citada acima, a Casa Escola Cristal. Num período antes de vigorar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 –, que inclui a Arte como componente curricular escolar obrigatório –, a Escola, por iniciativa própria, independente da LDB, tinha no seu programa o componente Música, que se constituía em atividades envolvendo manuseio e experimentações com instrumentos musicais, estudo de notas e técnicas musicais com os instrumentos e canto coral. O trabalho era orientado por uma profissional da Música, que era pedagoga e também professora da escola. Eu acompanhava esse trabalho com a minha turma.

A outra experiência relativamente ao trabalho com arte na educação deu-se noutro espaço formal de educação, já depois da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Ao sair do SESI, fui para uma escola pública municipal (através de concurso público), localizada num povoado chamado Juremal, Juazeiro – Bahia. Concursada para as disciplinas do Magistério (na época, oferecido no Ensino

¹² No SESI atuei tanto na Educação Infantil, como no Programa de Educação do Trabalhador da Indústria – PETI. Com a extinção da Educação Infantil, em um ano após minha entrada, atuo também, com insucesso, nas ações de Educação Profissionalizante do SENAI.

Médio), atuei, como complemento de carga horária, no componente Arte (do currículo oficial) para crianças das 5ª e 6ª séries – atuais 6º e 7º anos. Era a primeira vez que me responsabilizara, eu própria, sozinha na escola, por essa área. Selecionei algumas obras literárias; sabia da existência de um contador de causos na comunidade;¹³ também tinha conhecimento de um jovem, da vizinha cidade, que realizava projetos de *breakdance* e *hip hop*, tendo alguns projetos musicais de *reggae*. Convidei, em diferentes ocasiões, o contador de causos da comunidade e o jovem músico e dançarino para uma atividade com as crianças.

O trabalho foi basicamente com dança, leituras e escuta de poemas, músicas e contos populares. Finalizamos com a publicação e lançamento, numa estrutura artesanal, de um livro de contos e brincadeiras da comunidade. Recordo-me que não conhecia nenhuma teoria no campo da arte-educação, ou da educação estética, o que de certa forma me salvou de uma atitude de querer usar a experiência com essa linguagem como instrumento didático, ou para comunicar alguma coisa para além dela própria. Aproveitei esse espaço do componente Arte para experimentar essa linguagem da arte com as crianças. Nessa época, não tinha claramente consciência da potência de comunicação da arte, porque minha experiência com arte ainda era muito pobre e eu nem imaginava o que estava por vir.

c. A experiência com educação não-formal nos movimentos sociais

Outros percursos vão ampliando minha atuação como educadora. Atuo como alfabetizadora de jovens e adultos, depois como pedagoga/formadora de professores no Projeto Alfabetização Autogestão e Cidadania dos Reassentados da Barragem de Itaparica.¹⁴ Uma experiência de alfabetização com base político-pedagógica em Paulo

¹³ Tomei conhecimento do contador de causos, nesta localidade, a partir de um projeto em que participei enquanto estudante no curso de Pedagogia da UNEB; tratava-se do projeto: Narrativas Populares Orais Uma Alternativa Educacional, coordenado pela professora Maria Conceição Hélio Silva. Onde colhemos e transcrevemos os contos; realizamos oficinas com crianças, de leitura dos contos; e seminários com diferentes áreas a analisar os contos: Psicologia, Sociologia, Antropologia e Língua Portuguesa. Finalizando o projeto com publicação de dois livros: um com os contos e o outro com os resultados da pesquisa.

¹⁴ O Projeto Alfabetização, Autogestão e Cidadania dos Reassentados da Barragem de Itaparica, 1997, foi uma iniciativa da Pastoral da Terra em parceria com a Universidade do Estado da Bahia, envolvendo as dioceses de Juazeiro e Paulo Afonso na Bahia, Floresta – Pernambuco. Uma iniciativa a partir de uma atuação política juntos aos povos que foram atingidos pela construção da barragem. Identificou-se um índice elevado de analfabetismo neste cenário e incorporou-se a alfabetização na mobilização de luta pelas condições de funcionamento dos projetos de irrigação para onde foram deslocados. No DCH III – UNEB, o projeto foi coordenado pela professora Francisca de Assis de Sá.

Freire e didático-metodológica em Emília Ferreiro.¹⁵ Toda a história do reassentamento vivida pelas pessoas reassentadas, bem como os atuais campos de luta, tornavam-se conteúdos para o processo de aquisição da leitura e da escrita daqueles povos – a maioria de origem indígena –, que tiveram suas formas de vidas mudadas radicalmente com a construção da barragem. Aprendiam a ler e escrever a partir das suas histórias, das suas palavras, assumiam essa palavra primeiramente na oralidade e na sequência na escrita e na leitura. Uma experiência de educação em que as pessoas envolvidas puderam pensar-se a si mesmas, sua condição histórica, política e social. Uma experiência pedagógica que se constituiu num exercício aproximado ao “Círculo de Cultura”,¹⁶ vivenciado no âmbito da pedagogia freiriana.

Essa experiência com alfabetização de jovens e adultos, vivenciada no âmbito dos movimentos sociais, funcionou como uma espécie de alicerce para minha formação enquanto pedagoga, acontecendo no ano seguinte à minha formatura. Para ser alfabetizadora, passei a ser moradora da agrovila, para onde foram deslocadas as famílias reassentadas, algumas delas só as mulheres e os filhos, porque os maridos tomaram outros paraderos com o reassentamento. Eu morava na casa de um casal de agricultores e uma filha adotada. Ali, naquela comunidade, dividi com esses homens e essas mulheres muitos sentimentos e espaços de convivências: na família, nas reuniões da associação, participando também das dores e das alegrias. A sala de aula à noite era uma extensão de toda essa convivência. Era dessa convivência que saíam as palavras, e com essas palavras iniciávamos ali um exercício de tentativa de superação da dicotomia ação/reflexão, porque, orientados por Freire, queríamos que a palavra falada fosse depois escrita e lida e que se constituísse num exercício de dizer a própria palavra, porque entendíamos que dizer a própria palavra não poderia ser um “privilegio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (Freire, 2005: 90).

¹⁵ Emília Ferreiro, psicóloga e pedagoga argentina, sob orientação do epistemólogo Jean Piaget, desenvolveu um estudo sobre as fases de desenvolvimento da leitura e escrita das crianças. No projeto, o estudo da argentina foi adaptado para acompanhar o processo de aquisição da leitura e escrita de jovens e adultas.

¹⁶ O círculo de cultura substitui a estrutura autoritária e hierárquica da sala de aula, portanto é espaço onde se “conquista a linguagem”; “se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (Weffort, Francisco C. *Educação e Política – Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade – Paz e Terra, 1997*: 13-16, In: Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*, 1999). No círculo de cultura, as pessoas exercitam dizer a própria palavra e autoeducar-se com a própria palavra, e portanto, toda a palavra é ação e a pedagogia insere-se nesta ação (Fiori, In: Freire, 2005: 19-21).

Antes de chegar à universidade como professora, participei do projeto de elaboração dos livros didáticos *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*,¹⁷ de iniciativa dos movimentos sociais em rede no Semiárido Brasileiro, experiência em que a sociedade civil se articula mediante um conceito contra-hegemônico: “Educação para a Convivência com o Semiárido – ECSA”, em contraposição ao conceito hegemônico “Combate à seca”. Nessa experiência atuo como pedagoga na sistematização de diferentes saberes para a organização político-pedagógica dos conteúdos e temáticas que comporiam os livros, bem como na elaboração da proposta metodológica. Uma experiência que se deu ao longo de quatro anos, envolvendo uma metodologia particular dos movimentos, que se configurou em etapas importantes para a concretização dos livros *Conhecendo o Semiárido 1 e 2*: desde a coleta dos dados, entrevistas, construção de texto para proposta metodológica, até a proposição da estrutura pedagógica e feitura dos livros. Os livros foram produzidos num contexto de mobilização e de escuta, envolvendo diversos sujeitos: crianças, pedagogos, professores, agricultores, multiplicadores das tecnologias da convivência, técnicos pesquisadores das áreas da produção, água, terra e educação.

O relato dessa experiência atrelado ao debate político-pedagógico foi o meu primeiro passo na elaboração de um pensamento científico, abrangendo os aspectos acerca dos pressupostos epistêmicos e políticos na educação: o conhecimento como autoconhecimento; o discurso político presente/ausente no currículo educacional; a não neutralidade da ciência e como isso se revela na educação institucional; o que é uma proposta político-pedagógica; o que é um livro didático; as relações de poder corporificadas nos materiais didáticos e nos currículos através das representações e até mesmo das não-representações; a questão da identidade e identificações em curso e como estas se revelam no currículo; as invisibilidades; as vozes silenciadas; e ainda a questão relacionada ao mercado das editoras e sua concentração nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, que repercutia nas paisagens caricaturadas do semiárido nas páginas dos livros didáticos que chegavam às crianças e aos adolescentes.

¹⁷ O projeto de elaboração do livro didático iniciou-se no âmbito das ações do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada – IRPAA <www.irpaa.org.br>. Localizada em Juazeiro-Bahia, com atuação em todo o Semiárido Brasileiro. O projeto transferiu-se posteriormente para o conjunto das ações da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, criada no mesmo período em que nasce o projeto do livro.

d. A entrada na Universidade do Estado da Bahia: “Arte e Educação” no curso de Pedagogia – Um caminho sem volta

Chego à universidade através de concurso público e minha atuação passa por três componentes: “Escola e Cultura Regional”, “Educação e Movimentos Sociais” e “Arte e Educação”, no Campus VII, Senhor do Bonfim – Bahia. No que diz respeito à minha atuação nos componentes “Escola e Cultura Regional”, e “Educação e Movimentos Sociais”, tinha eu um andar apurado, considerando meu repertório prático, pedagógico e político, a partir das experiências no âmbito formal e não-formal na educação. Era um exercício natural conseguir, com as estudantes, fazer um diálogo direto entre a teoria e a prática. Na verdade, uma espécie de teoria na prática e prática na teoria. Essa sensação de caminhar à frente da teoria tem a ver com a convicção de Maria Irene Ramalho: “a teoria é sempre póstera” (2008:25).

A entrada na Universidade coincide com a entrada no Mestrado. Na ocasião matriculei-me em três componentes não obrigatórios: “Arte e Educação”, “Educação e Ludicidade” e “Nietzsche e a Educação”, em busca de ampliar meu repertório teórico para o trabalho na Universidade do Estado da Bahia, no que diz respeito à arte e à relação desta com a educação. Fui adentrando no universo teórico, entretanto não conseguia abrir, ou até mesmo enxergar, uma fenda qualquer que me fizesse ultrapassar o que era trivial neste campo. Faltava eu entrar na história, de fato, para conseguir fazer a tradução que eu conseguia fazer nas outras áreas em que atuava.

Como podemos prever, inicialmente era um trabalho limitado a algumas teorias da arte-educação e da educação estética. Havia sempre participação de pessoas externas, ligadas às artes, a meu convite, na tentativa de realizar oficinas de pintura, de dança, de teatro, de confecção de bonecos. No entanto, foi um trabalho que não deu muito certo, parecia faltar qualquer coisa que nos levasse a experimentar outra racionalidade. Por outro lado, levava também alguns filmes ou documentários que tratavam de biografias/histórias/memórias de artistas, entrevistas com artistas e/ou uma produção artística para contemplarmos e conversarmos acerca das sensações que a comunicação com aquele objeto causava.

É logo no ano seguinte, em 2008, que começo a engatinhar com essa linguagem; começo, digamos, a balbuciar as primeiras palavras. A primeira frase que eu disse com alguma consciência dessa comunicação foi: “O escuro me ilumina”, uma frase com a qual Manoel de Barros abre sua trilogia “Memórias Inventadas: A Infância”, no texto “Manoel

por Manoel”. É ainda no Departamento de Senhor do Bonfim, a convite de Marcos Cesário,¹⁸ um artista que reside na cidade, que inicio a trajetória com os projetos de cunho artístico. O primeiro trabalho, no ano de 2008, ocorre num terreiro de Umbanda.

Em 2009 sou transferida para Juazeiro, Departamento de Ciências Humanas, Campus III, onde mesmo já existindo um profissional que atuava há mais de dez anos na área, sou convocada a contribuir. Começa então uma ampliação da minha atuação nessa área, agora também nos cursos de formação de professores da Plataforma Freire.¹⁹ Nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais, atuo com o componente “Fundamentos da Práxis Pedagógica”, e nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, com o componente “Arte e Educação” – nos municípios de Juazeiro e Curaçá, na Bahia. Tendo também uma experiência com o curso de formação em Pedagogia da Terra – um curso específico estruturado pelos movimentos de luta pela terra, em parceria com as universidades, envolvendo um grupo específico de educadores destes movimentos, no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia –, ministrei, em uma das turmas, o componente “Arte e Educação”.

e. A experiência com a arte fora dos limites da universidade – os projetos artísticos e a literatura

Depois do projeto no Terreiro de Umbanda, fomos adentrando outras realidades, acompanhados pela poesia. Agora já éramos três.²⁰ As representações dessas realidades se compuseram num resultado artístico-documental, concretizando-se enquanto obras de arte e ao mesmo tempo ganhando um movimento de registro documental. É importante destacar que quem assina toda a criação artística nos projetos, no campo das artes plásticas, através da fotografia, bem como na montagem e criação dos vídeos-documentários, é o fotógrafo e artista plástico Marcos Cesário. As demais pessoas contribuía com participação no projeto, através da realização e transcrição das entrevistas, escrita de

¹⁸ Marcos Cesário é natural de Jacobina – Bahia. Mudou-se para a cidade Senhor do Bonfim, também na Bahia, ainda criança, onde vive até hoje. Revelou-se como artista através da fotografia. Atualmente dedica-se, também, à escrita de crônicas e aforismos. Sua fotografia traz uma densidade filosófica e traça narrativas poéticas alcançadas pela ligação direta que tem com a vida. Para conhecer mais a obra do artista pode ser visitado o site <www.marcoscesario.com.br> e ainda o site em que o artista é colunista e editor associado: <www.escritica.com>.

¹⁹ Plataforma Freire – PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com a oferta de cursos em diferentes áreas de licenciatura, como a História; a Pedagogia; as Artes Visuais, dentre outras.

²⁰ Os demais projetos seguintes tiveram a parceria da jornalista Emiliania Carvalho. Formada em Comunicação Social – Jornalismo em Mídias, DCH III, UNEB. Com mestrado em Comunicação, pela Faculdade de Comunicação da UFBA – FACOM. Criou a revista virtual Escrita <www.escritica.com>.

textos, organização de detalhes como articulação de parcerias, curadoria das exposições, etc.

Cada projeto nos confrontava a criarmos leituras próprias acerca das sensações que aquelas realidades misturadas com a poesia – na perspectiva dos projetos – podiam nos impulsionar. Assim fomos abrindo espaços, com a nossa palavra, onde podíamos, como diz Zambrano, “salvar as palavras da sua momentaneidade” (2000: 38). Era como se através das palavras pudéssemos nos reconciliar com algo que se tornava perdurável (*ibidem*) naquelas experiências. Através de sites e/ou publicações sobre os diversos temas que os projetos abarcavam, a nossa escrita era, por assim dizer, um ato de fé, porque era uma escrita arrancada do nosso silêncio, cada um no seu silêncio, olhando a partir do ponto onde estava, o que sentia mediante a confrontação com cada experiência.

Éramos orientadas pela linguagem artística, pelas razões óbvias como se compunham os projetos: primeiro, as imagens alcançadas pelas fotografias do artista já nos colocavam diante de uma leitura incomum daquelas realidades; depois, como cada projeto era articulado a uma ou mais referências literárias, isso mobilizava-nos a ler tais obras. Com essas referências alcançávamos uma realidade orientada por outra racionalidade, que não era nem cognitiva, nem mensurável, era como se alcançássemos algo anterior ao pensamento ou experimentássemos outra forma de pensar, talvez um pensar/sentir que nos levava a um desassossego e ao mesmo tempo nos empurrava a criar um novo olhar, novos “Pensamentos e Sentimentos” para poder pensar e sentir (Pessoa, 2014: 47).

As construções artísticas traçavam paisagens entre as realidades e as obras literárias, mostrando as diversas camadas do amor nos cenários envolvendo fé, cárcere, loucura, riso. Sendo a referência a leitura literária, cada projeto artístico abria diálogos entre os excertos das obras, aforismos, pensamentos de poetas e filósofos e as falas das pessoas com quem conversávamos em cada cenário. As palavras literárias fizeram ecos dentro das existências com as quais interagíamos, e estas prolongaram-se numa trajetória de escutas profundas. As pessoas traziam suas narrativas abrindo um campo de cumplicidades de encontros demarcados pelas cicatrizes desenhadas pela vida; era uma espécie de abertura na cavidade, que por alcançar a intimidade não corrompia a interioridade, como Zambrano nos fala em *A metáfora do coração* (2000: 23).

i. Projeto Umbanda – O inteiro é uma banda

Umbanda – O inteiro é uma banda (2008) foi o primeiro projeto. Um trabalho ocorrido no Terreiro Tenda de Umbanda Oxalá, Ilê, Axé, Ogum, Oxum, no município de Senhor do Bonfim, no ano de 2008. Nessa ocasião, tive a oportunidade de testemunhar a fé fundamentada em outras bases, diversificando a base unicamente judaico-cristã; interagi com os símbolos de fé ancorados nessas outras referências, uma fé que incorpora espíritos, que dança e canta para realizar o mistério de ligação com o divino. No projeto *Umbanda – o inteiro é uma banda*, a fé se revelou para mim como uma experiência inexplicável. A minha limitada razão, ancorada nas referências judaico-cristãs europeias, ainda alimentava preconceitos diante dos mistérios da fé que, resistindo às travessias do Atlântico, se recriaram num cenário colonial e pós-colonial.

O vídeo-documentário abre com uma citação de Montaigne, que diz ser “tola a presunção de desdenhar ou condenar como falso tudo o que não nos parece verossímil” e que essa presunção é “defeito comum aos que estimam ser mais dotados de razão que o homem normal” (1972: 93). Nós queríamos saber do Babalorixá e da Mãe de Santo como eles entendiam Deus, como era a forma de eles acreditarem. O Babalorixá falava-nos da música como uma oração, como algo sagrado. Ele dizia que cada canto, cada música entoada é uma forma de comunicação com Deus. A Mãe de Santo falava-nos do nascimento da filha como um milagre, tendo essa criança vindo a se chamar Uiara, em homenagem a Yemanjá, e tendo aquele milagre se fortalecido com a data do nascimento da criança, em 27 de setembro, dia dos Erês.²¹

O vídeo documentário *Umbanda – O inteiro é uma banda* foi apresentado num seminário aberto, no Departamento da Universidade do Estado da Bahia em Senhor do Bonfim, e contou com a participação de estudantes e professores do curso de Pedagogia, grupos de jovens dedicados à arte do município, pai de santo, mãe de santo, filha de santo – da Umbanda e do Candomblé –, estudantes evangélicos e católicos, e a comunidade em geral. Foi um encontro que abriu algumas brechas para observarmos as camadas da beleza numa experiência de cunho religioso a partir da Umbanda, camadas estas invisibilizadas ao longo de muitos anos pela cultura da sociedade moderna ocidental. Foi uma espécie de celebração. Estávamos ali todos reunidos em torno daquele diálogo orientado por três

²¹ A palavra Erê vem do yoruba, eré, que significa brincar, brincadeira; a palavra denota também o sentido de deixar aflorar a criança que trazemos dentro de nós.

principais sentimentos que me arriscaria a traduzir nas palavras: tempo, amor e beleza. Era isso que eu tinha, quase como certeza: a de que todos repetiam os mesmos sentimentos em seu íntimo.

ii. Projeto Leleco e menino Chico – Água passageira

No ano de 2009, em Juazeiro, foi a vez do pescador, do barco e do rio. *Leleco e o Menino Chico – Água passageira*,²² um projeto que envolveu convivências com um pescador que escutava as vozes do rio e que acreditava no Nego D’água²³ e em outras criaturas que ele dizia morarem no rio,²⁴ o que fez acionar em nós outra racionalidade. O encontro aconteceu no leito no rio, entre Juazeiro e Petrolina, dentro do barco de Leleco: nós, Leleco, o livro Sidarta e a água, que também era passageira. Era como se estivéssemos na terceira margem do rio,²⁵ porque não íamos a lugar algum, não atracámos em nenhuma ilha, nem na outra margem, íamos ouvindo Leleco e a forma como ele entendia o rio e o mundo. Talvez o único lugar para o qual íamos, era para Leleco, era para nos aproximarmos da forma de Leleco pensar, que era com os sentidos.

Era curioso ver como Leleco conhecia o rio. Dizia que o rio tinha uma ciência e que “a gente tem muita coisa para aprender nele”. Mas o conhecimento de Leleco passava por outra esfera: parecia que ele era parte do rio, que era o próprio rio; ele conhecia o rio com o seu corpo e com sua memória, de tudo que já tinha ali vivido. Leleco dizia: “o movimento das águas são vozes, é o movimento dele. É como se ele estivesse falando, uma fala que serve para nós ouvir e para ele mesmo que é o movimento dele”. Eu olhava para Leleco e via aquele homem vivendo em um universo tão distinto do nosso, num universo tão original dele próprio, um homem que se enchia de orgulho e de alegria para dizer que nasceu para ser pescador, que amava o rio, o rio era a vida para ele; e ele via o rio como uma criança; e ele próprio era uma criança que brincava com o rio. Para Leleco, o rio São Francisco é o Menino Chico.

Foi do barco de Leleco que a convivência de muitos anos com o rio se desaguou em mim. Pude também contemplar minhas margens e o que escapava do enquadramento da

²² <<https://www.youtube.com/watch?v=rHtfnu54zMo&t=16s>>

²³ Nego D’água é um personagem lendário do Rio São Francisco. É uma espécie de homem peixe de cor negra. É protetor do rio e dos peixes. Dizem que vira as embarcações dos pescadores quando vão pescar em períodos da piracema.

²⁴ As outras criaturas são: Mãe D’Água, O Minhocão, A serpente da Ilha do Fogo, etc.

²⁵ Alusão ao conto “A terceira margem do rio”, do livro *Primeiras estórias* (2001), de Guimarães Rosa.

moldura. Leleco, entendendo o rio e seu percurso, “compreendia muitas outras coisas, muitos mistérios” (Hesse, 2004: 119), os quais, escoando das margens, povoavam o rio em forma de lendas saídas da imaginação das pessoas para habitar as profundezas do rio, estas depois voltando para habitar as memórias daqueles e daquelas que fazem as suas vidas nas travessias das águas. Com os reflexos das águas do rio atravessando a minha razão indolente, eu precisava consertar o velho castelo que se desmoronava para aprender a amá-lo (Saint-Exupéry, 2008: 16).

iii. Projeto Enquadrados

Ainda em 2009, tivemos o projeto *Enquadrados* (2009).²⁶ Em *Enquadrados*, vi homens e mulheres criando diferentes formas de libertação interna para suportarem um tempo que eles e elas contavam ao contrário: o tempo não prosperava, e sim regressava diante de suas vidas amputadas pelos delitos que cometeram e/ou em decorrência das armadilhas que esta sociedade moderna atira contra nós. O projeto aconteceu no conjunto penal de Juazeiro – Bahia – Brasil, no ano de 2009. Com autorização judicial, convivemos uma semana no presídio, chegando às 8h da manhã e saindo às 17h. Tivemos um contato muito próximo com homens e mulheres que partilharam conosco suas histórias, dores, alegrias e esperanças. Depois desta convivência foi realizada uma exposição fotográfica (vinte fotografias) e exibido o vídeo documentário, um evento que abriu diálogos mediante a contemplação destas obras. A exposição teve abertura em 10 de julho de 2009, na Biblioteca do Campus III da Universidade do Estado da Bahia, envolvendo estudantes e professores de Jornalismo, Pedagogia e Direito, funcionários do presídio (pedagogo, assistente social e representante administrativo) e comunidade em geral.

Em *Enquadrados*, a fuga das lembranças do mundo externo do presídio desenhava rostos improvisados, de homens e mulheres, que construía oásis de liberdade, alheando suas existências deixadas fora do presídio e entrando em consolações internas que tornavam os dias infinitamente sufocados pela concretude dos erros sociais que produzimos. Os erros estavam ali grudados nas grades de ferro de uma cela azul contracenando com paredes brancas, sujas e verdes. A estrutura padronizada do presídio, as cores combinadas uniformemente e os espaços divididos criteriosamente passavam a mensagem do controle dos corpos e também revelavam formas de poder sendo conquistadas a cada milímetro de existência encarcerada. Pelas histórias ouvidas e pelo

²⁶ <<https://www.youtube.com/watch?v=QlvkjMajTkM>>

tempo compartilhado, pudemos entender melhor as palavras de Oscar Wilde em *De profundis*: “Para nós, o tempo não progride, mas gira sempre em torno de um círculo de angústia” (2003: 1380).

Os ruídos dos portões e o barulho do cadeado ao zunir consolidavam a fronteira entre o dentro e o fora. Essa fronteira nos colocou diante de algumas camadas de verdades; possibilitou-nos ter consciência de vertentes das reflexões, como fala um dos presidiários: “vivam o dia-a-dia mais a gente aqui dentro, aí vocês vão ver que a reflexão que dizem lá fora, de lá pra cá, é totalmente diferente”.²⁷ E ainda poder ver e compreender que as lembranças, em alguma dimensão, abrem fendas na fronteira, mas por outro lado dão um peso grande a quem está dentro, aumentando a intensidade da dor da reclusão. Por essa razão eles e elas aprendiam que não podiam viver a vida lá fora; os seus mundos, agora, eram “os de dentro”. Essa consciência era uma das formas de libertação, que alimentava uma crença qualquer numa felicidade futura. Era como se pressentissem que algum dia poderiam mudar o próprio passado, que aquele presente um dia seria.

iv. Projeto Raza-Razão²⁸

No Projeto *Raza-Razão* (2010),²⁹ a realidade opressora guiada por um pensamento racional cartesiano,³⁰ despreparado para lidar com as diferentes formas de habitar o mundo, estreitava os corredores da razão, pressionando-a perante seus próprios limites. Naquele espaço estavam homens afetados pelo alcoolismo; jovens homossexuais que não souberam como lidar com a rejeição da família e da sociedade; mulheres que não souberam como resolver internamente a perda de maridos e filhos, além de outras situações que nos fugiam ao entendimento. Há um abandono destas pessoas, uma exclusão e desagregação, um cenário onde as mesmas estão expostas a muitos tipos de violências institucionalizadas.

Raza-Razão, um encontro com a nossa *desrazão*, uma experiência que nos orientou mais a sentir do que a pensar, pois sentir era a única forma de compreender que a nossa razão é rasa, ao adentrarmos nos universos em que essas pessoas partilharam conosco. O

²⁷ Excertos retirados do documentário *Enquadrados* (2009).

²⁸ Raza, grafado propositadamente com a letra z.

²⁹ Raza-Razão aconteceu na Clínica Psiquiátrica Nossa Senhora de Fátima, em Juazeiro – Bahia – Brasil. Tendo também um momento realizado no CAPS – Centro de Atenção Psicossocial, na mesma cidade.

³⁰ A racionalidade cartesiana, escreve Toulmin, pretende ser “intelectualmente perfeccionista, moralmente rigorosa e humanamente impiedosa” (1990: 199, apud: Santos, 2002: 338).

que nos fez perguntarmos a nós próprios, num Colóquio sobre a Loucura, que realizámos em 17 de outubro de 2010,³¹ o que de fato é a loucura. Seria outra forma de estar? Outro tipo de razão? Há sofrimento na loucura? Se há, porque há o sofrimento? Seria o fato de não conseguir normalizar-se na sociedade? O que é estar normalizado na sociedade? Por que os loucos estão confinados? Quem os confinou?³²

O Colóquio da Loucura³³ apontou-nos muitas possibilidades de diálogos a partir desse tema. Revelou como a lógica de pensamento da modernidade ocidental nos aleija e nos deixa num estado de apatia. Por exemplo: o caminho mais fácil para a psiquiatria pode ser o mais difícil para os rotulados como loucos; o medicamento seria uma falta de curiosidade e honestidade por parte dessa estrutura, mediante as pessoas que têm uma relação com o mundo diferente da que temos? Com tais questões conclui-se: quando o nivelamento e/ou julgamento passa pela razão, perdemos oportunidades de aprender com o outro.³⁴ É possível subverter a lógica binária normais/não-normais? A razão metonímica (Santos, 2010: 91-95),³⁵ imposta na modernidade, como sabemos, estabelece uma hierarquia. Esse quadro da realidade também ficou emoldurado.

Em *Raza-Razão* pude testemunhar a busca da liberdade, através da imaginação. Esta parecia servir aos internos como uma fenda que lhes oferecia alguma paisagem e os libertava da condição em que se encontravam; era como se através da imaginação criassem seus campos de fuga da realidade opressora. Vi Ranna³⁶ criar uma égua alada para se proteger da loucura. Ela inventava uma realidade simbólica e habitava esta realidade. A loucura era real, e Ranna reinventava a realidade, distorcia e recriava histórias para se libertar do real, das prisões mentais que a atormentavam. Nessa história Ranna reinventava a sua própria mãe, que virava e desvirava em égua alada, só para protegê-la. Aquelas

³¹ O lançamento do livro e vídeo-documentário aconteceu em 03 de dezembro de 2010, quase dois meses depois do Colóquio da Loucura. Participaram do projeto Raza-Razão: Maisa Antunes (pedagoga), Marcos Cesário (fotógrafo e artista plástico), Emiliana Carvalho (jornalista), Ricardo Duarte (professor de filosofia da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF), Luís Osete Carvalho (jornalista, psicólogo e poeta), Sebastião Maia (advogado), Luís Eduardo Nascimento (professor de Direito da UNEB, e poeta), Waldísio Araújo (estudante de filosofia), Maria Guirra (Psicóloga), Edmar Conceição (dramaturgo, poeta e pedagogo).

³² Perguntas feitas por participantes do Colóquio da Loucura.

³³ O livro também de título Raza-Razão, contendo o Colóquio da Loucura e crônicas, podem ser consultado na página <http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/trabalhos/136_Raza-Raza%3Fo.pdf>.

³⁴ Questões levantadas, no Colóquio, pelo fotógrafo e artista plástico Marcos Cesário.

³⁵ A forma mais acabada de totalidade para a razão metonímica é a dicotomia, porque combina, do modo mais elegante, a simetria com a hierarquia (Santos, 2010: 91).

³⁶ Nome fictício.

peessoas eram como almas sem máscaras, alimentavam sua liberdade com as ilusões. As palavras de Gabriel García Márquez, em “Ninguém escreve ao coronel”, chegaram-me com mais consciência: “as ilusões não se comem, mas alimentam” (2000: 59).

A nossa entrada no manicômio teve como uma das intenções a de encontrar essa linha tênue entre nós e eles e elas, buscar uma *desrazão*, buscar uma aproximação através do que sentiam e de como se diziam a partir de suas experiências. Acredito termos alcançado. Nós, assim como eles e elas, reinventámos incansavelmente as coisas e as pessoas em busca de um conforto, ou quiçá em busca da beleza. Escutámos muitas frases e balbucios que marcaram e inquietaram esses diálogos: “Doido vem de gente. Doido é feito de gente”; “Quando não estou pensando, lembro”; “Tive depressão pós-parto. Tive depressão pós-ponta”; “Depressão é invisível. Ela é na alma. A depressão deixa sair outras doenças”.³⁷ Era preciso agora buscar o riso das crianças, talvez no barulho do riso das crianças encontrássemos alguns silêncios escondidos, ou um acalento para nossos corações.

v. Projeto Diálogos do Riso

Em *Diálogos do Riso* (2011),³⁸ apanhámos as escolas de surpresa, e as crianças foram as nossas maiores cúmplices, quando saíam do castigo e/ou abandonavam suas tarefas para brincar com os palhaços na área externa das escolas. O projeto semeou e colheu risos, alegrias, canções, brincadeiras, declarações, cartas, histórias e desenhos, e abriu-se como um campo de aproximação com o universo infantil. Em *Diálogos do Riso*,³⁹ poetas, palhaços, pedagogos, músicos, contadoras de histórias e professoras testemunharam o poder do riso e da trupe de palhaços diante de diferentes e diversificadas experiências com as crianças.

Visitámos escolas pequenas no interior do sertão baiano, numa cidade chamada Jaguarari. Trata-se do interior da Bahia, onde alguns procedimentos conservadores da educação ainda enxergam-se de perto. Entretanto, o riso e as brincadeiras dos palhaços desmobilizaram qualquer situação de colonização corporal assentados nas carteiras

³⁷ Excertos retirados do livro *Raza-Razão* (2010).

³⁸ <www.dialogosdoriso.com>

³⁹ Participaram do projeto além de mim: a professora e contadora de histórias Glaucineide Rodrigues; o poeta e pedagogo Edmar Conceição; a jornalista Emiliana Carvalho; a cantora e poeta Íris de Guimarães; o artista plástico e fotógrafo Marcos Cesário; o professor Wilson da Silva Santos. Da trupe de palhaços: Jean Santos (Palhaço Poeta), Francisco Ruberlan (Palhaço Bio), David Ramon (Palhaço Beicolinha); Miguel Macena (Palhaço Neném), Jaqueline Dias (Palhaça Chiquinha), Shandra Andere (Palhaça Joaninha), José Benedito (Palhaço Gurdurinha), Danilo Oliveira (Palhaço Sapecado).

escolares; o castigo foi suspenso sem autorização,⁴⁰ até porque as professoras também se deslocaram do lugar de professora para entrar no jogo proposto pela trupe de palhaços.

O *site* se compôs de desenhos e risadas das crianças, de uma canção composta por Íris Reis,⁴¹ textos escritos pelas pessoas que participavam do projeto e de fotografias do artista Marcos Cesário, que capturou as diversas expressões das crianças nas brincadeiras com os palhaços. As pessoas escreveram as sensações que tiveram neste encontro entre os palhaços e as crianças. As crianças também escreveram bilhetes para os palhaços: “Palhaço gosteis muito das brincadeiras que você feis”; “Palhaço eu gosto de você. Palhaço eu brinicei com você. Obrigada palhaço”; “Você é bonito que nei um a flor eu fiquei feliz”; “Eu adorei sua prazerosa palhaços obrigada sou Carla do primeiro ano”; “Palhaço eu gosto da sua brincadeira”; “Palaco tiamo goto da cua bricadera”.⁴² As crianças, com seus diferentes níveis de apropriação da escrita convencional, expressaram também suas sensações e sentimentos.

De todos os projetos, *Diálogos do Riso* foi o que se tornou um campo aberto para que eu, enquanto pedagoga, pudesse entrar, procurar e encontrar diálogos que pudessem elucidar, nas reflexões junto às estudantes de Pedagogia, aspectos acerca da relação entre a arte e a educação, os quais, certamente, podemos observar a “Arte na Educação”. Este é um dos meus primeiros destaques: a arte na educação, que é diferente de arte-educação e de educação estética. É com *Diálogos do Riso* que saio para o doutorado com algumas respostas e em busca de mais perguntas sobre o lugar da arte nas instituições educativas numa sociedade moderna ocidental. Uma coisa já estava clara para mim: havia equívocos, limitações e contradições nas teorias de arte-educação e teorias de educação estética que até então eu conhecia.

vi. Projeto Samba de Lata

Samba de Lata (2014),⁴³ um projeto em parceria com as Mulheres do Samba de Lata da Associação Agropastoril Quilombola de Tijuáçu e Adjacências Tijuáçu, Senhor do

⁴⁰ Para minha surpresa, os procedimentos conservadores da educação, utilizados como recursos “pedagógicos”, a exemplo do castigo, do excesso de tarefa escrita, da inibição da expressão oral das crianças, ocorrem ainda nas escolas públicas nos dois países: Brasil e Portugal. Uma paisagem observada durante a pesquisa de campo.

⁴¹ Íris Reis é uma jovem cantora e compositora que colaborou com o projeto, compondo a música “O Palhacinho”, e também acompanhando a Trupe de Palhaços, cantando para as crianças.

⁴² Excertos retirados do *site Diálogos do Riso*.

⁴³ <www.sambadelata.com>

Bonfim – Bahia – Brasil. Dinha, Iuca, Jóia, Detinha e Maria Alice são mulheres que estão à frente do Samba de Lata, e que também exercem liderança na comunidade. Uma das ações do projeto foi a criação do *site*, e teve participação de poetas, escritores e professores desta região do Brasil. O *site* traz uma perspectiva poética, enfatizando a força e a beleza emanadas do compasso desta dança, onde se misturam ritmos de fé, de coragem e de vida. O *site* foi apresentado, pela primeira vez, no Centro de Estudos Sociais – CES, na ocasião da 1ª Semana da Consciência Negra no CES, em 2014.⁴⁴

Samba de Lata é uma espécie de diálogos em forma de samba, com as mulheres de Tijuáçu – Bahia. No intervalo de suas lutas diárias, elas compõem com seus corpos os compassos de vida misturada com samba. *Samba de Lata*, expressão cultural nascida nas lutas, tornou-se uma espécie de ritual, que se repete ao longo de muitos anos, num diálogo com a memória dos sentimentos de resistências no contexto histórico colonial e pós-colonial. As saias rodadas das mulheres do *Samba de Lata* parecem fazer o compasso entre o peso e a leveza da vida e suas recriações. Netas, bisnetas, tataranetas do samba, dançam o samba com os pés no chão; no chão batido do tabuleiro arenoso do povoado, levantam a poeira das histórias e, com as batidas dos pés e o rodopio de suas saias rodadas, refazem tempos entre as alegrias e as dores de viver.

O projeto *Samba de Lata*, além de nos oferecer o samba, a luta e a alegria dessas mulheres, ofereceu-nos muitas histórias e cumplicidades em que se iam tecendo muitos sentimentos. As mulheres do samba seguram no molejo o cuidado com as crianças, as ilusões e desilusões amorosas, a dor da perda dos filhos e a alegria das conquistas para a comunidade. Debaixo do sol do Sertão, elas traçam seus movimentos nos compassos e descompassos, no samba e na vida; tentam desviar-se da dor e segurar-se na alegria de viver. As vidas tecidas, ali na comunidade, transformam-se em canções, ecoando as vozes dos antepassados que se entrelaçam às sensações com as gerações mais recentes.

vii. Participação em edições e publicação de livros, sites e blogs

Além dessas experiências, realizámos também *blogs* e *sites* literários com diferentes temas tratados a partir da linguagem poética, como o amor, o mar, o tempo, as palavras, o circo, dentre outros. Organizámos e publicámos livros de crônicas, contos e entrevistas: *O sono* (2011); *Raza-Razão* (2010) – o livro; *Iludidos* (2011); *Diálogos do Riso*

⁴⁴ <<http://ces.uc.pt/pt/agenda-noticias/agenda-de-eventos/2014/i-semana-da-consciencia-negra-no-ces/programa>>.

(o livro); *Álvaro Perez – O menino Biro* (livro e *blog* que faz homenagem a um poeta).⁴⁵ Com essas experiências de ordem poética, alcanço um estágio de maior intensidade e intimidade com a linguagem das artes; agora eu já podia ver e sentir a poesia, o espírito da arte. É Adélia Prado em “O poder humanizador da poesia” – no programa *Sempre um Papo* –⁴⁶ quem diz: uma obra só é arte pela poesia que ela contém.

O Sono (2011)⁴⁷ é um pequeno livro de crônicas, poesia de cordel, pensamentos de filósofos e poetas e excertos do romance *Carta a D. História de um amor* – de André Gorz. O tema do livro *O Sono* é a morte e com este também vem o tempo e o amor. O livro *O Sono* traz notícias de jornais que falam de situações de muitas mortes, estas causadas pelas epidemias e pelos acidentes provocados por fenômenos naturais, e fala de tragédias que afetam uma determinada família e amigos quando perdem inesperadamente alguém do seu ciclo de amor. No caso do romance *Carta a D. História de um amor*, fazer a conexão dele ao livro *O Sono* passa pela experiência da dor de perder a pessoa amada, sendo que no livro de Gorz tecem-se as delicadezas e as tensões do pacto de morrer juntos, justamente por causa do amor. O romance envolve o amor, o tempo, a dor e a consciência da morte. O livro *O Sono*, a partir dessas conexões, vai contornando as diferentes sensações e sentimentos diante da morte. Nesta experiência, escrevi uma crônica, intitulada “Revivendo”, falando das minhas experiências com a morte, e colaborei no projeto de edição do livro.⁴⁸

Iludidos (2011) é um livro que abre diálogos entre dois poetas: Marcos Cesário e Edmar Conceição.⁴⁹ O diálogo é tecido entre os diferentes caminhos que cada um tem e teve, para ambos chegarem às suas próprias ilusões, mas que se entrelaçam na capacidade de reinvenção do mundo. O diálogo compõe-se das sutilezas de diversos terrenos, como a infância, os quintais, a relação com a mãe, a escola, os livros, a poesia, os risos, as dores,

⁴⁵ <<http://meninobiro.blogspot.com.br/>>.

⁴⁶ <<https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>>. Acesso em setembro de 2015.

⁴⁷ O livro pode ser consultado através do link:
<https://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/trabalhos/138_O_Sono.pdf>.

⁴⁸ Participaram desse projeto: Maisa Antunes, Edmar Conceição, Emiliania Carvalho, Marcos Cesário, Hélio Freitas (escritor e poeta), Regina Salgado (terapeuta transpessoal, cantora e compositora) e Jotacê Freitas (poeta cordelista e professor).

⁴⁹ Edmar Conceição é natural de Jaguarari – Bahia, cidade onde vive. É pedagogo, dramaturgo, poeta. Tendo formação também em Direito, área em que atua profissionalmente. Seus delírios poéticos estão no próprio *site* do poeta: <www.edmarconceicao.com>. Edmar Conceição é colunista do *site* *Escritica* <www.escritica.com>; teve também participação em outros projetos como: *Diálogos do Riso*; *Raza-Razão*; *Blog* e livro *Álvaro Peres – O Menino Biro*; *O Sono*.

os silêncios, em molduras que ampliam os fechos de luz e sombra, nas escuridões que cada um traz consigo. Assim são iluminados pela escuridão.

f. Primeiras aprendizagens acerca da linguagem das artes

Os projetos artísticos, além de trazerem as fotografias e os vídeos documentários, eram sempre acompanhados da literatura. A partir deles, como bem disseram as crianças no trabalho de campo, entro dentro dos livros – a “minha cabeça estava cheia de livros, de sonhos e de poemas que zumbiam em mim como abelhas” (Neruda, 1974: 29). A ligação da linguagem literária com a vida traçava-se com muita consciência para mim, e nesse cenário “a vida e os livros pouco a pouco [iam] me deixando entrever mistérios esmagadores” (*ibidem*: 19).

Além de me possibilitar o testemunho dessa proximidade da literatura com a vida, os escritores também, em suas prosas, e até nas entrelinhas de suas poesias e poemas, contos e crônicas, confrontavam-me, diretamente ou indiretamente, acerca da relação entre a arte e a educação. Eduardo Galeano, por exemplo, em *O livro dos abraços* nos contos “Arte para crianças” e “Arte das crianças”, que aparecem sequencialmente no livro (2008: 40-41), insinua (no primeiro conto) que uma “arte para” pode ser um prato pouco apetitoso; e no segundo, numa situação vivenciada com a criança, a mesma poderá se descobrir num cenário que envolve a imaginação e a brincadeira, onde se desenham palavras capazes de reinventar paisagens no seu próprio universo. O que me deixa entrever que a linguagem das artes é uma outra forma de pensamento.

Clarice Lispector, em *A Descoberta do Mundo* (1999), nas crônicas “Um reino cheio de mistério” e “O artista perfeito”, confronta-me em relação à experiência com a arte. Na primeira ela compara o artista a um tomateiro que dá tomates vermelhos, e diz que o problema de comer ou não os tomates é nosso; na segunda diz que a experiência com a arte não é de liberdade e sim de libertação. Diz, ainda, que a arte não é ser inocente, é tornar-se inocente. Cita um exemplo entre Picasso e as crianças (quando estas desenham), afirmando ser mais justo louvar a Picasso, porque as crianças são inocentes e Picasso tornou-se inocente. Com isso Clarice afirma que numa educação para ser artista, seria artista aquele que não seguisse ao programado, uma vez que este se torna livre de soluções convencionadas e utilitárias (1999: 228-229 e 317-318).

Na entrevista intitulada “O poder humanizador da poesia”, realizada no programa *Sempre um papo*, Adélia Prado fala que qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo,

tem fome de beleza, e que por isso vivemos nessa busca incessante de ser belo. Ela trata da beleza como necessidade básica e aponta a arte como uma linguagem que nos sacia dessa fome, justamente porque nos leva a uma intimidade e a um sentimento com as coisas. Ela reclama a fama injusta que atribuem ao poeta de andar com a cabeça nas nuvens. Adélia diz ser exatamente o contrário: o artista está centrado na realidade. A arte não aliena. Adélia também me põe diante de alguns confrontos quando diz que não aguenta a arte engajada, e cita um exemplo: teatro ecológico. Em entrevista a Antônio Herculano Lopes, ela diz que até decorrem da arte ações políticas, mas que a arte não se deixa instrumentalizar (Lopes, 1995: 16); que a experiência com a arte é expressão pura que diz respeito às coisas que não têm tempo, peso e medida e que por isso o papel da arte é nenhum, porque de acordo com a poeta a arte não é didática, nem catequética, nem filosófica.

g. Um pré-Campo no Brasil

Toda essa experiência fez um efeito intenso em mim. Mudou completamente a forma como eu lidava com as coisas, com as pessoas, com o dia-a-dia. A arte tornava-se para mim, além de uma oportunidade de contato com a linguagem própria dela, uma oportunidade de contacto com a beleza; aliás, a beleza era também a abertura que ela me oferecia. A arte se tornava um “sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação”, por ser conhecimento, interconhecimento, reconhecimento e autoconhecimento, como aprendi mais tarde com Boaventura de Sousa Santos (Santos, 2010: 145).⁵⁰ A linguagem das artes consistia em outros níveis de verdade, níveis de verdade que se valiam da imaginação e da invenção, e por isso se constituía numa forma particular de pensamento, pensamento/sentimento (Pessoa, 2014: 47). E, depois de passar por essa fronteira, eu precisava buscar um caminho para saber como dar o tratamento da relação entre a arte e a educação, e que ele fosse do tamanho de tudo que eu vivi nos projetos artísticos.

⁵⁰ O sociólogo traz essa abordagem para transformar a experiência do conhecimento numa ecologia de saberes, o que alarga a compreensão e as sensações das experiências de conhecer quando estas são orientadas por diferentes racionalidades e diferentes culturas; ou seja, quando os conhecimentos feitos no mundo são, também, feitos de mundos. Uma perspectiva que traduz, de alguma forma, as sensações de aprendizagens e desaprendizagens que as experiências nos projetos de cunho artístico me proporcionaram; e que poderia também apontar como uma ecologia de saberes, uma vez que a experiência com a arte é plural no sentido de nos abrir para muitas leituras e ao mesmo tempo, se pensarmos na convivência e legitimidade dessa linguagem como comunicadora, na relação com outras linguagens, científicas ou não.

Já não conseguia estar diante das teorias que me falavam em educar sentimentos, educar sentidos, educar sensibilidade; decodificar imagens, alfabetizar para leitura de imagens; formar para julgar obras de arte, formar profissionais para o mercado da estética e da cultura. Cheguei à conclusão de que eu não sei educar sentimentos, nem sentidos. E penso até que é quase o contrário: é o sentimento deseducado que é capaz de olhar de forma original para as coisas. Nesse sentido, como pedagoga, já não conseguia compreender a arte como educação, como sugere o termo arte-educação, ou seja, exigindo dessa experiência a previsibilidade de resultados. É Paulo Freire quem vai dizer, em *Pedagogia do oprimido*, que toda a “prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra”, “daí o sentido alienador da prescrição” (2005: 36-37).

Avanço no diálogo com as professoras em formação,⁵¹ tanto no curso regular de Pedagogia, como nos cursos de licenciatura da Plataforma Freire. Começa a ficar claro para mim a pouca intimidade que as professoras, na sua maioria, tinham com a linguagem das artes. Isso fazia com que elas realizassem, nesse campo, atividades muito mais vinculadas à reprodução de técnicas de pintura; trabalho com sucatas, reprodução e confecção de objetos que, na maioria das vezes, estavam ligadas às datas comemorativas – como dia das mães, dia dos pais, Páscoa, Natal, Festas Juninas, confeccionando enfeites para essas festas, portanto submetidas a uma perspectiva colonial/celebratória –,⁵² dramatizações também relacionadas com esses temas, ou ainda atividades de preservação do meio ambiente, etc. Nas entrevistas, algumas professoras afirmavam que os resultados das atividades de livre expressão com desenhos, colagens e outras técnicas eram obras de arte, chegando a verbalizar que estavam a formar artistas.

Esses relatos também revelam algumas situações curiosas de descobertas destas professoras em formação. Por exemplo: uma delas relata que não sabia que a poesia tinha qualquer relação com a arte; entendia que a relação da poesia estava restrita à Língua Portuguesa. Tais relatos também funcionaram como uma espécie de testemunho da luta de parte delas, mostrando a estrutura escolar como um ambiente opressor também para essas

⁵¹ Com estudantes do curso regular de Pedagogia conversei espontaneamente depois das aulas. E antes de viajar para Portugal realizei entrevistas com um grupo de dez estudantes: sendo oito do curso de Licenciatura em Arte, da Plataforma Freire; uma estudante/concluinte do curso de graduação em Pedagogia; e uma estudante de Licenciatura em História também da Plataforma Freire, com atuação em Arte.

⁵² Algumas destas atividades se confirmam na pesquisa de campo do doutorado, encontrada nos dois países. No Brasil no componente Arte, e em Portugal nos componentes Educação Visual e Educação Tecnológica. Há uma prática muito centrada na reprodução de técnicas de pintura e desenho, e confecção de objetos, trabalhos manuais, que se realizam maioritariamente nas datas comemorativas.

educadoras, que vão tentando criar algumas resistências ao que é determinado e instituído pelo sistema da educação oficial. Denunciam que são cobradas e vigiadas.

Percebo que o espaço da educação oficial abre muito pouco, ou quase nada, a oportunidade de mobilização de experiências a partir da perspectiva da “racionalidade estético-expressiva” (Santos, 2002: 71-74), que envolve uma linguagem crítica, criativa, com alto grau de alteridade. Hoje me pergunto se a arte de fato forma. Sinto que a experiência com a arte mais transforma o indivíduo do que forma. E isso faz com que eu deseje que crianças, adolescentes e jovens tenham direito de interagir com essa linguagem, com alguém que ama e viva essa linguagem.

Começo a traçar um caminho em busca de algumas respostas, não encontradas nas teorias. Tenho a ideia de procurar duas pessoas que pensem de forma diferente sobre o tema, para que se posicionem acerca da relação entre a arte e a educação: um dos teóricos da educação estética e um artista. Faço contato com teóricos dessa área, tendo um retorno do professor João-Francisco Duarte Júnior,⁵³ que me concede uma entrevista. Nas artes, o artista convidado foi o fotógrafo e artista plástico Marcos Cesário, que já era parceiro nos projetos. Essas entrevistas compuseram uma pequena publicação, a saber, *A arte e a educação* (2011), que organizei para continuar o diálogo com os professores (no Brasil). Saio do Departamento com esta semente, *A arte e a educação* (2011), para compor o projeto de investigação no doutorado, a ser realizado em Portugal.

A arte e a educação (2011) foi uma experiência bastante importante para meu trajeto. O livro abre com um texto intitulado “Diálogos Brincantes”, no qual vou fazendo uma espécie de ziguezague entre o artista e o teórico. Foi uma experiência rica poder transitar entre duas falas distintas e não dicotimizá-las; ao contrário, poder encontrar o potencial que esta experiência me oferecia; reconhecer minhas próprias limitações no percurso, observar alguns erros localizados na linguagem (das teorias) que essas teorias trazem; encontrar pontos de intersecção entre as falas dos entrevistados (por exemplo, o de

⁵³ Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1975), mestrado em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1981), Doutorado em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Livre-Docência em Fundamentos Teóricos das Artes, também pela Universidade Estadual de Campinas (2011). É professor doutor (aposentado em 2013) no Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Atua principalmente nos temas: arte-educação, educação do sensível, arte, educação e cultura. Esteve à frente do Departamento de Artes Plásticas do Instituto de Artes da Unicamp (gestão 2002-2003) e como Diretor Associado desse Instituto (gestão 2003-2007). A entrevista com Duarte Júnior ocorre em 18 de janeiro de 2011, em Campinas – São Paulo.

que a arte deve estar na escola, porém, não refém do currículo). O livro foi uma oportunidade de aprendizagens e desaprendizagens.⁵⁴

Duarte Júnior defende uma educação estética que, segundo o autor, é uma maneira de educar o saber sensível, no caso, a educação dos sentidos, que é o saber não-racional. O autor faz uma crítica quanto a alguns setores da arte-educação, que, segundo ele, capitularam e passaram a entender a arte como um dos itens do currículo. Acredita na formação de espectadores, e fala que a escola poderia assumir o papel de formação do espectador. Por outro lado, diz que não deveria se caracterizar como uma aula formal de cinquenta minutos, que a escola deveria ter um espaço cultural onde circulassem diferentes formas artísticas. Duarte não acredita numa visão romântica de que a arte vai libertar alguém de alguma coisa. Destaca que, do modo como ocorre atualmente, o que a educação faz é afastar as crianças e adolescentes da arte; lembra também que a poesia tem ficado restrita às aulas de Língua Portuguesa, mas que deveria ser tratada nas aulas de Arte. Duarte finaliza sua entrevista enfatizando que a escola é um espaço que se concentra mais na teoria do que na experiência, e que, tratando-se da experiência com a arte, isto é limitador.

O diálogo com o artista Marcos Cesário fica marcado pela necessidade que o mesmo teve e tem – diante da fronteira entre a arte e a educação –, de assegurar que a arte tem seu próprio rigor. Segundo o artista, arte é arte, e educação é educação. Diz que a educação, em seu percurso histórico traz marcas da repressão e do ressentimento, e que a arte é movida pelo ódio, pelo amor, pela dor, pela paixão, mas dificilmente pelo ressentimento. De acordo com o testemunho do artista, o que a arte deseja é contemplar e sentir. Marcos Cesário acredita que existem alguns sinais de comunicação de beleza em ambientes hegemônicos da educação, mas destaca que esses sinais são muito mais resultados de movimentos vinculados às atitudes de alguns professores, que são amantes da arte e da literatura, do que a um programa educacional, oficialmente definido. O artista lembra que estes professores muitas vezes precisam criar formas de resistência e sabotagem diante de um currículo enquadrador para enfrentar o que é convencional. Sobre

⁵⁴ O livro pode ser consultado na página virtual do Centro de Estudos Sociais: <<http://www.ces.uc.pt/pt/ces/pessoas/doutorandas-os/maisa-antunes/publicacoes>>.

esse cenário de resistências, o artista o compreende como uma *deseducação* e não como educação.⁵⁵ E diz que, nestes *comunicadores de beleza*,⁵⁶ ele acredita.

Segundo o artista, para comunicar beleza é preciso amar o desconhecido e aceitar o mistério, uma “matéria invisível e concreta que sustenta um mundo que reinventamos e vivemos” (Cesário em entrevista. In: Antunes, 2011: 43-44); e que sendo assim, para ele, nessa experiência só são capazes de ensinar aqueles que são capazes de desaprender. A entrevista abre um campo para pensar a experiência com a arte como uma experiência em que se apreende o mundo a partir da contemplação; o artista traz fragmentos do pensamento de Albert Camus para afirmar que a perspectiva de apreender o mundo através da arte está ancorada não só nas circunstâncias, mas também no temperamento de cada pessoa: “No contato do seu temperamento com as circunstâncias, os homens tornam-se o que são”, porque tal aprendizagem está não apenas na acessibilidade, mas na sensibilidade, diz ele. É com base nessa forma de pensar que o artista destaca que, na experiência com a arte, não acredita em cartilhas, nem em resultados previsíveis.

Converso também sobre o tema com outras pessoas: com o pintor francês Gilbert Chaudanne,⁵⁷ com o professor, poeta e escritor Regis de Moraes,⁵⁸ e com o antropólogo e poeta Carlos Rodrigues Brandão.⁵⁹ Esse último, em sua entrevista, destaca que a arte não

⁵⁵ O termo *deseducação* aparece a primeira vez na entrevista com o fotógrafo e artista plástico brasileiro, Marcos Cesário. *Deseducação* poderá ajudar no trabalho para observarmos que a arte, enquanto linguagem que cria paisagens e recria a realidade, atinge um pensamento distinto do pensamento da educação. Entretanto, também o próprio termo *deseducação* poderá auxiliar para encontrar a potência no campo fronteiro entre a arte e a educação, uma vez que esse campo sugere outras formas de leituras e releituras da realidade, fugindo a uma leitura convencional.

⁵⁶ *Comunicadores de beleza* é uma expressão que surge também na entrevista com o artista Marcos Cesário e que eu trago para dentro do trabalho como uma expressão que pode me ajudar a desenvolver um conceito que traduza a atitude de alguém que comunica beleza, que pode ser o próprio artista; bem como pode ser a professora, a pedagoga, que, amando a arte, a poesia e a literatura, através do seu trabalho, estimule e aguace este reencontro da criança com a linguagem das artes.

⁵⁷ Gilbert Chaudanne. Pintor francês radicado no Brasil há mais de trinta anos. Encontrei Gilbert Chaudanne através de um texto do pintor publicado na internet, na página de um evento. Em contato com o organizador do evento através de redes sociais, fui ao encontro do artista em Vitória, Espírito Santo, no ano de 2013.

⁵⁸ Regis de Moraes é um mineiro paulista, vive no estado de São Paulo há aproximadamente quarenta anos. É licenciado em Filosofia e em Ciências Sociais, fez mestrado em Filosofia Social, doutorou-se em Educação, defendendo a tese de livre-docência em Filosofia da Educação. Tem publicações nas áreas de Sociologia, Filosofia, Educação, Literatura, Poesia e Literatura Religiosa. Regis de Moraes é professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas, titular convidado da PUC de Campinas, no curso de mestrado em Direito, professor titular da Unisal de Americana, no curso de mestrado em Educação. Atualmente, dedica-se mais a escrever e a viagens para pronunciar conferências. A entrevista ocorre em 1º de setembro de 2013, em São Paulo.

⁵⁹ Carlos Rodrigues Brandão é um pesquisador no âmbito da Antropologia e da Sociologia. Professor da UNICAMP – São Paulo. Licenciado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, mestre em Antropologia pela Universidade de Brasília, doutor em ciências sociais pela Universidade de São Paulo, dedicando-se

cabe na educação, pelo fato de a arte ser não-curricular, não-controlável, não-comparável. Brandão pensa ser mais procedente que se criem contextos em que a arte aconteça. Diz que a arte devia invadir a escola, assim a educação até poderia ser transfigurada, porque Brandão já não acredita nas promessas de mudanças na educação, quando estas partem da própria estrutura educacional, considerando o grau de colonização que há na educação oficial.

Brandão entende a arte como experiência humana de uma contínua subversão. Ele diz que a arte nos livra desse mundo enquadrador. Por isso, o grande problema da arte no contexto da educação formal, para Brandão, é que a arte não se enquadra nesse acontecer curricular da escola. Brandão ilustra: “é como pegar uma árvore e querer colocar dentro de uma caixa [...] vai ficar sobrando raiz, folha, fruto, galho pra todo lado”. Com base nisso, ele afirma que a arte não se ensina, como se ensina Matemática, como se ensina Gramática. E complementa a esse respeito que podemos desenvolver nas crianças e nos adolescentes uma sensibilidade artística e criar situações em que os estudantes sejam motivados a conviverem entre elas através da arte. Porque a arte não tem uma utilidade funcional; a arte é fugidia ao que é estabelecido.

Regis de Moraes fala da poesia como o sentimento que move o poeta, e da *poiésis* como criatividade, inventividade a partir de inquietações. Ele fala do apreciador que se emociona, porque se vê refletido na obra de arte. Regis de Moraes é um poeta que encontrou seu palco primeiramente na educação. Ele vê na educação uma oportunidade de colecionar encontros humanos, de explorar o ser humano, tendo consciência de que isso não acontece impunemente. Regis acredita que a consequência da obra de arte na vida de uma pessoa pode ter um potencial educativo, embora não no sentido metódico e pedagógico.

Regis acredita, ainda, que não há como ensinar alguém a ser artista. O potencial educativo, diz ele, acontece à medida que se oferece a possibilidade de um bonito filme, de um bonito livro, bonito quadro, etc., ou seja, à medida que as crianças, adolescentes e jovens tenham contato com estes homens e estas mulheres (artistas, poetas) que sentiram tão profundamente o mistério de existir. Nesse sentido, para esse poeta, a força educativa que a arte parece ter não é o pedagógico, ou seja, “não é pegar e conduzir pela mão, é pô-lo

também à poesia, quer como apreciador quer como criador. Com publicações no campo da educação e pesquisa, educação e cultura. Mas foi o livro em parceria com o poeta Rubem Alves, “Encantar o Mundo pela Palavra”, que me levou ao espaço Rosa dos Ventos (Sul de Minas Gerais) para uma entrevista, que aconteceu em 13 de fevereiro de 2013.

em frente do objeto de arte e deixá-lo vibrar de alguma maneira, ou ele não vibrará também, se não tiver sensibilidade para isso” (Regis de Moraes em entrevista, Brasil, 2013).

A conversa com o pintor Gilbert Chaudanne deu-me paisagens curiosas. Ele fala que criar é um pensamento em ação. Aos quinze anos teve contato com *Assim falava Zarathustra*, de Nietzsche, e ficou muito marcado por esse livro, pelo amor e pelo super-homem. Ele me fala das experiências que teve em viagens, na Índia e em países do continente africano, ocasiões onde conheceu diferentes “espetáculos” da vida e do mundo, experiências que alimentaram e confirmaram sua revolta contra o racionalismo europeu e os valores cristãos. Chaudanne confessa que teve uma grande tristeza na vida, quando constatou que precisava aprender a odiar. Fala sobre a literatura como experiência de múltipla fruição estética – linguagens e mensagens –, e recorda-se do impacto que lhe causou, na juventude, o livro *As flores do mal*, de Baudelaire. Ele fala que a educação na arte é mais uma conscientização do que uma ética, e para ilustrar, traz sua própria experiência enquanto artista: “Eu vejo beleza no mendigo. Eticamente eu não queria que acontecesse isso, mas pinto o mendigo. O que é que estou fazendo, o elogio da miséria?” (Chaudanne em entrevista, Brasil, 2013).

Chaudanne destaca que as pessoas costumam confundir. Acham que ele é cristão pelo fato de ele pintar a Madona, mas ele diz que é apenas um artista e que sente um gozo profundo ao pintar a Madona. Afirma a inutilidade da arte, porque entende que a utilidade é um valor ideológico da sociedade moderna industrial. Fala que a obra de arte funciona mais como um testemunho do que como uma denúncia, e com isso se posiciona não sendo simpático à arte engajada. A entrevista traz uma infinidade de diálogos da vivência do artista. Ele que também teve experiência com educação de crianças na região Alsácia, na França, e com alunos do secundário, em Laos, país asiático, colonizado pela França, onde Chaudanne ensinou Literatura Francesa.

Chaudanne é completamente a favor da presença da arte na escola e destaca que é preciso considerar que a arte não pode ser domesticada. Ele diz que “há uma fruição e um gozo da arte que o professor deve despertar, tanto na criança – que é genial na arte, não precisa fazer muita coisa – quanto no adulto, que é mais difícil, porque você tem que quebrar valores que são lugares-comuns” (Chaudanne em entrevista, Brasil, 2013). E falando da arte na educação chegou a um desafio da Pedagogia: fazer amar não só a arte,

mas aquilo que estou comunicando; a experiência pedagógica não pode ser uma pseudo-comunicação, nem pode haver medo nessa relação.

Para conceituar a arte, Chaudanne traz algumas similitudes para tentar dar um contorno. Ele diz: “a arte é sentir”, “a obra de arte é uma semente, cai na terra que é o espectador, que é quem está olhando, quem está lendo, quem recebe.” Que ele próprio pode ter uma leitura polissêmica da obra dele, por ser ele muitos outros *eus*. E complementa: “Na educação a coisa é mais rigorosa e toda educação tem o lance da proibição. A arte não proíbe” (Chaudanne em entrevista. Brasil, 2013).

h. Um pré-Campo em Portugal

Ao chegar a Portugal, passo a frequentar algumas livrarias e editoras. A partir daí, tive significativos contatos com escritores e poetas portugueses, como José António Franco,⁶⁰ Manuel António Pina,⁶¹ Alice Vieira,⁶² Gonçalo M. Tavares⁶³ e António Lobo Antunes.⁶⁴ Algumas entrevistas se concretizam: com o poeta e pedagogo José António Franco e com o escritor e poeta Gonçalo M. Tavares. Essas entrevistas compõem outra publicação pequena, um ensaio: *Arte versus educação* (2013). *Arte versus educação* foi uma experiência particular, que trouxe depoimentos de poetas, do insucesso na educação escolar dessas pessoas tão ligadas a um universo mais livre de pensamento e sentimento. Trouxe também fragmentos das entrevistas, excertos que dialogam com as minhas inquietações e com as minhas intenções em abrir o debate acerca da relação entre a arte e a educação. As entrevistas articuladas nesse ensaio foram com Gilbert Chaudanne, Marcos Cesário, José António Franco e Gonçalo M. Tavares.

⁶⁰ José António Franco, pedagogo, escritor e poeta português. Dentre tantas obras, escreveu *A poesia como estratégia* (1999), *Histórias e Morais* (2005). Também escreve literatura infanto-juvenil: *Rimas e Castanholas* (2012); *Caderno tolo de versos sem miolo* (2017); *Versos de respirar* (2018); *O lobinho* (2016).

⁶¹ Manuel António Pina, jornalista, escritor e poeta português. Dentre tantas obras, escreveu *Dito em voz alta* (2007); *Como se desenha uma casa* (2011); *Poesia, saudade da prosa – Uma antologia pessoal* (2012). Também escreve literatura infanto-juvenil.

⁶² Alice Vieira, escritora, jornalista e poeta portuguesa. Dentre tantas obras, escreveu *O que dói às aves* (2009); *Rosa, Minha Irmã Rosa* (2014). Também escreve literatura infanto-juvenil, bastante citada pelas crianças na pesquisa de campo. Fala uma criança sobre a Alice Vieira “escreve livros divertidos, alguns têm cheiros, têm palavras novas para nós, que nos ajuda a desenvolver nossa criatividade”.

⁶³ Gonçalo M. Tavares, professor universitário, escritor e poeta português. Dentre tantas obras, escreveu *Histórias falsas* (2005), as coleções *O Bairro I* (2003), *O Bairro II* (2009), *Jerusalém* (2004). Também escreve literatura infanto-juvenil.

⁶⁴ António Lobo Antunes, psiquiatra, escritor e poeta português. Dentre tantas obras, escreveu *As Naus* (2006), *Quatro livros de crônicas* (2011), *Comissão das lágrimas* (2011), *Não é meia noite quem quer* (2012), *Os cus de Judas* (2012). António Lobo Antunes reúne diversos prêmios e homenagens, desde a década de 80 aos dias atuais.

O encontro com o poeta José António Franco foi um encontro feliz, por ele também ser pedagogo. Conversámos muito sobre nosso desafio de “levar” às crianças e adolescentes a experiência com a linguagem das artes, nomeadamente a partir da poesia. José António Franco diz que, quando leva poesia às crianças, não quer fazer poetas; o que ele não quer é que as crianças se afastem do direito de fruir a poesia. Uma das primeiras coisas que diz na entrevista é que o mais importante não é saber se a arte educa, nem saber se a arte se aprende; mas entender que, se se quer lucidez e inteligência de espírito livre, a arte torna-se indissociável da educação. É como se requeresse para a educação a capacidade de desaprender, ou seja, de aprendizagens e ultrapassagens, através da criação. Já que, de acordo com o poeta, a arte é uma experiência de questionamento do real. Nesse caso, o espírito da arte alimenta a educação no caminho de recriação de realidades, que é uma potência da arte.

Entretanto, José António Franco se queixa da ausência da arte no sistema educativo, justamente pelo fato de a arte ser, de acordo com ele, contranatura nesse sistema. É por isso que ela – a arte – pode até existir no sistema educativo, mas em raras, honrosas e ricas exceções. Em entrevista, ele reflete que uma criança confrontada com um objeto artístico “cresce, toma consciência dele e a sua perspectiva vai-se desenvolvendo no sentido da descoberta, da transformação e do autoconhecimento”. Com isso afirma que a contemplação de uma obra de arte é também uma experiência de demorar-se nos pormenores e, assim, analisar a vida, as pessoas, a si próprio. Para o poeta, a experiência com a arte implica o respeito e o desrespeito pelos códigos, o que vai criar as premissas do espírito livre. Este, entretanto, não é um espírito sem limites; é, sobretudo, um espírito que conhece os limites a ponto de poder ultrapassá-los, por ter uma lógica muito própria de não-obeidência a uma atitude de paralisia mental, abrindo-se à criação.

A sonoridade arte/educação surgida na conversa, não corresponde ao conceito arte-educação que no Brasil está relacionado com a Proposta Triangular: ver, julgar, fazer: História da arte, Leitura da obra de arte, e o Fazer artístico (Barbosa, 2005: 34), tradução que Barbosa fez do *Discipline Art Education – DBAE*, programa norte-americano desenvolvido pela *Getty Center for Education in the Arts*.⁶⁵ Na entrevista, José António Franco abordou esse binômio orientado por uma experiência “marginal” que teve com as

⁶⁵ A *Getty Foundation* vem financiando pesquisa e experiências de arte em escolas. “Como resultado dessas pesquisas a arte está sendo vista agora nos Estados Unidos como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer arte conscientizado” (Barbosa, 2005: 03).

crianças, destacando a descoberta por parte delas próprias do poder comunicador da arte. Nessa experiência as crianças foram confrontadas com três obras da artista plástica portuguesa Paula Rego: *Grito, Dia, Quieta*. José António Franco relata que passou várias semanas deixando as crianças crescerem diante daquelas obras. Fala de como foi curioso observá-las falando sozinhas diante das mesmas, e mais espantoso ainda foi ver poemas com tamanha violência e beleza verbal que as crianças alcançaram na interação com elas. Confessa ele no final do relato: “Eu não sei se fui eu que cresci mais ou se foram eles. Foi uma experiência riquíssima” (José António Franco em entrevista, Portugal, 2012).

Na sua entrevista, Gonçalo M. Tavares começa por explorar uma possível fronteira entre a arte moderna e a arte contemporânea. Segundo o escritor, a primeira refere-se à contemplação da beleza e a segunda mobiliza uma ideia, dando a entender que a arte contemporânea não tem compromisso com a beleza, que atualmente até mesmo um rascunho, um projeto desta arte pode ser considerado como arte. Naturalmente, fomos avançando para um lugar que mais me interessava ouvi-lo: a relação da arte com a educação. A partir daí, ele destaca que a arte nos dá coisas que nenhuma outra coisa dá; que a experiência com a arte não é quantificável, tem a ver com a sensibilidade. O escritor faz uma comparação entre a Matemática e a Arte. Diz que no caso da Matemática, por exemplo, quando se estuda equação, dá para verificar, quantificar a progressão que um estudante faz para aprender as equações, até compara esse conhecimento matemático com o domínio técnico de um instrumento musical, diz ter alguma semelhança com a Matemática. Mas finaliza afirmando que “é muito difícil quantificar se uma pessoa está a perceber melhor a arte, se está mais sensível como espectador”.

O escritor destaca ser indispensável que a arte tenha uma presença formal, com horas concretas, com peso igual ao das outras áreas, e com bons professores. Nesse sentido, fala dos avanços e retrocessos do sistema de educação de Portugal, destacando que as áreas de “Música” e “Educação Visual” têm menos peso. Gonçalo M. Tavares observa que, provavelmente, a perda de espaço da arte terá a ver com o aumento da racionalidade, e eu aproveito para destacar que é ao aumento da “racionalidade cognitiva instrumental da ciência” (Santos, 2002: 71-74), colonizada pelo mercado, que ele se refere.

Concluiu a entrevista dizendo que há várias formas de a educação se cruzar com a arte, não para fazer artistas, porque de acordo com o poeta ser artista é qualquer coisa não ensinável, não há parâmetros, se viajou muito ou não, se leu muito ou não, se tem filho ou não, se tem disciplina ou não. Diz que a História da Arte se ensina, algumas técnicas se

ensinam, porém, que “ser um artista não se ensina, e é complicado saber de onde vem”. Ressalta que tão importante quanto ser artista é fazer com que alguém, diante de uma obra de arte, perceba-a e tenha prazer.

i. Rumo à pesquisa a partir do que vivi

As experiências com os projetos de cunho artístico abriram muitas paisagens, acionando em mim uma consciência diante do ser humano no mundo e de como a linguagem artística contorna essa experiência. Através dos projetos artísticos, vi as camadas do riso e da dor, às vezes os dois juntos, às vezes a dor ganhava evidência, às vezes era o riso que ganhava. Todas essas realidades, lidas pela arte, era de mim que falavam, porque na arte o outro sou eu também, às vezes emoldurada, às vezes a escapar da moldura, atravessada na moldura, às vezes bonita nela, às vezes feia. O convívio com a arte deu-me a consciência da fronteira tênue entre mim e o outro, alimentando-me poeticamente nessa fronteira.

Cresço dentro da pesquisa antes mesmo de entrar com ela no cenário acadêmico. O pré-campo ampliou meu olhar acerca da relação entre a arte e a educação. As entrevistas com poetas e professoras (no pré-campo) descamaram muitas facetas que envolvem essa relação. Depois, já no doutorado, os estudos na sociologia pós-colonial põem diante de mim a existência de um jogo de colonização epistêmica infrutífero; olhar com criticidade para esse jogo é um dos campos de luta dessa tese, uma vez que se trata de uma fronteira que se assenta “na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso” (Santos, 2010: 25); de acordo com Santos, “o caráter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna, entre formas científicas e não-científicas de verdade” (*ibidem*). Ainda fez parte do processo de investigação a ampliação de outras leituras no campo literário, textos críticos (na literatura), romances, poemas –, bem como a descoberta da prosa dos poetas dentro de suas próprias obras, e também seus pensamentos acerca da arte na modernidade e do papel da arte na modernidade.

Essa pesquisa põe em pauta as teorias que abordam a relação entre a arte e a educação, uma vez que observa que essas teorias não conseguiram se libertar e até promoveram a colonização epistêmica, a qual envolve relações coloniais exercidas pela combinação entre a racionalidade cognitiva instrumental da ciência e os princípios do mercado e do Estado sobre a racionalidade estético-expressiva, na qual se assentam a arte, a literatura e a poesia. A pesquisa ajudou a localizar alguns processos de colonização.

Consciente de que quase em sua totalidade a abordagem da relação entre a arte e a educação está centrada nas artes visuais, essa pesquisa faz o caminho através da literatura e da poesia; nesse sentido, percebe que é quase inexistente a abordagem através da literatura e da poesia, uma vez que estas estão, no campo da educação formal, enquadradas na área de Língua Portuguesa ou, mesmo quando consideradas como linguagem artística, estão orientadas por objetivos no âmbito da racionalidade cognitiva instrumental da ciência.

3. Questões que a tese levanta acerca da relação entre a arte e a educação

1. alerta que a construção teórica e conceitual acerca da relação entre a arte e a educação – da educação estética, arte-educação e educação pela arte – está centrada maioritariamente nas artes visuais, e focada na técnica. Esta tese propõe tematizar essa relação, convocando a literatura e a poesia. Nesse sentido, insiste que a literatura e a poesia sejam tratadas, no âmbito da educação, como linguagem artística, e não como instrumento para aprender outros assuntos e outras matérias;
2. assume a poesia e a literatura como forma artística que abre um inesgotável universo dialógico entre as pessoas que a vivenciam; portanto, a poesia e a literatura tornam-se fundamentalmente relevantes;
3. contesta a perspectiva utilitarista que as teorias de educação estética,⁶⁶ educação pela arte e arte-educação atribuem à experiência com a arte, porque tal abordagem está comprometida com o valor ideológico da sociedade moderna capitalista, relacionando, assim, a experiência com a arte à ideia intelectual de beleza, e não à beleza sob o prisma da sensibilidade;⁶⁷
4. contesta a perspectiva de formação, optando pela perspectiva da transformação da forma de olhar o mundo, uma vez que a formação está orientada para o atendimento da demanda de formar profissionais atendendo particularmente aos princípios do mercado e do Estado. A perspectiva de transformar a forma de ver o mundo está relacionada a palavra “transver” do poeta Manoel de Barros (2010: 350), que significa ver as coisas através da invenção e da imaginação, o que naturalmente caminha em direção à superação da leitura convencional e leva-nos ao reencantamento do mundo;

⁶⁶ No caso do termo Educação Estética, é na obra de Friedrich Schiller que este termo aparece noutra perspectiva. No tratamento da educação estética do homem, Schiller vai considerar as fronteiras internas do ser humano e sua busca pelo equilíbrio, o que o autor vai entender como beleza.

⁶⁷ A beleza sob a perspectiva da sensibilidade fui buscar a Fernando Pessoa. Reflexão feita nos capítulos IV e V.

5. assume a beleza como um dos alimentos principais da experiência com a linguagem das artes, sendo a beleza entendida sob a perspectiva da sensibilidade (Pessoa, 2006: 107-112), como sentimento e a capacidade de viver o presente (Todorov, 2011: 08-09);⁶⁸ e também entendida não como algo que tenha que agradar ou dar prazer (ligada ao lazer). A beleza revela-se na capacidade de abertura para interações plurais a partir da experiência com a obra e desta com a vida.
6. entende que a perspectiva educativa a partir do contato com a arte, ou seja, a arte na educação, assenta no sentido de abrir possibilidades de reencontros e reconhecimentos, portanto de comunicação; nunca no sentido de se prever e de se esperar resultados formatados, mas de ampliar o contato com a linguagem e explorar as possibilidades de comunicação, por entender que “toda arte é uma forma de literatura, porque toda arte é dizer alguma coisa” (Pessoa, 2006: 115);
7. acredita que a “professora de arte” deve ser uma amante da arte, dos livros literários e da poesia, condição para ser uma *comunicadora de beleza*, uma estimuladora que colabora na ampliação dessa comunicação;
8. entende a experiência com a arte como experiência também de conhecimento, entretanto vinculado ao entendimento que envolve o reconhecimento e autoconhecimento (Santos, 2010: 145), sendo tais conhecimentos e saberes não orientados por uma clareza conceitual, nem pelo primado da denotação, como nos adverte Ramos Rosa (1979: 19);
9. contesta que a experiência de conhecimento a partir da interação com a arte seja de ordem disciplinar e conceitual. A experiência de conhecimento (através da arte) acontece no âmbito da sensibilidade que conduz à ação, e do entendimento que conduz à contemplação (Pessoa, 2006: 103). Sendo orientado por outra racionalidade, a estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74), desperta uma consciência das coisas pela proximidade e intimidade que temos com elas, pela ligação com a vida e com o mundo;
10. no que diz respeito à interação com a obra artística, pretende não se orientar pela subjetividade:
 - quando a perspectiva da subjetividade tende a alimentar-se de um certo relativismo;

⁶⁸ A capacidade de viver o presente no âmbito dos estudos pós-coloniais, dentro da proposição de Boaventura de Sousa Santos, confirma-se na apresentação dos procedimentos meta-sociológicos: sociologia das ausências e sociologia das emergências, quando o sociólogo em contra-ponto a uma razão indolente propõe a razão cosmopolita; tendo a sociologia das ausências a tarefa de expandir o presente, e a sociologia das emergências, a tarefa de contrair o futuro (Santos, 2010: 89).

- quando a subjetividade pode levar à perspectiva de um sentimento individual isolado, ou seja, a subjetividade individual do poeta,⁶⁹ porque, como afirma Fernando Pessoa, a arte nasce no indivíduo pelo que o mesmo não tem de individual (2006: 103);
 - quando a subjetividade se sobrepõe à objetividade, por considerar que a arte é, como destaca Fernando Pessoa, “o equilíbrio entre a subjetividade da emoção e a objetividade do entendimento” (2006: 102);⁷⁰
 - quando a subjetividade desvia a experiência com a arte para a perspectiva do abstrato, furtando-nos essa vivência como uma experiência com algo concreto, que nos afeta concretamente;
 - no que diz respeito a subjetividade e objetividade na poesia lírica, considera as anotações de Maria Irene Ramalho, em *Poetas do Atlântico* (2008), a partir dos contributos de Nietzsche, em *O nascimento da tragédia*, e de Fernando Pessoa, em *Os graus da poesia lírica*;⁷¹
11. convida a entrar no universo que compõe os lugares de intersecção entre a arte e a educação a partir da literatura e da poesia, através da Pedagogia, quando a pedagoga, ou o pedagogo que partilha a experiência artística com as crianças e adolescentes, pode ser a *comunicadora ou o comunicador de beleza* sugerido no item 7;
 12. alerta que o papel da educação, no âmbito da relação entre a arte e a educação, não é a de formar artistas, nem profissionais para o mercado da cultura ou da estética, mas despertar o encantamento para o universo da linguagem das artes, bem como para a forma como as artes leem o mundo;
 13. no que diz respeito à atuação nessa área, destaca a importância de pessoas que se dedicam à linguagem das artes, não condicionando a sua atuação à formação acadêmica;
 14. considera que a linguagem das artes deve ser obrigatória na escola, mas que a mesma não deve ser enquadrada no currículo (com sistemas de avaliações e enquadramento

⁶⁹ Sobre a subjetividade do poeta, Maria Zambrano diz que embora seja arrancando do próprio, não significa que está se pondo a si próprio no texto; porque se isso ocorrer trata-se de uma má transcrição, ocorrendo assim a transferência de suas próprias paixões (2000: 40).

⁷⁰ Para percorrer o caminho em busca da educação numa perspectiva libertadora, Paulo Freire também vai sugerir o equilíbrio entre objetividade e subjetividade que o educador distingue de objetivismo e subjetivismo (Freire, 2005: 40-41). A objetivação do fenômeno estético foi também uma preocupação de Friedrich Schiller, em *Sobre a educação estética do ser humano* (1993).

⁷¹ Nietzsche diz que “toda a arte é «objetiva»”, uma condição para que a obra esteja livre das subjetividades do poeta. Fernando Pessoa fala das diversas camadas no processo da despersonalização na poesia lírica, que vai de uma “extrema subjetividade à ficção radical da objetividade lírica” (Apud Ramalho, 2008: 25).

programático e progressivo); propõe, antes, atividades práticas que possibilitem o contato e o envolvimento das crianças com essa linguagem, sem a expectativa de um resultado final, mas como oportunidade de interação com a linguagem;

15. entende como aspecto importante fazer uma releitura das dimensões da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002) como forma de encontrar orientações epistemológicas no campo prático que envolve lugares de intersecção⁷² entre esses dois diferentes níveis de verdade (a arte e a educação);
16. sublinha uma nova dimensão para a racionalidade estético-expressiva, a alteridade,⁷³ esta visualizada tanto na oportunidade da pesquisa de campo, como também nos referenciais teóricos e literários que costuram as vozes neste trabalho;
17. pretende traduzir os procedimentos meta-sociológicos “sociologia das ausências e sociologia das emergências”,⁷⁴ no campo da Pedagogia,⁷⁵ com o intuito de pensar as ausências e as emergências, na educação, de outras racionalidades, bem como de repensar a educação a partir da paisagem da presença (de fato) da arte na educação.

Esses itens acima ajudarão a identificar uma série de processos colonizadores exercidos por parte da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e dos princípios do mercado e do Estado sobre a racionalidade estético-expressiva, nos quais se assenta a arte, a literatura e a poesia; e, a partir dessa identificação, buscar possibilidades de desencadear processos de descolonização. Essa é a questão principal da tese, a qual orientou os estudos das dimensões da racionalidade estético-expressiva através da aproximação de um conjunto de reflexões acerca da linguagem das artes sob a perspectiva de poetas que também nos provocam sobre o papel da arte na modernidade. Essas reflexões serão postas

⁷² Os dois campos que se encontram: a arte e a educação; dentro da análise sociológica, as duas fazem parte das racionalidades; sendo a primeira da racionalidade estético-expressiva e a segunda da cognitiva instrumental da ciência. Portanto, cabe nessa intersecção perceber quais os jogos de tradução que povoam essa fronteira e quais as epistemologias que podem daí surgir no campo da Pedagogia.

⁷³ Na sua obra *Poetas do Atlântico* (2008), Maria Irene Ramalho nos convoca “a olhar a tradição poética ocidental como uma tradição de cruzamentos atlânticos e referências mútuas, assentes em fluxos e porosidades, e complexos actos de alteridade” (Ramalho, 2008: 17). A autora traz a abordagem da alteridade na poesia lírica (para a dissolução do eu empírico e individuado) em Nietzsche, Fernando Pessoa e José Saramago. Reflexão presente no capítulo IV. Também António Sousa Ribeiro, no seu texto “A tradução como metáfora da contemporaneidade”, afirma que o conceito de alteridade é inseparável dos processos de tradução (2005: 05); tal abordagem surge no contexto das fronteiras de saberes e culturas. Reflexão presente no capítulo V.

⁷⁴ Sociologia das ausências e sociologia das emergências são procedimentos meta-sociológicos, que o sociólogo Boaventura de Sousa Santos propõe para expandir o presente e contrair o futuro, respectivamente, como uma atitude de contraposição a uma razão indolente (impotente, arrogante, metonímica, proléptica). Esses conceitos são apresentados e discutidos no capítulo 2 do livro *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política* (2010: 87-125).

⁷⁵ Pedagogia das ausências e pedagogia das emergências.

aqui em vibração com as reflexões sobre a educação e o seu papel também na modernidade; ou melhor, numa pós-modernidade de oposição. Essa ligação será o alicerce dos argumentos da tese em busca da descolonização da arte e, como consequência, a descolonização também da educação.

Quanto às análises, fiz a opção de dar tratamento ao que se colheu na pesquisa através dos procedimentos metodológicos da Sociologia Pós-Colonial, não caminhando, portanto, apesar de daí colher alguns contributos, pela Filosofia Estética, por uma suposta Ciência da Beleza que, do ponto de vista da sociologia pós-colonial, tende a aproximar-se da “racionalidade cognitiva instrumental da ciência” (Santos, 2002: 71). Aqui será convocada uma “Ecologia de Saberes” (Santos, 2010) que está relacionada com uma pergunta feita por Nietzsche, quando vai falar do socratismo em arte: “Será que não existe um reino da sabedoria, do qual a lógica está proscrita? Será que a arte não é um correlativo necessário e um complemento da ciência?” (Nietzsche, 2007: 88-89).

A opção de não trabalhar com a Teoria Estética é também uma forma de evitar a armadilha que associa o bem, a verdade e a beleza, conceitos abstratos no âmbito da Filosofia Estética, que do, meu ponto de vista, resulta neste trabalho num debate infrutífero. Evita-se, assim, também a conhecida polarização entre a ética e a estética, preferindo antes uma abordagem que envolve o tempo, a sensibilidade, a imaginação, a capacidade de viver o presente (como brincar e como beleza), a memória, a invenção, o colocar-se no lugar do outro através das histórias, o reconhecimento, o divertimento, com ênfase nas sensações, nos sentimentos, no movimento lúdico, nos efeitos dessa linguagem na vida concreta quando nos estimula a “transver” (Barros, 2010: 350) a realidade. Nesse sentido a palavra “transver”, que é um verbo inventado pelo poeta, será aqui uma palavra orientadora mediante um posicionamento no âmbito da racionalidade estético-expressiva.

Johan Huizinga, na sua obra *Homo Ludens* (2008), no capítulo “O Jogo e a Poesia”, falando a partir de fronteiras, ou seja, de lugares de intersecção entre as expressões religiosa, filosófica e poética, afirma que a função do poeta se situa na esfera lúdica, uma vez que a *poiesis* tem também fundamentalmente uma orientação lúdica. É a partir dessas fronteiras que o autor confirma que é preciso rejeitar a ideia de que a poesia só pode ser entendida através da estética. Para o autor, em muitas civilizações, principalmente nas mais antigas, “a poesia desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo” (Huizinga, 2008: 134). Ao destacar o jogo como uma experiência estética, ressalta não ser possível (no jogo) os conceitos de bem e de verdade; sublinha, entretanto, a dimensão da

beleza, afirmando serem muitos e íntimos os laços que unem o jogo e a beleza, e cita alguns aspectos: ritmo, harmonia, vivacidade e graça (*ibidem*: 09-10).

Também Friedrich Schiller, na sua obra *Sobre a educação estética do ser humano* (1993), evitou a polarização entre ética e estética; buscou antes encontrar-lhes o equilíbrio, num contexto de fronteira. O autor também não condicionou às suas reflexões as dimensões da tríade: bem, beleza e verdade. Numa postura de não julgamento, procurou através de uma atitude antropológica fazer um trabalho arqueológico, oportunidade na qual reencontrou as camadas que compõem o homem físico/natural/sensível e o homem ético/moral/racional; buscando a partir daí elucidar um trajeto onde cada ser humano é capaz e deverá responsabilizar-se: que é o alcance da liberdade e da lucidez através da beleza, aliás como o próprio diz: “é pela beleza que se caminha para liberdade” (Schiller, 1993: 31); a beleza estabelece, portanto, “a ligação entre os dois estados opostos da sensação e do pensamento” (*ibidem*: 69), para o filósofo, a beleza é a costura perfeita entre o conteúdo e a forma. O autor abre ainda um horizonte através do impulso lúdico, afirmando que o homem só é plenamente humano quando joga, e que deve jogar apenas com a beleza (*ibidem*: 64).

No que diz respeito à percepção científica no âmbito da Filosofia e da Sociologia, as mesmas estão no bojo da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e sofrem processos de colonização epistemológica. Entretanto, a Sociologia Pós-Colonial tem desenvolvido um conjunto de procedimentos metodológicos, constituindo-se, assim, numa hermenêutica pós-abissal, que vai contra a hegemonia do pensamento científico, trazendo à tona, portanto, outras abordagens e outros saberes. Essa hermenêutica torna-se necessária para transformar a ciência – de um objeto estranho, distante e incomensurável com a nossa vida, num objeto familiar e próximo, que não falando a língua de todos os dias é capaz de nos comunicar as suas valências e os seus limites, os seus objetivos e o que realiza aquém e além deles. Transformar a ciência num objeto que, por falar, será mais adequadamente concebido numa relação eu/tu (a relação hermenêutica) e que, nessa medida, se transforma num parceiro da contemplação e da transformação do mundo (Santos, 1989: 11). Tal transformação da ciência que abre o campo da pluralidade interna e externa viabiliza uma “ecologia de saberes” (Santos, 2010), que vai combater as diversas formas de colonização epistemológica.

Ainda com relação à Filosofia Estética, ela não nos é sedutora neste trabalho pelo fato de não resolver a questão da colonização epistêmica, e ainda por ter ganhado um

desgaste afetado diretamente pelo capitalismo, quando muitas vezes aparece relacionada com a moda, os cosméticos, o *design*, a propaganda e o sucesso (Castello, 2012: 34), sendo, assim, utilizada como um enquadramento que corresponde a um padrão de beleza, e não à multiplicidade que lhe é própria. Considerando a minha experiência a partir dos projetos artísticos que envolveram um contato ampliado com a poesia e a literatura, será essa a referência de beleza encontrada nessas páginas, nesses textos, nesses versos e nessas vidas, tanto através dos projetos artísticos, como do contato direto com os livros literários, os quais caminharão junto às análises aqui decorridas.

Depois desse conjunto de experiências e reflexões que abre o campo problemático da tese, situado na fronteira entre a arte e a educação, segue-se agora o extenso trabalho de pesquisa de campo, no contexto da investigação acadêmica. Integrada ao programa de doutoramento Pós-Colonialismos e Cidadania Global, no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, a pesquisa constituiu-se num estudo comparativo entre Brasil e Portugal; compondose de três bases: 1- estudo dos referenciais teóricos-metodológicos do pós-colonialismo; 2- aprofundamento do contato com a linguagem das artes através da literatura, da poesia e do acompanhamento da programação dos centros de cultura nos dois países; 3- planejamento e realização da pesquisa de campo, incidindo primeiro sobre o campo português. A pesquisa de campo concretizou-se nas escolas públicas e nos espaços culturais; realizando observação das aulas em escolas públicas (prioritariamente) e das oficinas nos espaços culturais, e entrevistas com os sujeitos (crianças, professores, artistas e educadoras culturais).⁷⁶ No que diz respeito à idade das crianças, delimitou-se a faixa etária entre os oito e os onze anos, que abrange os anos escolares do 4º ao 6º ano do ensino básico; tal aspecto etário foi considerado também no espaço cultural. O capítulo que se segue trabalha com as observações e prioriza as entrevistas com as pessoas adultas.⁷⁷

⁷⁶ Darei tratamento aos sujeitos produtores e produtoras culturais, como educadores e educadoras culturais, considerando que a expressão produtores culturais é demasiado mercadológica para um trabalho que quer sublinhar a sensibilidade e a contemplação em arte.

⁷⁷ No que diz respeito à Escola da Ponte, que faz parte do cenário do campo empírico, considerando suas peculiaridades, principalmente no tocante à educação, será incorporado um texto extra (apêndice) sobre o que foi observado acerca da presença da linguagem artística na referida Escola. Tendo, quando necessário, alguns comentários em notas de rodapé, dando tratamento a alguns aspectos comuns e/ou diferentes com relação às demais escolas pesquisadas.

CAPÍTULO II

1. A observação e os diálogos com professores, artistas e educadores culturais – Pesquisa de Campo I

A pesquisa de campo colheu um imenso material; nas escolas, a partir das observações das aulas de ET – Educação Tecnológica, EV – Educação Visual e EM – Educação Musical (em Portugal), aulas de Artes (no Brasil) e entrevistas com crianças e professores; nos espaços culturais a partir das oficinas, espetáculos e entrevistas com crianças, artistas e educadoras culturais. Nas tabelas 1 (Portugal) e 2 (Brasil) visualizam-se as informações sobre o campo empírico pesquisado: as escolas e centros culturais; os tipos de atividades ali realizadas; e o número de sujeitos alcançados (crianças, professores, artistas e educadores). Este capítulo dá conta de parte do campo empírico; trabalha com as observações e prioriza as entrevistas com professores, artistas e educadores culturais.

Depois das informações relativas a Portugal e ao Brasil, são apresentadas paisagens observadas e as reflexões que elas provocam. Essas paisagens são como *flashes*,⁷⁸ que compõem pequenos “quadros” ou “histórias”; a justaposição dessas descrições das observações e reflexões que delas surgem, deflagraram um conjunto de preocupações de onde partira todo o esforço de pesquisa e estudo. Estes “quadros/histórias” são como imagens/pensamentos e funcionam como fendas, interrupções, oferecendo entradas e convocando a questionamentos que abrem o campo problemático da tese. No capítulo II os “quadros/histórias” vêm das observações preliminares e aparecem, normalmente, costurados às reflexões. A ideia é que proporcionem a criação de imagens, em que o leitor e a leitora possam também fazer o exercício de olhar e escutar, sem recorrer aos filtros do julgamento, e que de alguma forma vivenciem uma espécie de pensamento brotando. Assim, mais do que meras ilustrações ou retratos da realidade pesquisada, os *flashes* dão a ver o momento em que o meu pensamento foi ativado.

⁷⁸ No capítulo 2 “do livro *O direito dos Oprimidos – Sociologia Crítica do Direito* (2014), Santos traz, na lauda direita do livro, um texto em itálico que inclui histórias, pensamentos e reflexões diante do que viveu no campo e na academia perante o desafio de sua tese que era dar visibilidade à resolução de litígios pela associação de moradores da favela do Jacarezinho – Rio de Janeiro/Brasil – O Direito de Pasárgada. Dentro desse texto, o sociólogo traz uma série enumerada de *Flashes*, que são pequenas histórias acontecidas na favela, em algumas das quais ele próprio esteve envolvido. Nesse capítulo vemos nascer muitos de seus conceitos; bem como, a sua atitude perante as ciências sociais da época.

Tabela 1 – Dos Espaços e Sujeitos da Pesquisa (Campo em Portugal)

Escolas	Local	Atividade	Total de crianças	Total de professores
Escola Básica 2,3/S Engenheiro Dionísio A. Cunha (EB 1 do Fojo; EB1 da Aguieira; EB1 de Junta).	Canas de Senhorim	Entrevista com as crianças.	589	15
Escola Básica 2,3 Dr. Fortunato de Almeida; Centro Escolar de Nelas.	Nelas	Entrevista com as crianças.		
Escola Básica nº 2 de Carregal do Sal; Centro Educativo Nun' Álvares EB 2,3	Carregal do Sal	Entrevista com as crianças.		
Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho Centro Escolar de Seia	Seia	Observação das aulas de EV, ET, EDM e Expressão Dramática; Observação no Conservatório de Música. Entrevista com professores e crianças		
Jardim-Escola João de Deus	Coimbra	Entrevista com o professor de música, e com as crianças.		
Escola da Ponte	São Tomé de Negrelos	Observação das aulas da área artística; e entrevista com professores e crianças		
Espaços Culturais			Educadores Culturais	Total de artistas
Serviços Educativos “Sábados para a Infância”, do Teatro da Cerca de São Bernardo	Coimbra	Espectadora de oficinas, espetáculos Entrevista coletiva com artistas; entrevista individual com crianças	03	12
Projeto Alcateia, da Fundação Lapa do Lobo	Lapa do Lobo/Nelas	Espectadora de oficinas, espetáculos e entrevista com as crianças e Ana Lúcia Figueiredo		

Fonte: a autora

a. O espaço formal

Há no programa curricular oficial de Portugal os componentes relacionados com a Educação Estética e Artística (como é nomeada): Expressões Plásticas, Formação Musical e Expressões Dramáticas; as primeiras fazem parte do currículo obrigatório até ao 4º ano. Expressões Plásticas estão no programa oficial para as crianças dos 1º e 2º anos; Formação Musical para crianças dos 3º e 4º anos; Expressões Dramáticas aparecem como Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC’s para as crianças dos 3º e 4º anos.⁷⁹ A partir do 5º ano, há EV – Educação Visual, ET – Educação Tecnológica,⁸⁰ EM – Educação Musical, e Classe Conjunto – este último, caso as crianças estejam vinculadas ao Conservatório.⁸¹ As crianças que frequentam o Conservatório são dispensadas de Educação Musical e Educação Tecnológica, do currículo oficial do sistema educativo, mas têm uma disciplina extra que é Classe Conjunto.⁸² Na Escola da Ponte esses componentes estão articulados dentro de um tempo/espaço na Escola, a Área Artística, e pertencem à Dimensão do desenvolvimento artístico, em que se pratica EV, ET e EM.⁸³

b. Paisagens das aulas observadas nas escolas

A primeira aula observada foi uma aula de Educação Visual. O conteúdo era “observação”, tendo o professor dado algumas orientações às crianças sobre como aprender a observar, recomendando que prestassem atenção às proporções de cada paisagem que tinham em mãos e que fizessem a reprodução daquelas imagens em seus cadernos de desenhos – e assim se fez. A sala era uma sala especial para Educação Visual, com bancada, armários, materiais específicos e exposição de trabalhos manuais feitos no decorrer do componente. Enquanto as crianças desenhavam, o professor dava um retoque final num imenso painel, que estava sob

⁷⁹ As AEC’s são um espaço curricular de formação complementar com atividades que podem envolver a linguagem das artes, como é o caso do Clube de Leitura e Expressões Dramáticas, observado em Seia; nas AEC’s também ocorrem atividades de reforço escolar, como observei na Escola da Ponte.

⁸⁰ Educação Visual e Educação Tecnológica compunham no passado uma disciplina só EVT, com dois professores.

⁸¹ O Conservatório não faz parte do programa curricular obrigatório. Entretanto quando a criança está vinculada ao Conservatório existe uma parceria com os agrupamentos escolares em termos de cumprimento de carga horária nessa área e o complemento através do currículo com Classe Conjunto.

⁸² Este retrato inicial está traçado de acordo com o que foi observado. No último capítulo trarei um detalhamento com base nos documentos oficiais.

⁸³ Relativamente a Escola da Ponte, por razões de espaço não a tratarei nesse capítulo. Abrirei um espaço posteriormente para dar tratamento às experiências vivenciadas na referida escola.

uma bancada. O painel havia sido montado com vários azulejos pintados pelas crianças em atividades anteriores, em decorrência de visita a um museu, numa exposição do pintor e ceramista português Manuel Cargaleiro. As crianças haviam reproduzido a ideia de pintura em azulejos, entretanto com seus próprios desenhos. Depois de finalizados os acabamentos, o painel seria exposto na entrada do pavilhão principal da escola.

Numa aula de Educação Tecnológica, acompanhei uma atividade que ocupou o tempo das crianças com a confecção de carros com sucatas ou objetos descartáveis, por exemplo, vasilhame de gel de banho, latas de atum, caixinhas de papelão, etc. Antes de iniciar as confecções, o professor mostrava um modelo feito pelo próprio em casa. No decorrer da construção dos carrinhos alguns projetos não avançavam e o professor acabava por sugerir que aquelas crianças que estavam apresentando alguma dificuldade de avançar em seus projetos de confeccionar o carrinho fizessem antes um *skate*, talvez por ser mais simples. De resto, o professor, que parecia ter adivinhado que isso poderia acontecer, tinha com ele os moldes do *skate* que entregava às crianças para que fizessem a montagem. Outra observação que fiz de Educação Visual foi em uma aula na qual se apresentou às crianças os conceitos de módulo e padrão (translação, alternância, rotação, simetria). As crianças receberam folhas de papel quadriculado para experimentarem diferentes padrões montados com formas geométricas, reproduzirem variados tipos desses padrões e depois escolherem um deles para reproduzirem em tamanho maior.

Numa aula de EM – Educação Musical. Era uma prática com flauta, acompanhada por outros instrumentos: tamborim, clavas, cabo de guiso, pandeiretas. A sala também era uma sala específica com vários instrumentos e armários para guardá-los, porém, a organização das carteiras era igual a uma sala de aula comum. A professora entregou os instrumentos e alertou: “não toquem se eu não mandar”; colocou uma peça musical clássica – *Grand Marcha de Aida* – e as crianças tinham de acompanhar os tempos com os instrumentos; depois revisou alguns conceitos teóricos de notas musicais: colcheia, semicolcheia; depois seguiu com outras peças – *Cant't help felling in love*, *Jailhouse Rock*, *My heart will go on* e *Another brick in the Wall* – tendo as crianças de acompanhar com as flautas e, em intervalos combinados, entrar

com outro tipo de instrumento. Entre um ensaio e outro, de vez em quando, a professora perguntava: “Quem está a fazer notas quando não estou a pedir?”.⁸⁴

No Conservatório, a aula de Formação Musical envolveu um repertório acerca da música erudita, música clássica e ópera. Envolveu o estudo dos períodos Clássico, Idade Média, Renascimento, Barroco, Romântico, e, dentro desses contextos, a história da Música, o Canto Gregoriano, a influência da Igreja, a música profana, a música popular, bem como o estudo de alguns músicos que se destacaram na história, a exemplo de Beethoven, Bach, Vivaldi, e os instrumentos musicais mais comuns em cada época, em cada movimento musical, e os seus fabricantes. A professora exibiu um desenho infantil acerca da história de Beethoven; o desenho mostrava a inovação na música feita por esse músico naquela época. Ao destacar alguns tipos de instrumentos musicais, disse a professora no final da aula: “Dom Luís tinha um violino *Stradivarius*, que está no Museu da Música de Lisboa”. “Quanto custa um, professora?”, perguntou a criança.

Nos ensaios em Expressão Dramática, que ocorriam semanalmente, com crianças dos 3º e 4º anos. Diferentes grupos ensaiavam diferentes textos. Um grupo ensaiava uma peça baseada na história do livro *A menina do mar*, de Sophia de Mello Breyner; outro ensaiava *Loucura nos contos de fadas*, texto de autoria desconhecida; outro grupo trabalhava numa peça adaptada a partir do conto africano *A menina que não falava*; e outro ensaiava *A princesa que não sabia espirrar*, de José Cañas. Na ocasião específica deste último ensaio, vi uma criança confessar ao professor, nervosamente, que não tinha conseguido decorar a sua fala; tudo parecia ser um excesso de ansiedade, pois, afinal, na segunda passagem do texto tinha a fala da personagem na ponta da língua. Na rodinha de conversa, o professor de Expressão Dramática sempre conversava com as crianças sobre os personagens; pedia que as crianças sentissem o que era particular do personagem que cada uma estava a representar.

⁸⁴ As aulas de EM seguem basicamente este padrão: estudo de notas e técnicas musicais, programas digitais de áudio com bases musicais, estudo de orquestra e instrumentos que a compõe. As crianças têm seus manuais (livros) para acompanhamento dos conteúdos; estimula-se também a realização de exercícios corporais, com coreografias, que exploram o potencial sonoro do corpo.

c. Contemplando com professores, artistas⁸⁵ e educadoras culturais

Há um cenário que distingue o ensino artístico da educação artística ou estética; essa distinção ganhou relevo na pesquisa em Portugal, aparecendo em algumas entrevistas. Ana Lúcia Figueiredo,⁸⁶ do Projeto Alcateia, destaca que há “Educação Artística e Ensino Artístico”, e que o trabalho dela “se insere na questão da Educação Artística, não do Ensino Artístico”. De acordo com a mesma, o ensino artístico destina-se à formação de atores e músicos e é mais orientado para a vertente da profissionalização, do domínio da técnica. Figueiredo destaca que o trabalho do Contra Cantinho⁸⁷ tem essa perspectiva da profissionalização; afirma ainda que o ensino artístico envolve também a questão da vocação, ao passo que a educação artística ou estética envolve a experiência que se pode ter com a linguagem das artes e o efeito que essa linguagem pode mobilizar em cada pessoa. É o que Figueiredo observa e acompanha a partir do seu trabalho através do Projeto Alcateia.

O ensino artístico refere-se ao estudo de técnicas, procedimentos e manejos no âmbito de uma linguagem artística, que se pretende aprimorar. Em Portugal algumas instituições e espaços desenvolvem tal perspectiva de profissionalização através da arte – é o caso das Tunas ou Associações e também do Conservatório. A professora Cristina Pires,⁸⁸ em entrevista, confessa que a escola tem assumido essa perspectiva técnica/profissionalizante e com isso não favorece a maioria dos estudantes, uma vez que o ensino artístico é para aqueles que querem ser artistas. A educação artística parece referir-se a cenários que envolvem a presença da linguagem artística para uma possível reorientação de um trabalho pedagógico e/ou educativo, e nesse sentido

⁸⁵ Em Portugal entrevistei músicos, atores, pintores, escritores, dramaturgos, contadores de histórias e poetas.

⁸⁶ Ana Lúcia Figueiredo licenciou-se em Comunicação Social – Jornalismo; fez mestrado de Mediação Cultural e Literária – Ramo Cinema e Literatura, na Universidade do Minho. No Teatro Viriato atuou: como responsável pelo Serviço Educativo, e na assessoria à Direção; nas Comédias do Minho atuou na coordenação Artística e Pedagógica; e n’ A Oficina (Diretora Artística do setor de Educação e Mediação Cultural). Atualmente, é Coordenadora e Programadora do Projeto Alcateia-Serviço Educativo da Fundação Lapa do Lobo.

⁸⁷ O Contra Cantinho é um espaço para crianças na Associação – Escola de Artes Contra Cantos. A associação está vinculada à Fundação Lapa do Lobo, que se destina ao ensino artístico, com aulas regulares de canto, ballet, com outros objetivos e outras exigências, com investimento focado no rigor técnico e na profissionalização.

⁸⁸ A professora Cristina Pires é uma profissional da Música, professora de Educação Musical. Também dedicou-se, em períodos anteriores, às Tunas. É muito comum em Portugal as Tunas, que reúnem: um profissional da música e estudantes interessados no aperfeiçoamento de instrumentos musicais e em pesquisas de músicas tradicionais portuguesas. A professora Cristina Pires é licenciada em Educação Musical.

poderá ganhar dimensões políticas, filosóficas, epistemológicas. Nesse caso da educação artística, observamo-la como um lugar de intersecção, onde pode se concretizar as dimensões extra-artísticas, uma vez que acontecem num campo fronteiro, epistemologicamente falando.⁸⁹

A professora Cristina Pires confessa que espera (também) outra perspectiva da presença da Música no contexto da educação escolar, que seria o que ela chama de “termos sociais”, com aplicação dessa linguagem no dia-a-dia. Ela destaca a importância da parte técnica e da parte pedagógica, a importância de formar as crianças no “que diz respeito ao ouvido, à parte rítmica”, de permitir “que elas desenvolvam a sua motricidade, o seu ouvido, a sua voz”, que proporcione uma formação “em termos de leitura e de escrita, e até nos instrumentos musicais”. Até vê a Música como uma ferramenta para trabalhar outras matérias do currículo; mas desabafa que a presença da Música está demasiado técnica porque, segundo a mesma, a escola tem se tornado um ambiente demasiado estanque, faltando “vasos comunicantes”. Para a professora Cristina Pires, a Educação Musical poderia ajudar a sociedade a não ser “tão fria”, a ser “mais calorosa, mais amiga, mais interventiva”, a motivar os miúdos a serem mais participativos; ao passo que as escolas focam na técnica, o que é próprio do ensino artístico.

No contexto da estrutura escolar, parece prevalecer uma compreensão na esfera da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e das demandas exigidas pelo mercado; ou seja, no âmbito da educação oficial, essa experiência concentra-se no domínio técnico/profissionalizante e ainda dentro de uma esfera intelectual, de erudição, o que nos faz perceber o afastamento, muitas vezes, de uma experiência mobilizada pela racionalidade estético-expressiva. A erudição é um sentimento que se faz presente principalmente no que diz respeito ao Conservatório. Em entrevista, a professora de Formação Musical confessa que há de facto esse aspecto cultural, por parte de alguns pais. Trata-se de um conceito social que historicamente ligou o Conservatório às elites. A professora não descarta que esse cenário possa ser ainda, no

⁸⁹ Sobre esse lugar da intersecção, produz-se (traduz-se) outras epistemologias que chamaremos “extras artísticas”. Essas serão abordadas como aspectos sociológicos da arte e/ou como um destino social das artes, mais especificamente nos IV e V capítulos.

contexto atual, um motivo que move os pais a matricularem seus filhos (Professora Ludovina em entrevista, Portugal, 2016).⁹⁰

O músico Luís Pedro Madeira,⁹¹ que também é professor de Música e atua no Jardim Escola João de Deus, em Coimbra, onde há quatro anos desenvolve um trabalho musical com as crianças, considera que a parte técnica de afinação, ritmo, o trabalho da música no corpo, a dança, tem a sua importância; porém, para ele, o mais importante é que o trabalho seja orientado de forma afetiva e íntima. Como músico, Luís Pedro Madeira se interessa pela relação que as crianças possam ter com as canções, em ver como as mesmas reagem a uma boa canção, o que para ele é uma experiência “absolutamente mágica e inexplicável”. Dá testemunho de suas sensações, quando, minutos depois de ter ensinado uma canção, ouve as crianças cantando pelos corredores da escola.

O professor testemunha, também, que viu muitas vezes crianças perderem a relação afetiva com a música, quando esta se torna uma coisa penosa, quando se torna parte do currículo. Diz ele que o excesso de pedagogia pode chegar a um ponto de deixar de cantar. Confessa que em suas aulas nunca quis que isso acontecesse: “sempre queria que minhas aulas tivessem um carácter de fruição, e que fossem divertidas e que eles participassem com entusiasmo” (Luís Pedro Madeira em entrevista, Portugal, 2016). O músico sublinha três bases fundamentais nessa aventura de ensinar e aprender música: 1) as crianças precisam saber que há um tempo de aprender e aprimorar com esmero um repertório; 2) nessa experiência há sempre um componente afetivo, de partilha de músicas; 3) a ideia de coro mobiliza um sentimento de pertencimento e composição com os outros.

A partir da Educação Musical, Luís Pedro Madeira ressalta alguns aspectos para refletir a perspectiva educativa da presença da arte no âmbito da educação: 1) a música é uma forma de conhecimento e de linguagem; é como se fosse uma língua que abre canais de comunicação; portanto, fazer da arte uma língua materna é um

⁹⁰ Ludovina Fernandes é professora do Conservatório em Seia e em Nelas. Fez Licenciatura em Canto e atua no componente Formação Musical, no Conservatório.

⁹¹ Luís Pedro Madeira é músico, vinculado a diversos projetos musicais, dentre eles Pensão Flor, Taleguinho. Nos “Sábados para Infância”, serviço educativo criado pela Companhia de Teatro Escola da Noite, do Teatro da Cerca de São Bernardo, desenvolve o projeto Taleguinho, com a cantora Catarina Moura. <<https://www.youtube.com/watch?v=qCnovHzWJgA>>. Luís Pedro Madeira concedeu-me duas entrevistas, como músico, na coletiva com artistas do “Sábados para a Infância”; e como professor de Música na escola Jardim-Escola João de Deus (Coimbra).

caminho que oferece formas de expressão e comunicação com os outros e com o mundo; 2) há uma alteridade vivida através do coro, do conjunto, “saber ouvir o outro, colocares-te no papel do outro, na roupa do outro”. O trabalho com a música não é para cantar hinos nacionalistas, nem pode ser “uma forma de irem para palco exhibir-se e tentarem ser mais do que o comum dos mortais”; 3) no trabalho com a música, a curiosidade e o não preconceito abrem “vasos comunicantes” entre as diferentes expressões musicais, entre si, e entre outras linguagens das artes.

A fala do músico Luís Pedro Madeira traz aspectos que podemos contemplar no campo fronteiro entre a arte e a educação: o aprimoramento de um repertório, que exige autodisciplina; a perspectiva afetiva e íntima com as coisas; a necessidade do outro na vivência da linguagem artística; a confirmação da alteridade; a arte como uma linguagem agregadora e que, portanto, quanto menos preconceito e menos fechamento, maiores possibilidades de abertura para diversificados pontos de comunicação entre diferentes estilos musicais e/ou artísticos, aspectos estes vinculados à curiosidade. Tais apontamentos, igualmente como ao músico, levam-nos a questionar o formato enquadrador dos currículos e dos programas nacionais da educação; também, por outro lado, levam-nos a elaborar algumas perguntas, no que diz respeito à Pedagogia: Qual o papel da Pedagogia frente às experiências com a linguagem das artes? À Pedagogia destina-se o papel de ensinar técnicas? A Pedagogia representa o enquadramento curricular e programático dos currículos? Ou a Pedagogia poderá ser um campo capaz de vibrar com a liberdade, com a auto-orientação, com a curiosidade, com a alteridade, com o aprimoramento da linguagem e da comunicação?

No que diz respeito às áreas de EV e ET, os professores vão buscar nas obras de alguns artistas os aspectos técnicos para desenvolverem os conteúdos da geometria, das linhas, do ponto, etc., de acordo com os professores Victor Almeida⁹² e Fernanda Bapstista,⁹³ que trabalham com Educação Visual e Educação Tecnológica. A Picasso, a Modrian, a Kandinsky e a Miró vão buscar as linhas; a Monet vão buscar o pontilhismo; e a Van Gogh, apesar de suas pinceladas, também costumam mostrar o

⁹² Professor Victor Almeida é licenciado para trabalhar com os componentes Educação Visual e Educação Tecnológica. Trabalha no Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho.

⁹³ Professora Fernanda Bapstista é licenciada para trabalhar com os componentes Educação Visual e Educação Tecnológica. Igualmente como o professor Victor Almeida trabalha no Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho. Os dois já atuaram juntos em EVT.

ponto. Os professores falaram que fazem o trabalho mais com o desenho e a pintura; na parte tecnológica realizam um trabalho mais prático com materiais reciclados ou comprados para a confecção de objetos. De acordo com os professores, tanto em EV como em ET a vertente prática é essencial. Os professores afirmaram que nessas componentes é possível o trabalho para a destreza manual, por exemplo, “saber cortar com uma tesoura”, “cortar uma cartolina”. Falaram que há parâmetros que orientam a avaliação dos trabalhos realizados: atitudes e valores, aptidões, parte cognitiva e parte técnica (Professores Victor Almeida e Fernanda Baptista, em entrevista, Portugal, 2016).

Acerca da perspectiva educativa da arte na educação, mesmo assumindo que não têm preferência teórica no âmbito das teorias da educação pela arte, os professores de EV e ET confirmam que “através da arte tu podes exprimir o teu pensamento, as tuas emoções, tu imprimes num trabalho qualquer de arte, numa pintura, num desenho, imprimes o teu sentimento, aquilo que tu pensas, o que tu gostarias”, e que através dessa expressão “educas os teus sentidos... Tu educas a tua forma, o teu traço”. Por exemplo: “uma criança pega num trabalho, pega numa tela, agarra num pincel, numa tinta e transmite a esta tela, pode transmitir, se está zangada, se está triste, se está feliz, se está contente, a sua postura, a sua maneira de ser, se é uma pessoa com regras” (Professores Victor Almeida e Fernanda Baptista, em entrevista, Portugal, 2016). Utilizam-se do termo “educar os sentidos” para fazerem referência aos comportamentos que se espera a partir das atividades.

No âmbito das Expressões Dramáticas, o professor José António da Silva Baptista⁹⁴ fala que seu trabalho com as crianças está centrado na espontaneidade das emoções; o professor diz que estimula as crianças a serem espontâneas, e que esse estímulo passa por atividades de emoção da linguagem dramática, quando ela [a criança] praticamente não pensa – age. “A espontaneidade tem a ver com a ação”, afirma ele. O professor fala ainda sobre uma metodologia própria que é possível no trabalho com a linguagem da dramaturgia, que não permite que o texto seja debitado, devendo antes ser sentido, pensado para depois, dentro da ação dramática, exteriorizado. O professor fala que o conteúdo é explorado mediante uma conversa

⁹⁴ Encenador e professor da AEC Expressões Dramáticas, no Agrupamento Escolar Guilherme Correia de Carvalho, em Seia. O professor José António da Silva Baptista tem atuação também na Casa da Cultura da cidade, com frequentes apresentações teatrais.

franca e aberta onde são postas questões sobre a vida, sobre as personagens, sobre o texto em si, sobre o pensamento do texto; tal partilha permite um levantamento de perguntas sobre a cena, por exemplo, como os estudantes acham que a personagem deve se comportar quando está a fazer aquela cena? Professor e estudantes recorrem às indicações no texto em busca de respostas (José António Baptista em entrevista, Portugal, 2016).

d. A arte nas instituições culturais – Os espaços dos Serviços Educativos

Em Portugal, existe um movimento nos espaços culturais que são os Serviços Educativos dos Museus, Teatros, Fundações e Centros Culturais. Os Serviços Educativos consistem em realizações de oficinas e espetáculos ofertados ao universo da infância, o que pode nos trazer uma prática e um debate acerca da relação entre a arte e a infância. Em entrevista, a bailarina e coreógrafa Leonor Barata⁹⁵ lembra que a ideia da programação infantil em Portugal nos espaços culturais não existia há aproximadamente uns quinze anos, e fala que a pioneira nesse caminho foi Madalena Vitorino. Foi ela “a responsável por juntar pela primeira vez as palavras Pedagogia e Arte, em Portugal”. Isso ocorre, de acordo com Leonor Barata, no Centro de Pedagogia e Animação que atualmente se chama Fábrica das Artes, no Centro Cultural de Belém – CCB, em Lisboa.

Dentro desse contexto, Leonor Barata destaca que durante muito tempo as coisas foram sendo postas de uma maneira errada quando se entendia que precisava “fazer arte para crianças para criar novos públicos”, o que do ponto de vista da bailarina é um erro, “é uma maneira completamente instrumental de ver a questão da arte para a infância”. Leonor Barata defende que “o primeiro motor da arte tem de ser o da fruição”, que “não há nenhuma razão escondida atrás disto”, e que, portanto, “a ideia do prazer tem de ser a primeira ideia base dessa questão da arte para a infância, tudo o resto depois são acessórios”. A atriz destaca que há aqueles artistas que têm uma vocação pedagógica, e que através de sua arte desenvolvem uma comunicação com as crianças (Leonor Barata em entrevista, Portugal, 2016).

⁹⁵ Leonor Barata é criadora e coreógrafa dos espetáculos *Ver a Odisseia para chegar a Ítaca* e *E depois do Cinzento*, este último interpretado por Clara Carvalho e Nádja Matos. Nos “Sábados para a Infância” desenvolve, com frequência, a oficina *Dança para pais e filhos*. De Leonor Barata também vi, através do Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra, na Associação Acadêmica de Coimbra, o espetáculo *Das coisas Pequeno Tratado*, com texto de Leonor Barata e criação e direção artística de Leonor Barata e Jorge Loureiro.

O aspecto da vocação pedagógica do artista, numa experiência através da sua arte com as crianças, trazida por Leonor Barata, leva-nos a uma questão abordada também pelo pintor Gilbert Chaudanne, no pré-campo, que nos aponta um dos desafios da pedagogia,⁹⁶ nessa fronteira entre a arte e a educação. Trata-se justamente do desafio de nos preparar para romper com a pseudo-comunicação, ou seja, de vivenciarmos uma comunicação sem medo. Só assim seremos capazes de amar a partir também da educação, porque se amo, sou capaz de fazer amar aquilo que estou comunicando. Esse aspecto nos oferece uma interrupção (Ramalho, 2008) para observarmos uma possível redimensionalização do papel da Pedagogia na fronteira entre a arte e a educação, que do meu ponto de vista torna-se um canal fecundo de *comunicação de beleza*, quando existe uma abertura que desmancha o medo entre esses dois sujeitos que se comunicam. Nessa relação entre a arte e a educação, a pedagoga poderá ser uma *comunicadora de beleza*.

Relativamente à questão do prazer aqui posta em relevo pela bailarina,⁹⁷ ela tem a ver com a criação de relações afetivas com as coisas e com mundo. Tal aspecto aparece também na fala do músico Luís Pedro Madeira – a questão da fruição está fundamentalmente relacionada ao prazer. No âmbito das artes, pelo que observamos nas entrevistas com as crianças e pela minha própria experiência com a linguagem poética e literária, o prazer, a fruição estão diretamente ligadas ao afeto que temos com as coisas e com o mundo. O prazer enquanto linguagem no âmbito da racionalidade estético-expressiva, como afirmo na entrada do Dicionário Alice, “Prazer” é uma dimensão inerente à condição humana, relacionado às emoções e ao brincar, aspecto este através do qual formamos uma consciência própria e do mundo, uma condição que nos desafia a viver o presente (Antunes, 2019).

No que diz respeito à articulação entre a Pedagogia e a Arte, no contexto de Portugal, Ana Lúcia Figueiredo também destaca o pioneirismo de Madalena Vitorino, na criação do Centro de Pedagogia e Animação, no Centro Cultural de Belém – CCB. Por outro lado, Ana Lúcia Figueiredo nota que a orientação dos serviços educativos da maioria dos teatros, centros culturais e museus era a captação, formação e fidelização de público. “Os serviços educativos eram uma forma de angariar público

⁹⁶ Surge, durante a pesquisa, uma questão que está relacionada à educação e à pedagogia. À educação em geral e à pedagogia em particular. Tal diferenciação abre uma fronteira frutífera.

⁹⁷ A dimensão do prazer será melhor abordada no capítulo IV.

para aumentar os números, de uma forma muito fria”, comenta. Ao mesmo tempo, refere que desde cedo começou a criar alguma resistência quanto a esses objetivos, que do seu ponto de vista podem ser até uma consequência, mas que o principal é “facilitar às pessoas o acesso aos bens artísticos e culturais”. Atualmente em atuação na Fundação Lapa do Lobo, Ana Lúcia Figueiredo diz que esses objetivos não fazem mesmo sentido, considerando que o objetivo da Fundação é “criar um espaço democrático, em que as pessoas possam vir e conviver” para terem outras alternativas, além das novelas e dos ranchos folclóricos. A instituição nem mesmo bilheteira tem. No caso do Projeto Alcateia, o objetivo é “estimular a competência criativa, crítica, a sensibilidade poética, as relações humanas” (Ana Lúcia Figueiredo em entrevista, Portugal, 2016).

i. Serviço Educativo – Projeto Alcateia – Fundação Lapa do Lobo

A Fundação Lapa do Lobo oferece diversificados espaços de convivência com a linguagem das artes. Há em suas instalações uma biblioteca – contendo diversos exemplares da literatura portuguesa e estrangeira –, que pode ser acessada pelos moradores da aldeia. Há periodicamente exposições de artes plásticas (fotografia, pintura e escultura), que podem ser visitadas e apreciadas. Há espetáculos e concertos que podem ser acessados por todas as pessoas, e há o trabalho acompanhado, na oferta de oficinas, espetáculos e concertos destinados às crianças e adolescentes dos agrupamentos escolares de Canas de Senhorim, Nelas e Carregal do Sal. Esse trabalho com os agrupamentos escolares é um trabalho realizado pelo Projeto Alcateia, Serviço Educativo da Fundação, que ora acontece nas instalações da Fundação, ora na comunidade: ruas e quintas, ora nas escolas.

Um dos primeiros trabalhos que acompanhei do Projeto Alcateia foi a apresentação do Concerto de Música *Quarto do Noiserv*,⁹⁸ com criação e interpretação do artista e músico David Santos. O concerto combina poesia, silêncio, som, luz e escuridão, envolvendo diversificados instrumentos ao mesmo tempo.

⁹⁸ “Noiserv abre a porta do quarto onde compõe as suas músicas e convida a um percurso entre som e silêncio, sombra e luz, visível e invisível. O cantor multi-instrumentista partilha o seu universo sonoro num concerto lúdico e intimista, pensado para pequenos espectadores. Entre os mais estranhos instrumentos musicais, os mais curiosos objetos sonoros e os mais que muitos loops, Noiserv conta histórias com títulos compridos e enredos poéticos. Verdadeiras canções que brilham no escuro!” (Extraído da Agenda JAN/ABR 2016).

David Santos é autor do projeto *Noiserv*, nome pelo qual também é conhecido artisticamente. As crianças tiraram seus calçados e entraram no auditório Maria José Antunes da Cunha. O auditório estava escuro, o músico estava pronto para iniciar e esperava, até que a última criança fosse acomodada num lugar para dar início ao concerto. Partilhar do universo sonoro do artista foi uma experiência lúdica e intimista para as crianças, que durante as entrevistas em pesquisa de campo, nas escolas, revelaram seus sentimentos com relação ao concerto:

(...) fomos ver um concerto de música que era um senhor chamado David, mas como ele achou que David não era um nome muito bom para a música, chamou-se *Noiserv*, fez um concerto de música, ia gravando quando tocava um instrumento, depois ia cantando, mas ele... aquilo foi um bocado difícil, porque estava a tocar no escuro, aquilo estava escuro e foi muito divertido (Criança em entrevista, Carregal do Sal, 2016).

(...) fomos ao tal concerto de David, eu gostei mais desse. Gostei da criatividade que ele teve de criar o nome do álbum que era *Noiserv* e também gostei de saber que ele escrevia as músicas em inglês porque quando nasceu, a mãe dele só ouvia esses tipos de músicas (Criança em entrevista, Canas de Senhorim, 2016).

Depois, acompanhei a oficina “Recantar – Oficina de Canto Tradicional”,⁹⁹ com Catarina Moura.¹⁰⁰ Nessa experiência, a cantora levou uma série de canções tradicionais de Portugal, de origem de diferentes regiões do país, como Alentejo, Beira Baixa, Minho, Douro, Trás os Montes. Falou dessas canções, onde eram cantadas, em que cenário eram cantadas, e que algumas eram cantadas, maioritariamente, por mulheres. Falou para as crianças que alguns músicos ou bandas musicais releram e regravaram essas canções a exemplo da Brigada Victor Jara. As canções foram: *Fui colher uma romã, Dá-me uma gotinha de água, Vai-te embora ó papão, Minha mãe chamou-me rosa, Macelada, Macela a Macelinha, Margaça, As armas do meu adufe, Reza para afastar a trovoada, Ó menino ó*. Catarina Moura ensaiou com as crianças de forma que elas puderam experimentar diferentes vozes e tempos nas canções; falou sobre o instrumento adufe, apresentou algumas canções em

⁹⁹ “No início, há de ter sido a voz da mulher. Não se sabe se embalando, se ralhando com os deuses, talvez sublinhando o ritmo de um trabalho. Deve ser por isso que da mulher seja a voz que transporta quase toda a música popular: a música da terra, dos ofícios, dos amores, das histórias da História. Catarina Moura canta-as todas com um timbre às vezes doce, outras vezes incisiva, como doce e incisiva é a vida das pessoas comuns, con/(can)tada para quem quer saber dos seus passos. Nesta oficina iremos cantar ou antes traduzir, para o nosso tempo, melodias aprendidas de vozes de outos tempos” (Extraído da Agenda do Projeto Alcateia, MAI/AGO 2016).

¹⁰⁰ Catarina Moura é cantora, faz parte da banda portuguesa Brigada Victor Jara; e também do grupo musical Segue-me à Capela. No “Sábados para a Infância”, desenvolve, com o músico Luís Pedro, o concerto Taleguinho.

mirandês, mostrou pequenos trechos curtos de um documentário que trazia o histórico das canções nas aldeias, traçando pontes entre a cultura e a criação artística. A oficina foi finalizada com a apresentação de algumas canções selecionadas (pela cantora juntamente com as crianças) para familiares e pessoas da comunidade.

Na continuação do acompanhamento das produções e criações destinadas às crianças, vi dois espetáculos: *Utopia* e *Deixa-me Ser – Espetáculo de Teatro Sobre Ser Criança*. O primeiro espetáculo (*Utopia*) estava estruturado nas seguintes partes: “Sinapses”, “Ilha do absurdo / Educação”, “Ilha Sun Gazing / Natureza / Ecologia”, “Ilha tronix / futurista / tecnologia”, “Ilha dos pares / política”, “Caminhada utopiana... ou vai-te pôr na utopia!” No contexto dessas temáticas, levantou-se a problemática da realidade: “achas que já foi tudo pensado?”, “achas que não há lugar para ideias novas?”. Essas perguntas levavam ao caminho da imaginação e da rebeldia: “Dá coices ao instalado, ao estagnado, ao estragado. Dá coices às amarras. Tens a possibilidade de não acomodar”. E para caminhar para a utopia era preciso ser rebelde: “Sê rebelde. Sê radical. Rejeita o banal. Não vejas o mundo só na horizontal. Cria. Cria um horizonte vertical”. O texto do espetáculo levanta muitas perguntas e várias hipóteses especulativas acerca da Ilha Perfeita, falando de educação, escola, aulas, comida, família, política, natureza, tecnologia e até de feiura.

Os feios viveriam na Ilha Imperfeita porque, neste caso, o estado de feiura estaria em, por exemplo, achar normal aulas com duração de 3h e intervalo com duração de 10min, gostar das exatas (Matemática, Física e Química), comer peixe com brócolis; e ainda gostar de estudar. O estado de feiura estaria também em ouvir e calar, aceitar passivamente a autoridade e obedecer; em não participar por medo de ser mandado à rua; não contradizer a professora por medo das consequências. A feiura estaria na competição e ainda na falta de diálogo, este que fica comprometido quando as relações se estruturam em subalternidades. Por último, a feiura estaria também no confinamento dos espaços de aprendizagens para o mercado de trabalho.¹⁰¹

¹⁰¹ Parágrafo com base no texto do espetáculo UTOPIA. O texto foi disponibilizado pelo Projeto Alcateia, 2017. O espetáculo é uma criação do dramaturgo Gonçalo Fonseca, uma produção entre o Projeto Alcateia e Comédias do Minho, tendo duração de sessenta minutos. Tem como base: *Utopia*, de Thomas More, e *Rafael*, de Manuel Alegre. No tocante à educação, à escola, o espetáculo traçou uma paisagem bastante humorada da escola na Ilha Perfeita, uma vez que os tempos de intervalo seriam muito maiores do que os tempos destinados às aulas: “as aulas terão 10 min e intervalo de 3h”. E nesse momento as crianças chegaram ao êxtase de alegria, concordando absolutamente com o texto da peça.

Ao final do espetáculo, uma conversa com as crianças e com as professoras. As crianças, excitadas com as paisagens que o espetáculo colocava diante delas, no tocante não só à escola utópica na Ilha Perfeita, como também ao que comeriam, ao uso das tecnologias, ao poder: “os pais não mandam nada, quem manda somos nós”. As professoras, pensativas diante da escola utópica, talvez refletindo sobre o seu papel mediante aquele cenário com maior tempo de intervalos do que de aulas. Todas as pessoas levaram para casa um folheto do espetáculo que trazia no verso propostas de releituras, divididas em três tópicos: para conhecer; para pensar; para experimentar. O “para conhecer” apontava as obras literária e científica articuladas ao espetáculo; o “para pensar” partia de excertos do espetáculo: “Não há nada mais poderoso do que uma ideia cujo tempo chegou”, “Não há nada mais poderoso do que construir um lugar”, “Não há nada mais poderoso do que começar”. Propunham-se também perguntas:

As ideias têm poder? E os sonhos?; Qual foi o teu pensamento mais radical de sempre?; De que é que depende a nossa liberdade?; É mais fácil fazer do mundo um lugar melhor ou pior?; Qual é o teu lugar na sociedade em que vives?; Se começassem a viver agora o que farias de diferente? (Folheto do Projeto Alcateia, 2017).

No “para experimentar”, o excerto do espetáculo: “Não aos trabalhos de casa! Não às faltas! Não aos testes! Não à escola! A escola é opcional. E quem for à escola, vai de escorrega para a cantina”, convidava para uma imaginação: “Imagina que a tua escola é uma ilha em construção onde é possível a perfeição!”. A partir desse pensamento, propunha-se que convocassem uma reunião entre alunos, que criassem uma assembleia, que debatessem e decidissem sobre mudanças necessárias para uma escola justa e feliz. O folheto também orienta que as crianças procurem ajuda de algum professor, do diretor, da associação de pais e encarregados da educação e alerta: “não te esqueças de que é tão importante identificar problemas como propor soluções” (Folheto do espetáculo UTOPIA distribuídos às crianças ao final do espetáculo, Projeto Alcateia, 2017).

Esse, digamos, exercício utópico feito pelas crianças a partir de uma provocação da linguagem artística, através do teatro, abre-nos a oportunidade para uma breve reflexão da utopia, vista por Santos (2002) como um exercício de “exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade” (Santos, 2002: 307), o que parece uma espécie de conciliação entre a realidade e a imaginação; algo que não é, mas que pode ser, ou mesmo que é uma

realidade possível; poder olhar e enxergar essa “realidade”, que não é, requer, ao contrário do que se possa pensar, um conhecimento profundo da realidade. Olhar de forma utópica a realidade que se deseja transformar é olhar e vê-la até quase ao contrário; e talvez saber que se trata de um desafio arqueológico, onde se possa escavar e encontrar uma realidade “ausente”, e transformá-la em uma realidade presente, ou seja, o que “não existe” pode ser que exista, encoberto pelo que existe.

O segundo espetáculo, *Deixa-me Ser – Espetáculo de Teatro Sobre Ser Criança*, também uma produção entre o Projeto Alcateia e Comédias do Minho, com cocriação e interpretação de Nuno Preto,¹⁰² destinada a crianças de seis a dez anos. O espetáculo tinha uma base literária que era a obra *O Brincador*, de Álvaro Magalhães. O folheto de divulgação de *Deixa-me Ser* abria o convite com um excerto da obra “Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor. Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for. Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for. Quando for grande quero ser um brincador”.

O ator do espetáculo *Deixa-me ser Ser – Espetáculo de Teatro Sobre Ser Criança*, que representava uma criança inquieta e curiosa acerca do que viria a ser esta experiência de ser grande, perguntava-se muitas vezes e de muitas formas sobre o que era ser grande: ser grande seria deixar de gostar de gomas?; ser grande por acaso seria gostar mais de couve do que de bola-de-berlim? Neste caso era melhor não crescer. Também perguntou-se: “ser crescido é não rir”, ou precisar de anedotas para se divertir?”. Nesse caso preferia continuar achando graça ao vento, ao sol. E a pergunta dos adultos não saía de cena: “O que queres ser quando cresceres?” Ao que responde a criança: quero ser eu em tamanho maior. “Quando for grande quero falar sem ter o dedo no ar” e quero brincar com uma pessoa desconhecida, só porque gostei do sorriso dela. “Deixa-me ser” é o que diz a voz da criança que sai da boca do adulto/ator.

Da mesma forma como aconteceu com o espetáculo *Utopia*, *Deixa-me Ser – Espetáculo de Teatro Sobre Ser Criança* também amplia para outras leituras através dos espaços: “para conhecer”; “para pensar”; “para experimentar”. O “para

¹⁰² Dirigido por Nuno Preto também vi, em Coimbra, “Isto não é para gente feliz”, apresentado no Círculo de Iniciação Teatral da Academia de Coimbra - Portugal. O espetáculo traz a questão do ser individual, de ser esquisito. É a maior contradição do associativismo, mais cedo ou mais tarde seremos tratados como individuais. O espetáculo coloca-nos diante do problema do reconhecimento e aceitação da diferença.

conhecer” apresenta o brincar como um direito garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Declaração dos Direitos da Criança e pela Convenção dos Direitos da Criança. O “para pensar” apresenta as questões dos excertos do texto do espetáculo: “Afim o que é ser grande? Se calhar, é quando tiver a resposta. Se calhar, ser grande é ter as respostas. Saber das coisas. Porque cai a chuva? Porque se mexe a lua? Mas, então, nunca ninguém era crescido”. A partir desses excertos levanta-se as questões: “É mais importante saber dar respostas ou saber fazer perguntas? Os adultos sabem sempre mais coisas do que as crianças? Brincar ajuda a crescer? Afim o que é ser grande? E, afim, o que é ser criança?” No “para experimentar” o diálogo insiste na pergunta sobre o que queres ser quando fores grande. Termina com a resposta/pergunta: “Então, não posso ser eu mas em tamanho maior?” (Folheto do Projeto Alcateia, 2017). Nesse excerto, convida-se as crianças a ampliarem as leituras acerca de ser grande, acerca do presente e do futuro, com a seguinte atividade:

Com a ajuda dos teus colegas, professores ou pais, procura 10 a 20 pessoas adultas e faz esta pergunta: “o que gostaria de ser (ou fazer) se fosse criança? Podes registar os testemunhos através de um gravador de som, de uma câmara de filmar ou de um bloco de notas. No final, compara as respostas e partilha as tuas conclusões (Folheto do Projeto Alcateia, 2017).

Nesses espetáculos e experiências com a linguagem artística observamos que eles tanto envolvem um movimento de fruição e prazer, com a linguagem em diversas áreas – Música, Teatro, Poesia, Cinema –, como abrem campos reflexivos sobre a realidade, mobilizando uma espécie de espelho ou até mesmo de véu para falar do real. A utopia perante uma realidade que se quer transformar parece mobilizar um véu que se traduz em sonhos e pensamentos distintos, e o sentimento alimentado por diferentes tipos de dúvidas parece espelhar os tantos outros que somos, se ampliamos a infância: ser eu em tamanho maior, talvez um embelezamento do adulto. Esta articulação entre a fruição e a reflexão parece nos dar pistas acerca do destino social da arte. Figueiredo diz que as artes alertam para outras possibilidades e leituras; que podem ser um encontro, ou um confronto; podem coincidir com a nossa perspectiva ou podem nos apresentar uma leitura completamente diferente da que tínhamos e, por isso, fazem pensar, sentir e agir em conformidade conosco próprios; é para isso que a arte serve, conclui (Ana Lúcia Figueiredo em entrevista, Portugal, 2016).

No Projeto Alcateia há claramente uma intenção de oferta e acompanhamento dessa oferta, junto às escolas, tendo como objetivo principal o acesso à linguagem

artística. Há também uma consciência de que as escolas não conseguem realizar essa tarefa com a linguagem das artes por diversas razões. Em entrevista (2016) Ana Lúcia Figueiredo, salvaguardando as bonitas experiências que algumas professoras fazem, comenta: “não temos o sistema perfeito”; “os professores não são apreciadores de arte”. De acordo com a mesma, não tendo experiência com essa linguagem, os professores não desenvolveram uma sensibilidade e interesse, e portanto conseguem até ser professores de EV e ET, mas não de arte, uma vez que estão concentrados em técnicas e conteúdos, em como se faz as formas geométricas, em como se usa determinadas tintas e óleos. Com isso, infelizmente, “muitos miúdos ficam com uma percepção totalmente errada do que sejam as artes”. Sobre essa questão também fala o músico Luís Pedro Madeira: “temos professores em componentes artísticas, com muito pouca cultura artística, pouca cultura musical, visual”. Tal cenário, como revela a pesquisa feita no Brasil, é também uma realidade nesse país: percebia-se que a maioria dos professores entrevistados, ou apenas observados nas aulas, não tinham qualquer intimidade com a linguagem das artes.

Para Ana Lúcia Figueiredo, a relação com a arte tem a ver com a sensibilidade poética, com o olhar, com o sentir, com o pensar, o que acaba por ser uma espécie de descoberta e de revelação e ligação com a vida, mas alerta que as crianças não conseguirão alcançar essa sensibilidade “numa sala de aula, sentados num estirador, a fazer medições”. Por outro lado, alerta que os programas são muitos fechados, e que os professores até tentam desviar, mas são avaliados pelos conteúdos que passam. Devido a esse enquadramento, acabam por desistir. Nesse sentido, não estando as instituições culturais vulneráveis a este controle do Estado, no que diz respeito ao trabalho com as crianças, sente-se privilegiada, uma vez que através do seu próprio trabalho observa o efeito da linguagem das artes no universo da criança: uma palavra nova ou uma pergunta diferente que irá refletir na forma como a criança fala, como olha, na forma como se relaciona, como percebe o mundo, nas perguntas que coloca, na forma como fala à professora, como “lê” os amigos. Oferecer essa linguagem, para Ana Lúcia Figueiredo é como criar aberturas para se ver coisas maiores; é “deixarmos contaminar, de algum modo, pelas coisas, que podem ter um efeito bonito em nós” (Ana Lúcia Figueiredo em entrevista, Portugal, 2016).

ii. Serviço Educativo – “Sábados para a Infância” – Escola da Noite

O serviço educativo “Sábados para a infância” – do Teatro da Cerca de São Bernardo – TCSB – começou a partir do ano de 2015, com a sessão de leituras de contos “Flores de Livro”, proposta da contadora de histórias Cláudia Sousa;¹⁰³ depois ganhou amplitude a partir de outros projetos artísticos, em diferentes e diversificadas experiências com a linguagem das artes, sendo orientadas e realizadas pelos próprios artistas. Tais projetos foram ganhando nome e consistência periódica: “Som a som, tom a tom”; “Costurar cantigas e histórias da nossa memória”; “O mundo ao colo – Taleguinho”; “Flores de Livro”; “Dança para pais e filhos”; “Tipografia e Ilustração”; “Brincar ao Teatro”; “Workshop de Teatro”. Em diferentes situações, as oficinas traziam temas específicos, que estavam normalmente relacionados com alguma pesquisa ou foco em que o artista, ou a artista pesquisava, trazendo-os, portanto, como proposta para as crianças. São exemplos, “Histórias do Menino Andersen”, realizada por Cláudia Sousa; “Ilustrações nas ruas da cidade: autocolantes nas paredes”, realizada por Ana Biscaia; “Ver a Odisseia para chegar Ítaca”, projeto de Leonor Barata, este nasce das oficinas realizadas anteriormente; e “Canções Tradicionais Portuguesas”, do projeto Taleguinho, uma pesquisa realizada por Luís Pedro Madeira e Catarina Moura.

Foi no Teatro da Cerca de São Bernardo que assisti ao espetáculo “Óscar e a Senhora Cor de Rosa”, um texto de Eric-Emanuel Schmitt, apresentado pela companhia de Teatro Bonifrates, encenada, maioritariamente, por atores e atrizes de idade entre 5 e 13 anos, com apenas 4 pessoas acima desta idade. A peça conta a história de um menino que tinha leucemia; com seus dias contados, tenta viver intensamente cada dia. O menino e sua amiga, a Senhora Cor de Rosa, criam uma metáfora para os anos de vida que ele não teria, mas que teria em horas. Cada hora equivalia a um ano, então as horas corridas são anos vividos. Se às 11h tivesse, por exemplo, 13 anos, ao meio dia completaria 14. Nessa maratona para viver tantos anos em tão pouco tempo, era em situações simples e rotineiras que ia encontrando oportunidades para quebrar regulamentos e viver pequenas alegrias. Durante a peça, o

¹⁰³ Cláudia Sousa faz parte da equipe da Companhia de Teatro Escola da Noite. É leitora e amante dos livros desde muito menina; contadora de histórias, criou para o “Sábados para a Infância” o projeto “Flores de Livros”, espaço de contação de histórias às crianças. Atualmente criou o espaço virtual literário “Intervenção Social”: <<https://www.intervencao-social.com/>>.

menino conversa com Deus, escrevendo-lhe cartas. No *hall* do teatro havia uma exposição de desenhos e textos, cartas escritas por crianças endereçadas a Deus, oriundas de apresentações anteriores do espetáculo. Todas as pessoas que assistiram à peça recebiam um envelope e uma folha de papel em branco para escrever a sua carta.

Depois de um tempo de convivência com o repertório dos “Sábados para a infância”, bem como com o repertório da programação também para adultos, à qual eu ia como espectadora, aconteceu uma entrevista coletiva com alguns artistas. No primeiro momento, a entrevista acontece com a atriz Maria João Robalo,¹⁰⁴ o músico Luís Pedro Madeira e a desenhista e criadora de detalhes de cenários, Ana Rosa Assunção.¹⁰⁵ Posteriormente, realizam-se as entrevistas individuais com os demais artistas que não puderam estar presentes na entrevista coletiva, que foi o caso de Leonor Barata, Cláudia Sousa e Catarina Moura, e, em conjunto, Joana Monteiro¹⁰⁶ e Vânia Couto.¹⁰⁷ O trabalho de entrevista com as artistas foi bastante revelador, no que diz respeito ao movimento, visão e experiências que as mesmas têm ou que vão criando a partir do contato direto com o universo da infância e com a linguagem das artes. Por último, realizei entrevistas com duas crianças, o que apresentou detalhes significativos em torno das experiências que elas vão buscar no teatro e como sentem essas experiências.

Luís Pedro Madeira (Em entrevista, 2016) fala da intenção dele e de Catarina Moura de levarem a música tradicional portuguesa às crianças, de uma forma menos pedagógica e mais artística. Destaca que o “Taleguinho” é um espetáculo sem pretensões e até se aborrece quando os espetáculos são deliberadamente, pedagógicos. Luís Pedro Madeira diz que o espetáculo é para ser visto e não para ser participado; a questão da participação fica para o ensino da Música. O que o Taleguinho requer é a atenção e a observação. Luís Pedro Madeira destaca o detalhe de que “os períodos de atenção são cada vez menores [...] ouvir Música é uma atividade, não tem que ouvir

¹⁰⁴ Maria João Robalo é atriz da Companhia de Teatro Escola da Noite. No “Sábados para a Infância” realiza a oficina “Brincar ao Teatro”. Com a atuação da atriz em palco vi: “Tomeo Histórias Perversas”, texto de Javier Tomeo; “Cinzas...”, texto de Harold Printer; “Embarcação do Inferno”, texto de Gil Vicente.

¹⁰⁵ Ana Rosa Assunção é membro da Companhia de Teatro Escola da Noite, é criadora de figurinos, detalhes e bonecos para os cenários das peças teatrais.

¹⁰⁶ Joana Monteiro é *designer* gráfica; realiza a oficina “Letras em Cena” no “Sábados para a Infância”.

¹⁰⁷ Vânia Couto é cantora e compositora; seu projeto no “Sábados para a Infância” é o “Tom a tom, som a som”. Ela faz parte de um projeto musical “Pensão Flor”, dentre outros trabalhos musicais.

Música e bater palmas e fazer gestinhos, não, ouvir Música é uma atividade em si”. E completa: “acho que uma coisa que a arte nos ensina muito é a atenção”. Ouvir é uma atividade que mantém o foco.

Mais uma vez sou provocada pelo músico Luís Pedro Madeira quanto à Pedagogia, quando ele atribui à Pedagogia o papel didático de proporcionar uma atuação como bater palmas, fazer gestos, etc.; referindo-se ao pedagógico neste campo, desde a sua primeira fala, à participação ou ao ensino artístico, neste caso ao ensino de Música. Poderá a Pedagogia assumir outro lugar nessa fronteira? Eu entendo que o fato da atribuição deste papel à Pedagogia não está nem na arte, nem na educação, nem na pedagogia; mas na linguagem que se construiu mediante a relação entre a educação e a arte. Insisto na Pedagogia como um canal fecundo de *comunicação de beleza*, na fronteira entre a arte e a educação. E sendo uma possibilidade de *comunicação de beleza*, a Pedagogia poderá assumir outro lugar: o de contemplação, o de escuta, o de apreciação, o de testemunho, de ver e sentir o mundo com mais afeto e intimidade, de estimular vivências de cunho poético, no sentido de ser uma atividade, como Luís Pedro Madeira enfatiza: de fazer prestar atenção às coisas. Isso poderá acontecer na fronteira entre a arte e a educação.

Na entrevista coletiva com os artistas que têm seus projetos no “Sábados para a Infância”, falou-se que a proposta deste espaço não é a de educar numa perspectiva de tentar fazer com que o gosto das crianças se direcione para um sentido apenas; a ideia é que as crianças se aproximem da arte de uma forma descomprometida e experimentem a diversidade dessa linguagem o mais cedo possível, que tenham uma relação de brincadeira com a arte e dentro dessa perspectiva experimentem expressões artísticas diferentes (das artes plásticas, da dança, da música e do teatro). A intenção do serviço educativo “é alargar caminhos, alargar experiências, fazer com que as crianças experimentem”. “É mais um caminho”, diz Ana Rosa Assunção (em entrevista, Teatro da Cerca de São Bernardo, Coimbra – Portugal, 2016).

Ana Rosa Assunção considera o grau de consciência de um objeto artístico, e a partir disso aponta que o importante é que “os miúdos vão explorando as suas próprias vontades, físicas, emocionais, etc.”. Observa que no caso das oficinas, há coisas que funcionam com algumas crianças e com outras, não, porque os miúdos são diferentes, têm necessidades diferentes, diz ela. Ana Rosa Assunção destaca que as crianças ocupam lugares diferentes no teatro: participantes/criadores nas oficinas e

espectadores nos espetáculos, sendo estes lugares multiplicados nas diferentes linguagens artísticas que acontecem. Portanto, o trabalho educativo do serviço educativo “Sábados para a Infância” é o de “entrar no jogo”, é o de conhecer pela experiência. No âmbito das oficinas, as coisas vão acontecendo e nelas vão-se revelando os diferentes níveis de consciência das crianças a partir do envolvimento delas. Ana Rosa Assunção comenta acerca das oficinas de ilustração realizadas no TCSB com Ana Biscaia,¹⁰⁸ ressaltando que a ilustradora, normalmente, inicia as oficinas com pedacinhos de textos poéticos. Tais textos levam as crianças a pensarem sob perspectivas diversificadas os diferentes temas que podem ser suscitados por estes textos. Lembra como foram surpreendidas mediante o grau de consciência das crianças perante o tema “guerra” que foi abordado em uma das oficinas.

A bailarina e atriz Leonor Barata diz que educar pela arte tem a ver “com a capacidade que o educador tem de abrir portas e abrir brechas na realidade”, e que isto é fundamental. Nesse sentido, a “condição da arte é questionar a realidade e o *status quo*”, e “a função do artista e do educar pela arte” é ver a seguir, é ver outras cores. No terreno da arte, diz ela, “uma coisa nunca é uma coisa só, uma maçã não é uma maçã, há sempre vários significados”. E diz que a arte tem de ter sua própria autonomia, destacando como equívocos, na relação entre a arte e a educação: 1- atribuição à arte de funções para descodificação de conteúdos curriculares; 2- concentração na técnica. Reconhece que há campos de comunicação entre os diferentes saberes, mas diz que usar a arte só como instrumento em função de outros saberes é tirar-lhe a autonomia. Destaca o grau de consciência do objeto artístico, considerando que “a arte promove um encontro, primeiro, do artista consigo próprio” e também promove um encontro conosco. A atriz diz que na arte somos confrontados com nós próprios num sítio seguro e, nesse sentido, a arte é salvadora, porque vai direto ao coração, que é o lugar do amor; para ela, o educar pela arte “é a educação pelo o amor, para os sentimentos, essa coisa do voltar à Grécia, sê quem tu és, essa coisa de conhece-te a ti mesmo” (Leonor Barata em entrevista, Portugal, 2016).

Vânia Couto enfatiza que seu maior objetivo na oficina “Som a som, tom a tom” é o de que as crianças saiam felizes. A cantora enfatiza que não está preocupada em ensinar conteúdos musicais. Comenta acerca do tema da última oficina, que foi o

¹⁰⁸ Ana Biscaia é *designer* gráfica, trabalha como ilustradora; e realiza na programação do “Sábados para a Infância”, oficinas de ilustração e desenho.

barco, a viagem; considera que havia ali de fato muitos conceitos: “músicas no mundo, notas longas, separadas, ritmos e compassos”, mas que fez a opção, no contexto da oficina, de não tratar de nada desses aspectos; o mais importante para ela era que todas as pessoas que estivessem ali, pudessem “experimentar os instrumentos, as bolinhas de sabão, os barquinhos”. Estavam todas “a ver, a ouvir, não aprenderam [tecnicamente] nada, não saíram a tocar”, mas esperava que tivessem saído dali felizes (Vânia Couto em entrevista, Portugal, 2016).

No tocante a “Flores de Livro”, a contadora de histórias Cláudia Sousa diz que na relação com a arte o objetivo não é estabelecer o certo e o errado, o bom e o mau. Ela diz que procura “livros que tenham experiências, que sejam bonitos, diferentes, originais, que façam pensar, que façam sentir”, mas que não tem “essa coisa do educar pra isso, ou formar para aquilo”; enfatiza que é a própria criança que faz a sua leitura e retira a sua própria aprendizagem, e que esse caminho é individual e é próprio de cada um. Como educadoras, oferecemos, estimulamos, mas interferir não deve ser parte da nossa atitude educativa, diz ela. Claudia Sousa afirma que no contato com a arte a atitude educativa não deve ser: “vou educar as crianças para..., ou formar as crianças para..., mas posso estimular, posso sensibilizar para determinados temas através da arte, porque por vezes estamos muito formatados e a literatura, a arte conseguem tirar as pessoas desse lugar e pô-las a ver o problema um bocadinho diferente” (Cláudia Souza em entrevista, Portugal, 2016). Diz que a arte dá-nos uma originalidade na forma de ver, pensar e sentir as coisas. Sem essa originalidade, as coisas dificilmente mudarão.

A fala da contadora de histórias, Cláudia Sousa, faz-me mais uma vez sublinhar a questão da Pedagogia; primeiramente, sua fala elucida um aspecto importante, que é libertarmo-nos, enquanto educadoras, da armadilha de dizer o que é certo e o que é errado, o que é bom ou o que é mau, que no contexto do pensamento moderno ocidental certamente insere-se dentro de uma perspectiva da razão metonímica, que implica uma relação hierárquica e desigual. O outro ponto que me leva à Pedagogia, na fala de Claudia Sousa, tem a ver com a linguagem, na atitude de evitar, conscientemente: “vou educar as crianças para” ou vou “formar as crianças para”, assumindo antes a atitude: “posso estimular, posso sensibilizar para determinados temas” a partir da linguagem artística. O que me leva a algumas

reflexões, uma já mencionada no Capítulo I, mediante os contos de Eduardo Galeano (2008: 40-41) “Arte para as crianças” e “Arte das crianças”.

O primeiro conta a história de uma menina que não queria comer e que o seu pai conta-lhe um conto de um passarinho que (também) não queria comer, para, através do conto, fazer a menina comer, mas a menina reage contra o passarinho e chama-lhe “passarinho de merdinha”. O segundo conto, conta a história de um pai que canta os contos que seus filhos lhes contam; sentados no chão partilham histórias de estrelas, crianças ou coelhos, falam do país das estrelas, do país dos coelhos, e brincam com a imaginação. Lendo esses dois contos com estudantes de Pedagogia, no DCH III – UNEB, no componente Literatura Infante-Juvenil, tivemos reflexões que nos aproximaram das provocações de Cláudia Sousa. As estudantes comentaram: “*A imaginação não tem limite*”; “*o ‘para’ limita*”; “*a criança [no primeiro conto] não se reconhece*”; “*[arte ‘das’ crianças] reflete o mundo das crianças por elas mesmas*”; “*o ‘para’ é a opinião dos adultos*”; “*o ‘para’ é educar [para]*”.¹⁰⁹

Ainda para refletir dentro do aspecto da linguagem, trago o provocativo tema do título da obra de Paulo Freire *Pedagogia do Oprimido*, com a reflexão epistemológica e pedagógica que ela promove. Sim, pedagogia «do» oprimido e não pedagogia «para» o oprimido, porque se é «para» a educação será opressora e não libertadora, como nos provoca Freire (2005). Como a base da educação como prática de liberdade é o diálogo, ela não transmite conhecimento, não domestica, nem prescreve, provoca antes uma pedagogia enraizada na vida e nas culturas, a partir delas e com elas; e por esta razão a preposição «do» expressa uma pedagogia dela e não «para» ela, porque sendo «para», outras culturas e/ou pessoas estariam propondo soluções para outras culturas e/ou pessoas; sendo «do», a cultura interessada, as pessoas interessadas pensam e decidem elas próprias acerca da sua própria educação. Tal reflexão tem a ver com a escolha do próprio caminho.

A atriz Maria João Robalo diz que a arte tem essa capacidade de transformar a realidade das pessoas e as próprias pessoas sem imposição. Por isso, o percurso é que as pessoas “descubram suas próprias verdades, ou nem são verdades, descubram possibilidades para fazer o seu caminho”. A experiência com a arte “é mais um espaço que podemos abrir portas e mostrar possibilidades e deixá-los livremente

¹⁰⁹ As frases em itálico foram coletadas do registro do debate de uma aula de Literatura Infante-Juvenil no curso de Pedagogia, no DCH III.

construir coisas, mais abertos ao mundo e menos fechados em gavetas” (Maria João Robalo em entrevista, Teatro da Cerca de São Bernardo, Coimbra – Portugal, 2016). A atriz fala da confusão que acontece quando se relaciona a arte à educação no sentido de criar expectativas relativamente a resultados previsíveis e relata situações já vivenciadas como, por exemplo, o caso de mães esperarem que o teatro resolva problemas de comportamento dos seus filhos na escola. E ainda outro destaque trazido pela atriz: quando as crianças vêm a um espetáculo em contexto escolar, vêm dentro daquele ambiente e estrutura de regras, etc., o que acaba por ser uma experiência sofrida para os miúdos, porque as professoras não se calam, isso porque estão a todo momento dizendo: “Calem-se! calem-se! calem-se! Psiu! Psiu!”

Tabela 2 – Dos Espaços e Sujeitos da Pesquisa (Campo no Brasil)

Escolas	Local	Atividade	Total de crianças	Total de professores
Colégio Estadual Luiz Viana Filho	Jaguarari/Sede	Observação das aulas de Arte; e entrevista com professores e crianças.	574	12
José Gonçalves de Almeida	Jaguarari/Interior (Genipapo)	Observação das aulas de Arte; partilhas de poemas, trilha na comunidade.		
Colégio Municipal Paulo VI	Juazeiro/Sede	Observação das aulas de Arte; e entrevista com crianças.		
Escola Rural de Massaroca – ERUM	Juazeiro/Interior (Massaroca)	Observação das aulas de Arte; e entrevista com crianças.		
Escola Municipal Deputado Raimundo da Cunha Leite	Juazeiro/ Interior (Juremal)	Observação das aulas de Arte; e entrevista com professores e crianças.		
Escola Guiomar Lustosa Rodrigues	Juazeiro/Periferia (Kidé)	Observação das aulas de Arte; e entrevista com professores e crianças.		
Espaços Culturais			Educadores culturais	Total de artistas
Serviço Social do Comércio – SESC Teatro	Petrolina/PE	Espectadora de oficinas, espetáculos; entrevista coletiva com artistas e com as crianças; e entrevista com Thom Galiano.	03	13
Instituto Cultural de Arte e Educação Nego D'Água – NAENDA - Teatro, Circo e Percussão	Juazeiro/BA	Espectadora de oficinas, espetáculos. Entrevista coletiva com crianças. E entrevista individual comicineiras.		
Centro de Cultura João Gilberto	Juazeiro/BA	Espectadora de espetáculos e entrevista com Anderson Barbosa e com Sebastião Simão.		

Fonte: a autora

a. O espaço formal

A *Proposta Curricular Direito de Aprender* (2013) para os anos iniciais (1º ao 5º),¹¹⁰ da rede municipal, contém os descritores para todos os componentes, inclusive para Arte; os descritores orientam, para cada semestre e unidade, as linguagens a serem trabalhadas, que obedecendo aos PCN's apresentam conteúdos nas áreas de Música, Teatro, Dança, Artes Visuais. O professor de Arte deverá atuar nessas diferentes formas artísticas. Além das orientações dos descritores, o professor deverá trabalhar com Arte de forma contextualizada. Por exemplo, se a escola estiver com um projeto de Direitos Humanos, o professor de Arte deverá adequar seu trabalho a este tema geral da escola. Da mesma forma com as datas do calendário escolar: aniversário da cidade, dia de Folclore, etc. No mês de outubro, em que se comemora o descobrimento do Rio São Francisco, a aula de Arte trazia um texto em forma de versos em homenagem ao rio e a professora solicitava dos estudantes um trabalho criativo sobre o rio.

Os descritores de Arte (do 6º ano) para o I e II bimestres giram em torno dos blocos de conhecimento orientadores: alfabetização visual; função da arte; desenho; pintura rupestre; pontos, linhas, retas e curvas; formas geográficas; cores; pintores brasileiros, a exemplo de Tarsila do Amaral e Ademir Martins; desenhar; trabalhos com sucata; trabalhos com colagem; a Grécia; a arte indígena (plumaria e cerâmica), a ilustração e o texto. O III e IV bimestres estão orientados a partir dos blocos de conhecimento: pintores brasileiros – Portinari, composição de arte, cultura brasileira (o negro, o índio e o português), folclore, cores quentes, frias e neutras, quadrinhos, símbolos gráficos – quadrinhos (balões e expressões faciais), Música, Dança e Teatro. Os objetivos dos descritores dos quarto e sexto anos transitam basicamente pelos mesmos blocos de conhecimento, apresentando algumas alterações no que diz respeito a nomes de artistas, tipos de técnicas e expressões culturais. Os descritores (da rede municipal de ensino) dos 4º, 5º e 6º anos poderão ser consultados nos anexos da tese.

¹¹⁰ Na *Proposta Curricular Direito de Aprender* (2013), diferentemente dos PCN's e da BNCC, o componente Artes está grafado no plural.

b. Paisagens das aulas observadas nas escolas

Na sala do 6º B, a professora pediu que as crianças reproduzissem detalhes de um desenho. Na aula do 6º A, a professora levou livros didáticos usados para que as crianças retirassem as páginas e fizessem canudos para montarem algum objeto. Na terceira etapa da atividade (a montagem de objetos) as crianças até queriam ser criativas, mas a professora dizia: “Façam uma caixa mesmo. É mais fácil”. Os alunos demonstravam alguma decepção por não terem conseguido fazer um objeto mais elaborado. Em outra sala falavam de reciclagem. Havia, no quadro, uma série de questões sobre decomposição de diferentes materiais, sobre a coleta seletiva, sobre o ambiente e sua preservação, questões para serem copiadas e respondidas, indicação de leitura de texto sobre os 5 R’s. O tempo se arrastava; volta e meia a professora lembrava: “Vocês estão começando a brincar. E vocês vão fazer prova com este assunto”; duas crianças conversavam perto de mim, comparavam os tamanhos dos dedos das mãos. No final, uma tarefa para casa: confeccionar uma caixa de lixo, com caixa de papelão. Numa mesma aula, com o mesmo assunto, as crianças interagiram mais, ao falarem, por exemplo, da experiência de juntar latinhas de alumínio para trocarem por algodão doce.

Na ERUM foi realizado um momento de partilha de coisas bonitas que envolveu uma troca de excertos literários e de experiências vividas no cotidiano. Esta atividade envolveu os estudantes do 6º e 9º anos;¹¹¹ além desta atividade, ocorreram as observações em sala de aula e no evento de devolutiva da Escola à comunidade pesquisada, Cipó.¹¹² No dia da devolução, as crianças, adolescentes e jovens, além de trazerem resultados relacionados com a produtividade da comunidade, economia, saúde, etc., fizeram demonstrações e apresentações das expressões culturais daquela localidade: corrida de argolinha, brincadeiras de roda, roda de São Gonçalo, etc. Na modalidade de corrida de argolinha, uma das crianças que conduzia seu cavalo de pau teve de reunir muitas forças para domar o cavalo que se agigantava em sua imaginação; o menino entrou num mundo interno dele e trouxe desse mundo um cavaleiro, alvejava a argola e no seu imaginário domava o cavalo sob o qual ele estava a cavalgar, chegando a levantar poeira no terreiro ao freá-lo;

¹¹¹ A inclusão do 9º ano, que em tese estaria fora do recorte da pesquisa, se deu por sugestão dos professores, uma vez que esta turma estava deixando a escola.

¹¹² Comunidade rural que pertence a Juremal – Juazeiro – Bahia – Brasil.

emprestava suas próprias pernas e pés ao cavalo que ele montava na imaginação. Todas as pessoas ficaram impressionadas com a paisagem. Eu a carreguei dentro de mim; era uma cena plenamente artística, porque ele acreditava naquela ficção e nos envolvia nela.

Em consulta ao Projeto Político Pedagógico da Escola Rural de Massaroca – ERUM, percebo que seus objetivos e orientações epistemológicas estão em torno da emancipação através do pensamento científico, não havendo alguma menção à dimensão do onírico, do encantamento, do artístico, do poético. O projeto está ancorado em três eixos: Estudo do Meio, Estudo Científico e Trabalho Prático, que se traduzem no itinerário pedagógico da Escola: ida à realidade, tratamento científico, e volta à realidade. O projeto tem como foco a formação de educar para o trabalho e produzir coisas úteis para a comunidade e para a escola a partir do domínio das tecnologias de produção, visando uma inserção no mercado agrícola e transformação da vida comunitária, numa perspectiva de organização política da comunidade. Considerando o discurso do Projeto Político Pedagógico e uma breve conversa com a professora de Arte do 9º ano, que confessou sua dificuldade de encontrar o papel da arte para o projeto pedagógico da escola (de conhecer a realidade). Cabe aqui a questão: Qual o destino social da arte na ERUM?

Noutro cenário escolar, o conteúdo da aula era Música – uma conversa sobre as situações em que geralmente ouvimos música e as sensações causadas. A professora referiu que, quando estamos fazendo limpeza de casa, atividades domésticas, faxinas, etc., durante esse tempo geralmente estamos ouvindo música. Depois comentou que as músicas são produzidas para trilha sonora de novelas, campanhas políticas, comerciais, propagandas ou programas. A professora falou sobre a importância de prestar atenção nas letras das músicas, o que as letras dizem. Pediu, em seguida, que cada criança, a partir do trecho de suas músicas preferidas, desenhassem ou pintassem a sensação que sentem com esse trecho da música. Para a aula seguinte solicitou que os alunos levassem sucatas, garrafas *pet* e sementes para confecção do instrumento caxixi; e solicitou pesquisa sobre Jongo, Samba de Véio, Coco e Maracatu. Por fim, anunciou o assunto da aula seguinte: estilos musicais. Na aula seguinte, nem todos os estudantes cumpriram com o combinado e alguns objetos que deveriam ter sido trazidos de casa foram coletados no espaço externo da sala de aula.

Noutra aula de Arte, a professora confere quem havia trazido a pintura abstrata. Depois, abre o tema “música”. Fala da importância da música desde a educação infantil, diz que “a música ensina, prega, dá regras para saber se comportar” e lembra cantigas de escola.¹¹³ Depois dessas canções, canta “Carinhoso”, de Pixinguinha, e “Naquela mesa”, de Nelson Gonçalves. Faz um breve comentário acerca das músicas atuais e pergunta: “Qual a música que vocês gostam?”. As crianças respondem em peso: “Funk”; “Malandramente”. E começam a cantar: “Oh safada na hora de receber madeirada”. A professora fez intervenção: “Mulher safada. Vocês acham certo?” E as crianças, em coro, continuaram com um repertório dentro deste universo musical. A professora olha para mim e diz: “Está vendo do que é que eles gostam?” E prossegue: “A minha intenção não é que vocês gostem de ópera. Quero mostrar a diferença das músicas que têm letras. Essas músicas não são boas, não passam uma mensagem, não são músicas”. Insistiu na sua aventura de cantora e cantou “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré. Finaliza lembrando do ensaio da música “Então é Natal”, de Simone (era o mês de dezembro e para cumprir o calendário das festividades fariam apresentação). Na aula seguinte, para trabalhar samba, traz um desenho da *Turma da Mônica*, com os personagens de Maurício de Sousa, caricaturados como sambistas, para ser colorido, e pede pesquisa sobre o samba.

No Brasil, a reestruturação de séries para anos ainda mantém-se no modelo anterior, mudou-se a nomenclatura, porém, a organização pedagógica do quinto ano mantém-se com uma professora para todas as matérias. O dia para se trabalhar Arte era a sexta-feira, nas escolas municipais para que eu pudesse observar uma aula de Arte foi necessário combinar uma data com as professoras, antes da ida. Nessas aulas, observei atividades como construção de maquetes, confecção de jogos de dama, encenação de história, elaboração de cartazes e confecção de dobraduras. Algumas dessas aulas observadas aconteceram na escola onde as crianças que frequentam o NAENDA são estudantes. Reencontrei algumas delas, da oficina de Circo, as mesmas que desafiam a gravidade, com seus saltos e pulos mortais no trampolim, muitas vezes em tatames precários, e a professora nem calculava como aquelas crianças desafiavam-se no ar antes de irem ao chão.

¹¹³ “Alô, bom dia oh como vai você”; “Maria de Nazaré”; “Meu lanchinho”; “Chegou a hora de merendar”. “Quem vai chegando vai ficando atrás, menino educado é assim que faz”.

c. Contemplando com professores, educadores culturais e artistas

A atriz e bailarina Cíntia de Melo ¹¹⁴ destaca que as escolas, normalmente, não têm espaço para a arte – nem estrutura física, nem um funcionamento em que caiba a arte. Ressalta que a arte não é compreendida pelos espaços da educação hegemônica, que falta “o entendimento do que é esse elemento dentro da escola”. Muitas vezes vai ser a demanda de preparação e decoração da festa da mãe, do São João, do Natal, diz Cíntia. ¹¹⁵ A atriz assinala, ainda, que a arte deve ser entendida como arte, mesmo nos espaços da educação, ressaltando a importância de garantir o próprio rigor dessa linguagem. Afirma que é preciso muita luta para assegurar o tempo da arte no contexto escolar, pois “não é o tempo da escola marcado. É um tempo de construção. O professor de arte tem de lutar diante disso, porque senão ele não consegue fazer um trabalho, um trabalho mesmo de afetividade” (Cíntia de Melo em entrevista, Brasil, 2016).

Juliano Varela de Oliveira ¹¹⁶ fala do desafio de ter que educar os próprios colegas de trabalho acerca do sentido da presença da arte na educação. Ressalta que o mais importante nessa luta é o seu próprio fortalecimento e o dos estudantes através dos projetos de cunho artísticos que realizam juntos; fala do seu projeto de extensão que consistia numa leitura da cidade, onde a escola está localizada, através das artes cênicas. “Mas o pessoal queria que eu apresentasse: semana do índio, semana da consciência negra. Diziam: Juliano, prepare uma apresentação. Eu dizia: gente, o meu projeto não é para estar instrumentalizando a arte de acordo com o calendário escolar” (Juliano Varela de Oliveira em entrevista, Brasil, 2016). Melo (bailarina) e Varela (ator de teatro), que são professores na rede pública, e são artistas, apontam o não reconhecimento da arte, no espaço da educação formal, enquanto linguagem, fazendo com que se atribua à arte a demanda de decoração e atividades relacionadas às datas festivas da escola.

¹¹⁴ Cíntia de Melo é atriz, bailarina, faz parte do Núcleo de Teatro do SESC (Petrolina – Pernambuco), é professora de Arte em escola pública estadual, em Juazeiro – Bahia.

¹¹⁵ Tal aspecto aparece na fala da professora Mércia Christiane, expondo que, equivocadamente esperam do professor de Arte um padrão: que esteja decorando a escola, que deixe a escola bonita, que esteja seguindo aquele calendariinho das festividades. Esta é uma realidade que acontece também em Portugal, os professores de EV e de ET revelam tal aspecto em entrevista: “Nós somos sempre solicitados para tudo: cartaz, organização de exposição, cenário, decoração de Natal” (Professores Victor Almeida e professora Fernanda Baptista, em entrevista, Portugal, 2016).

¹¹⁶ Juliano Varela de Oliveira é ator no Núcleo de Teatro do SESC de Petrolina e professor de Sociologia do IF – Sertão Pernambucano, no Campus de Ouricuri – Pernambuco.

A professora Robéria da Silva Ferreira ¹¹⁷ diz que em Arte as crianças gostam mais da parte prática do que da teórica, que umas das dificuldades que normalmente as professoras têm resulta de as crianças entenderem que Arte não é para escrever, é só pra desenhar. No que diz respeito à atividade prática, o pensamento moderno ocidental aleijou-nos de tal forma que criamos o hábito de pensar a atividade prática como coisas que manipulamos com as mãos. Por esta razão, quando falamos em atividade prática em Arte, normalmente relacionamos a atividades manuais como pintura, desenho e confecção de objetos. Dificilmente relacionamos a experiência do brincar com o pensamento, e/ou o pensar por imagens (Barros, 2010; Pessoa, 2006; Huizinga, 2008).

Em Juremal, numa conversa com uma das professoras, a mesma revelou-me que normalmente trabalha com confecção de objetos com garrafa *pet*, com madeira, com papel; trabalha com lendas e folclore, trava-línguas, adivinhas, brincadeiras antigas. Deixou comigo alguns trabalhos feitos pelas crianças nas aulas anteriores, que eram sobre os direitos e os deveres das crianças; no dia da minha visita, era a continuação da aula anterior com o mesmo tema. Então distribuiu folhas de papel sulfite, onde as crianças deveriam ilustrar os direitos e deveres. Fiquei feliz com um detalhe: eram os direitos das crianças na perspectiva de Ruth Rocha. Li um dos cartazes expostos na parede: “Toda criança deve ser tratada quando sentir um vazio no coração; Toda criança tem o direito de sonhar; Direito de receber um número ilimitado de beijos” (*Os direitos das Crianças segundo Ruth Rocha*, 2014).

No projeto “Direitos Humanos, Cidadania, Direito da Criança”, no âmbito de uma ação contextualizada no calendário escolar do dia das crianças, os estudantes do 7º ano foram orientados, pela professora Mércia Christiane, ¹¹⁸ a observarem os detalhes do caminho de casa para a escola, e registrarem, através da fotografia, uma denúncia. Obtiveram, assim, imagens de lixos, esgotos e calçamentos quebrados. Dentre as fotografias, a imagem de uma criança brincando com um pneu. A professora confessa que esta última fotografia ficou fantástica, mas assume que pôs

¹¹⁷ Robéria da Silva Ferreira é professora da rede estadual do município de Jaguarari, atua em Arte no Colégio Estadual Viana Filho, tem formação em Letras.

¹¹⁸ Mércia Christiane Ferreira Lopes é professora da rede municipal de ensino, em Juazeiro, tem formação em Pedagogia; e fez curso de ação de Extensão Universitária a distância em “Artes e Educação Física na Educação Básica”, promovido pelo Centro de Artes e Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Sua entrada na rede municipal deu-se através de concurso público para o componente Arte.

várias questões para serem debatidas com os adolescentes acerca da denúncia: Onde está a denúncia na foto? O que se denuncia numa imagem de uma criança brincando?; por exemplo, se ela está feliz, vamos supor que está, ela está livre? Então: Qual seria a denúncia?; qual seria o protesto?; qual a contestação? A professora reconhece que o olhar desta estudante foi diferente, mas insiste na racionalização do que a fotografia deveria suscitar para assegurar a denúncia da realidade, estimulando com as perguntas: “será que aqui não vemos visivelmente a questão das classes? E o brinquedo? Como é o brinquedo? Que tipo de brinquedo é esse? Será que tem distinção deste brinquedo para um brinquedo mais caro?”.

A estudante concentrou-se apenas no ato do brincar, este que é desdenhado, como afirma Maturana & Gerda (2004: 245), pela modernidade ocidental; talvez tenha registrado por ter se reconhecido nessa paisagem. Poderíamos dizer que a atitude de colher essa paisagem pode ser considerada artística? No sentido de que a adolescente aperfeiçoou aquela realidade externa, não através da denúncia, mas de ter testemunhado a beleza, testemunhado que a beleza pode existir em qualquer lugar? E o que poderíamos entender como beleza nessa experiência? Do meu ponto de vista, não está no domínio da técnica da fotografia; estaria antes na sensibilidade do olhar e no “transver” o mundo (Barros, 2010: 351), ver outra coisa, ver além do que está previsto. Nesse caso, penso que o olhar da denúncia pode ser um olhar aprisionado, porque já vai com o objetivo de ver o que lhe pedem para ver. No caso, um olhar que testemunha é um olhar mais livre e mais diversificado, mais ampliado, porque poderá desdobrar em muitas camadas, possibilitando o exercício de “transver”, possibilitando a experiência do espanto, e podendo também abarcar a denúncia, que será mais espontânea e menos subjetiva, porque, como nos lembra Fernando Pessoa, a arte por si própria já é uma crítica (Pessoa, 1973: 34).

Em entrevista, a professora Elisângela ¹¹⁹ confessa que seu envolvimento com a arte é teórico, que não tem vivência com essa linguagem, que não teve experiência fora do universo escolar ou acadêmico, uma vez que é formada em Letras. Dentro da escola, precisa conciliar os projetos da escola com os descritores estabelecidos pela Secretaria de Educação no planejamento de suas aulas, dentro de um tempo muito

¹¹⁹ Elisângela é professora da rede pública municipal de ensino em Juazeiro – Bahia. Tem formação em Letras pela FFPP/UPE – Faculdade de Formação de Professores de Petrolina da Universidade de Pernambuco. Trabalha com o componente Arte na Escola Deputado Raimundo da Cunha Leite, em Juremal, Distrito de Juazeiro.

limitado, duas aulas semanais. A professora tem vontade de que as crianças acessem a arte não como disciplina; por outro lado, fala das dificuldades que tem em promover esse encontro das crianças com a arte. Certamente não é uma luta só da professora. Talvez cheguemos aqui a uma certeza: de que no contexto escolar essa vivência é sufocada por uma razão científica.

Acerca do contexto da arte nas escolas, Thom Galiano ¹²⁰ revela que numa oportunidade de contato com um grupo ampliado de professores da rede municipal, em Petrolina, é recorrente na fala dos professores o fato de que nunca foram ao cinema, ao teatro, ou nunca viram uma exposição, que normalmente não acessam a arte. Um cenário também no contexto português, revelado nas falas do músico Luís Pedro Madeira e da educadora cultural Ana Lúcia Figueiredo: o pouco envolvimento dos professores de Arte com a linguagem das artes, o fato de que os professores não são apreciadores e normalmente têm pouca cultura artística.¹²¹ No currículo escolar, a arte é abordada como conteúdo, exige-se que o professor dê conta de diferentes linguagens – Música, Artes Visuais, Teatro e Dança. O professor fica perdido. Primeiro, porque precisa dar conta na perspectiva do cumprimento de uma obrigação profissional, não porque conheça e ame; segundo, como vai dar algo que não acessa? Como oferecer o que não se tem?

d. As instituições culturais – as experiências

No Brasil, na região onde pesquisei, não vi um cenário muito favorável, no que diz respeito a uma oferta da linguagem artística para as crianças. Na cidade de Jaguarari, não há um espaço cultural que possa fazer essa oferta; em Juazeiro, o Centro de Cultura João Gilberto não oferta, atualmente, nada de maneira regular às crianças; algumas vivências esporádicas acontecem, por exemplo, na ocasião da

¹²⁰ Thom Galiano é ator de teatro, tem atuação independente do SESC, através da Companhia de Teatro Trup Errante. No SESC atualmente responde pela oficina de Teatro para crianças e orienta um trabalho de estudos, pesquisa e debate acerca do Teatro, com participação de várias pessoas que se dedicam à linguagem das artes, música, dança e teatro; o grupo também tem interesse no debate acerca da relação entre a arte e a educação. Thom Galiano é pós-graduado em Dança Educacional e Artes Cênicas pela CENSUPEG (2016) e bacharel em Artes Cênicas – Direção Teatral/UFBA (2011). No SESC, a função de Thom Galiano é de Orientador de Atividades Artísticas.

¹²¹ Algumas professoras entrevistadas (no Brasil) dizem não serem professoras de Arte, mas estarem professoras de Arte, que atuam neste componente, muitas vezes, para complementação da carga horária. No cenário da rede municipal de Juazeiro, apenas duas professoras entrevistadas são concursadas mesmo para Arte.

pesquisa, Jamille Sales ¹²² desenvolvia uma oficina de teatro, contudo, não se tratava de um projeto do centro cultural, mas de uma iniciativa dela, desistindo, inclusive, por causa das próprias regras de funcionamento da gestão do teatro, que dificultavam a continuidade. Outro cenário são os projetos de iniciativas de algumas companhias de teatro, que promovem apresentações de peças para um público infantil escolar. Nos distritos de Massaroca, não há um espaço cultural que ofereça a linguagem artística; em Juremal há um teatro, tendo mais abrangências em apresentações folclóricas e culturais ligadas a datas comemorativas do calendário municipal ou da própria localidade. O SESC (Petrolina – PE) e NAENDA (Juazeiro – BA) são os espaços em que vou encontrar uma regularidade na oferta e acompanhamento de atividades que envolvem a linguagem das artes com as crianças.

i. O NAENDA

O NAENDA tem parcerias com algumas instâncias municipais, como o Centro de Referência da Assistência Social – CRAS, a Secretaria de Cultura, e, em momentos pontuais, as Universidades e Organizações Não-Governamentais – ONG’s; bem como com movimentos culturais – como o Samba de Véio, religiosos, Terreiros de Candomblé, grupos musicais de *Rap* e Axé, etc. Da oficina de percussão já se formou o grupo de percussão no bairro, que é o *Kidé Falaê*, que se apresenta em festas culturais a exemplo do carnaval e outras comemorações locais/regionais. O NAENDA assume uma perspectiva cultural de raízes e origens indígenas e africanas, dentro de um repertório identitário cultural do caboclo-afro-brasileiro. Devido a essa referência étnico-cultural, todo o trabalho do NAENDA é orientado dentro de um repertório político, com o intuito de mobilizar a consciência das crianças acerca do preconceito racial, social e também de gênero.

Dentro desse cenário, as oficinas de percussão privilegiam o Axé, o *Reggae*, o Samba e o Afoxé, dando um destaque para a música e a cultura afro-brasileiras, com maior ênfase no axé-afro, das bandas Olodum, Banda Mel e Daniela Mercury. Nas oficinas de Teatro, as atividades e apresentações estão orientadas pelas datas comemorativas que tratam de questões como o preconceito racial, a consciência negra, questões de gênero, cultura indígena. No caso da oficina de circo, esta, por si,

¹²² Jamille Sales é atriz, arte educadora, técnica em arte dramática e discente de artes visuais na Universidade do Vale do São Francisco – UNIVASF. Atuou no NAENDA comoicineira de teatro, de 2015 a 2018.

já revela uma arte mais “marginal”. Na região, alguns circos que chegam estão dentro de um cenário de pobreza, composto de famílias e/ou grupo de artistas que se dedicam ao circo. Tais aspectos, no NAENDA, marcam um ativismo de cunho mais político do que poético. O NAENDA acaba por trabalhar desde cedo uma consciência política com essas crianças, que tenramente são confrontadas com essas realidades sociais e as enfrentam no dia a dia, na escola, no bairro e na cidade.

No que diz respeito ao CRAS, na ocasião da pesquisa, a parceria dava-se na oferta de oficina de circo para as crianças atendidas por essa instância. O projeto constituía-se na montagem de um circo em outro bairro de periferia, no qual uma família circense, composta por pai, mãe e duas filhas, ensinava às crianças do CRAS a andarem sobre pernas de pau e também o contorcionismo. Fiquei tocada ao ver a vontade daquelas crianças, de quererem aprender alguma coisa que estivesse fora de sua realidade, algo fora do normal, como andar sobre pernas de pau. Elas disputavam as pernas de pau, tão poucas para tantas, porque queriam andar de forma diferente. A estrutura da montagem do circo tinha certa precariedade, mas ainda assim parecia construir um mundo onírico para aquelas crianças, oferecendo uma paisagem que ultrapassava as camadas daquela realidade. Um detalhe que me chamou a atenção, neste projeto do CRAS, é que as crianças, filhas do casal circense, ensinavam às crianças do CRAS o contorcionismo. Achei belo esse gesto de uma criança ensinar outra criança essa linguagem, que desafia o próprio corpo. Por outro lado, o pai ensinava o equilíbrio nas pernas de pau, mas não tinha muito jeito no trato com as crianças; vibrava, porém, com o sucesso de quem se equilibrava em cima daqueles paus.

No âmbito das atividades na oficina de circo, além desse trabalho em parceria com o CRAS, há também a oficina de circo, que ocorre nas instalações do NAENDA, na ocasião ministrada por Cláudio Lopes da Silva. Do trampolim, as crianças exercitavam seus pulos mortais e cambalhotas, treinavam o equilíbrio para andar em monociclos, praticavam malabares e havia também aquelas que se dedicavam a fazer palhaçadas. O que mais me encantou e me comoveu, como pesquisadora, no acompanhamento das oficinas, foi a fome que as crianças têm de algo que extrapole a realidade daquele bairro, algo que, além da escola, é a única coisa que elas têm – o NAENDA.

Mayara Leandra,¹²³ que já foi aluna do NAENDA, revela um pouco o sentimento dessa fome, de querer ocupar o tempo, de sentir no próprio corpo a necessidade incontrolável de fazer algo diferente: “era só escola e casa. O que tinha de fazer da escola fazia e ficava o horário todo livre sem fazer nada” (Mayara Leandra em entrevista, Brasil, 2016). Jamille Sales também fala do NAENDA como este lugar que as crianças têm para viver mais, viver sensações diferentes: “ela vai para aquele lugar para viver mais, viver diferente do que ela vive na casa dela, do que ela vive na escola, diferente do que ela vive na casa da coleguinha quando ela vai brincar.” Além do conteúdo político, as crianças encontram no NAENDA um lugar seguro para brincar, para o lazer, para o prazer; boa parte delas costumam estar matriculadas e frequentando três oficinas, pelo menos – Teatro, Circo e Percussão (uma média de vinte crianças circulam entre essas três oficinas). E se a oficina começa às 16h, elas costumam chegar às 14h; e se o professor atrasa, elas vão buscá-lo a casa.

As oficinas de percussão sempre começavam pela disputa dos instrumentos. Pela quantidade de crianças, era normal que algumas tocassem primeiro, enquanto outras observavam. Depois faziam revezamento, orientados por Mayara Leandra. A rotina das oficinas de percussão acontecia numa certa sequência: chegar, pegar os instrumentos, organizar-se no espaço, manejar os instrumentos de forma exploratória, buscando produzir os sons e, por fim, escutar músicas e acompanhar alguma música com os instrumentos, normalmente, músicas de axé afro, das bandas Olodum, Banda Mel, Daniela Mercury, etc. Fiquei um tanto pensativa acerca do repertório musical; o NAENDA existe há dezessete anos, e o repertório musical da percussão se mantém na mesma referência. Certa ocasião, as crianças pediram para tocar Pagode ou *Funk*, mas Mayara Leandra não aceitou, justificando a falta de qualidade das letras das músicas. A professora mostra bastante resistência: “eu já disse tocar a gente toca, agora pra cantar, não vou fazer isso, pegar e colocar essas letras feias, só incentivando a violência, as meninas andarem semi-nuas e ficarem com essas danças ridículas no meio da rua. Eu não concordo!” (Mayara Leandra em entrevista, Brasil, 2016).

Mayara Leandra contempla, muitas vezes, o entusiasmo das crianças pela simples vibração do instrumento. Encanta-se com o som; observa o gesto das crianças, que mesmo sem uma coordenação motora bem elaborada para o manejo com

¹²³ Mayara Leandra é musicista autodidata; dedica-se a instrumentos de percussão, atuou comoicineira de Percussão no NAENDA, de 2014 a 2018.

determinados instrumentos, inclusive pelo tamanho destes, parecem sempre querer estar tocando, batendo, triscando no instrumento, o que dá a sensação de que os instrumentos são como brinquedos para aquelas crianças. Quando perguntada acerca da motivação do seu trabalho, fala: “o amor pela música”; e acrescenta que o que mais aprende com as crianças é não desistir. A professora fala que as crianças têm uma realidade muito difícil; são crianças que vivem em periferias, e que muitas pessoas de fora (do bairro), acham que morar na periferia é ser nada, é ser ninguém, é não ter futuro, que vai ser vagabundo. Mayara diz que as crianças recebem gratuitamente esse retorno da sociedade e aprendem, desde muito cedo, na própria pele, que têm de comprovar o contrário, de lutar, sem esmorecimento, contra esse discurso.

Na oficina de teatro, Jamille Sales organiza exercícios de concentração, movimentos de expressão, jogos de andar, leitura partilhada de histórias: cada criança lê uma parte da história, seja leitura branca (sem dramatização), seja leitura dramatizada. Segue-se uma roda de conversa para depois pedir ou a apresentação de parte da história, ou a criação de um final diferente para aquela história. Na observação da roda de conversa acerca de algumas histórias, percebi que as crianças traziam, em suas falas, relatos de situação de vulnerabilidade a que de certa forma estavam expostas. Relativamente ao trabalho das oficinas com as crianças, Jamille Sales estava atenta a conciliar com as expectativas do NAENDA, que propunha um trabalho político com as crianças. Fazia então, dramatizações envolvendo temáticas do racismo, gênero, etc., e também estava a ensaiar com as crianças uma adaptação de *Romeu e Julieta*, de Shakespeare.¹²⁴

A partir de suas vivências, como atriz de teatro e como orientadora da oficina de teatro, Jamille Sales diz que a arte sensibiliza cada pessoa individualmente. Acredita que através da arte a pessoa se sensibiliza, vê e reconhece a si mesma, e cresce. Nesse sentido, diz que essa experiência de reconhecimento que as crianças vivenciam nos jogos teatrais é muito mais importante do que qualquer técnica, e entende que mesmo que elas não assumam o teatro, como profissionais, podem levá-

¹²⁴ Jamille Sales destaca que a escolha do texto “Romeu e Julieta” foi uma decisão bem democrática. Um dos alunos queria porque o achava bonito, sendo sua encenação aprovada pelo grupo. A professora fala que a partir do texto, conheceram o autor. Quem é? Como se pronuncia o nome? Como se escreve esse nome? Ele era dramaturgo? Era poeta? Nasceu onde? Morreu onde? O que aconteceu com ele? Ele fazia o que mais? Quais seriam as outras coisas que Shakespeare fazia? Leram e discutiram alguns poemas.

lo para suas vidas, para o seu cotidiano. A professora observa, a partir do seu trabalho com o teatro, que as crianças se veem bonitas, se veem potentes, se veem boas naquilo que fazem; e até enfrentam com mais segurança alguns tipos de discriminação que sofrem, que muitas vezes está relacionado ao seus jeitos, aos tipos de cabelos, etc. Jamille Sales diz ainda que é bonito vê-las se afirmarem e se acharem bonitas. Aborda também a experiência com a técnica com os jogos teatrais, afirmando que estes estimulam a concentração e ajudam a aguçar e a potencializar “os sentidos, a fala, o corpo, a consciência corporal, a confiança, a memorização, a leitura, a discussão”. Na oficina de Teatro, diz a professora, aproveita-se a energia que as crianças já têm.

A atriz eicineira destaca que uma de suas dificuldades com as exigências relativamente aos temas, como o preconceito e o gênero, decorre do fato de que normalmente esses temas obedecem a um calendário comemorativo, o que muitas vezes dificulta a construção de um trabalho mais constante e consistente diante daquele tema para que o mesmo tenha o tempo de se tornar uma atitude, libertando-se também e com igual importância dessa representação colonial das datas comemorativas. Nas palavras da professora “em novembro eles [a coordenação do NAENDA] queriam uma amostra, porque em novembro tem o novembro negro e é importante. Daí o que vamos apresentar? E aí não tem aquele amadurecimento do trabalho que foi feito (anteriormente)”, o que acaba dificultando, de acordo com a professora, a sustentação do seu discurso com as crianças, de que “tem que amadurecer o que nós fizemos, amadurecer o trabalho pra poder ver coisas novas”. Para Jamille Sales, é importante que as crianças alcancem um nível de consciência por elas próprias, e elas precisam de um tempo para isso.

Sobre suas relações com as crianças Jamille Sales e Mayara Leandra destacam que gostam de interagir com elas, que se divertem, que brincam com elas, que são amigas delas, que as escutam bastante, porque normalmente elas trazem histórias difíceis para contar. Algumas crianças, por exemplo, já trabalham, o que as torna adultas muito rápido. Por razões como essa, algumas delas deixam as oficinas para ajudar no orçamento familiar. Muitas vezes as professoras as encontram nas ruas, no horário das oficinas, vendendo sonhos.¹²⁵ Talvez esse cenário seja o mais difícil do

¹²⁵ Sonho é um bolo frito recheado com goiabada.

trabalho das oficinas, a incapacidade de mudar essa realidade, sendo a convivência por algumas horas ali naquele ambiente, tirando um som, explorando as expressões das palavras e confessando coisas, a única forma de poderem dar alguma coisa. Toda essa esfera de sentimentos com as crianças desmobiliza qualquer intenção de relação hierárquica, como afirma Jamille Sales: “não há hierarquias de professor e de aluno” nas oficinas.

ii. O SESC

A oficina de Teatro para as crianças tem duração de dez meses e é oferecida pelo ator e dramaturgo Thom Galiano desde 2005. Na ocasião da pesquisa, Thom demonstrou certo desconforto no que diz respeito à observação da oficina, sugerindo que eu levasse algo para partilhar com as crianças para facilitar o contato. Era um grupo de aproximadamente quinze crianças com uma média de oito meses no grupo, portanto já havia uma intimidade em decorrência dessa convivência semanal. Selecionei uma série de frases de Manoel de Barros e convidei Mara Guimarães,¹²⁶ pedagoga e leitora, para me ajudar a conduzir o diálogo com as crianças, que teve um retorno muito interessante. Thom Galiano pôde, assim, entrar à vontade e conduzir alguns jogos que normalmente realiza nas oficinas com as crianças. Depois de vivenciar as frases do poeta Manoel de Barros no grupo, realizamos uma conversa com as crianças acerca de suas experiências com o teatro.

Em entrevista, Thom Galiano destaca que o trabalho a partir das oficinas não tem pretensões de formação de atores, nem está vinculado a um resultado de êxito no palco (frustrando inclusive expectativas de alguns pais), mas de sensibilizar as crianças para o universo da arte, de potencializar as experiências delas e com elas. De acordo com o dramaturgo, a potência da arte é a de ampliar a condição encontrada naturalmente na criança, que é brincar, se divertir. Destaca, portanto, que o jogar é uma atitude natural nas crianças e que é também o princípio do Teatro: “quando a gente está dando aula para os adultos a gente fala: o ideal é aprender a jogar, não é aprender a atuar, é aprender a jogar, entrar no jogo, e aí é você retomar sua criança,

¹²⁶ Mara Guimarães é pedagoga e leitora, tendo dedicado no seu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia à produção de um artigo que traz poeticamente o relato de uma experiência que ela teve no encontro de jovens com a poesia através de crônicas e contos. O título do seu trabalho é *Ler, Viver: Uma Experiência de Leituras para a Vida* (2017). Atualmente criou um site para divulgar suas leituras literárias e referências poética: <www.encantodaspalavras.com>

[pois] num certo grau você está em contato com a sua criança” (Thom Galiano em entrevista, Brasil, 2016).

O dramaturgo destaca ainda que muitas vezes formalizamos muito o lugar da educação, e por isso o entristecemos, mas que na relação com a arte podemos dar vida e liberdade para esse lugar, uma vez que a arte “pode suscitar sonhos das pessoas, pode suscitar o imaginário delas, a forma de elas estarem e verem o mundo, de elas se reconhecerem ali ou se sentirem responsáveis por aquilo também”. Falando acerca dos espetáculos infantis que já montou, Thom confessa que esses trabalhos sempre trazem temas, mas que não gosta da “moral de história”: “a ideia é que você puxe o tema, apresente e traga ele para as pessoas, mas você não tem que dar uma moral: isso é certo, isso é errado” (Thom Galiano em entrevista, Brasil, 2016). Essa passagem da entrevista leva-me a uma contribuição do pintor Gilbert Chaudanne no pré-campo (Brasil), quando o mesmo fala que o aspecto educativo na arte é mais uma consciência do que uma ética. A meu ver, tal reflexão tem relação com a afirmativa de Fernando Pessoa quando ele destaca que na modernidade podemos dar um destino social e não um fim social à arte (Pessoa, 1966: 160-161).

Outra questão que surge na entrevista com Thom Galiano diz respeito a um aspecto que nomeio de contemporaneidades. O dramaturgo fala que a arte traz temas e sentimentos da humanidade, que se repetem em diferentes tempos. Então “quando você encontra isso em Shakespeare você tem um certo acalento, porque você diz: nossa, isso não é só meu, teve alguém que soube como resolver isso, olha para onde é que isso vai” (Thom Galiano em entrevista, Brasil, 2016). Tal aspecto, no meu ponto de vista, revela que a linguagem das artes carrega em si uma dimensão de confronto com a razão proléptica (Santos, 2010: 101),¹²⁷ e tem a ver com um conto, “A arte e o tempo”, de Eduardo Galeano (2008: 242), em que o poeta fala (indiretamente) de um reconhecimento através da sensação de habitar o mesmo tempo (do outro) em tempos distintos, o que só se torna possível pelo sentimento. É o que ele chama de contemporaneidade: reconhecemos nossos contemporâneos, mesmo estes tendo vivido em um tempo (linear) diferente do nosso. Trata-se, portanto, de um conhecimento que supera a linearidade e se faz dentro de outras temporalidades.

¹²⁷ Nesse sentido traz semelhança à segunda lógica: “A ecologias das temporalidades” propostas por Santos no âmbito das cinco ecologias (Santos, 2010: 101), que tem como objetivo confrontar a monocultura do tempo linear.

A entrevista coletiva com o grupo de Teatro foi uma experiência muito rica e rendeu importantes reflexões no âmbito da pesquisa. Na conversa, Cíntia de Melo, fala da experiência com a arte como “uma possibilidade de você estar se reconhecendo, se reestruturando enquanto indivíduo”, e que por isso “é altamente importante que se tenha esse contato com a arte”, porque o contato com a arte aguça os sentidos, a percepção, e abre para saborear este universo. No adolescente, Cíntia de Melo diz que a arte proporciona revisitar esse lugar, ter essa potencialidade de volta (dos sentidos e da percepção). Fernanda Barboza¹²⁸ diz que a arte é o lugar onde a gente pode falar abertamente de sentimentos, de liberdade e de expressão, e que por isso traz muito da vivência da criança.

No que diz respeito à ligação entre a arte e a educação no contexto da educação formal hegemônica, pública e, particularmente, no âmbito do projeto “Mais Educação”,¹²⁹ Monique Paulino¹³⁰ fala com certa irritação de equívocos que acontecem nesse cenário, do tratamento da arte como disciplina, tanto no currículo como no projeto, da arte com o objetivo de aumentar a educação dos meninos, que está ligada a uma experiência de regras. Em suas palavras: “então os meninos têm que ficar mais educados no sentido de enquadramento social, tem que pedir licença, tem que pedir por favor, não pode praticar *bullying*.”¹³¹ Então você vai lá, pega o teatro e ensina eles a fazer essas coisas?”. Monique Paulino diz que tentava fugir disso, uma vez que para ela o importante é levar a arte como prazer. Nesse sentido a educação seria a consequência. Confessa que é uma área que tem interesse, mas que para isso é

¹²⁸ Fernanda Barboza dedica-se há mais de dez anos ao teatro. Faz parte do Núcleo do SESC; eventualmente tem participação em trabalhos da Companhia de Teatro Trup Errante. Atualmente é graduanda de Arqueologia pela Universidade Federal de Sergipe.

¹²⁹ “O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial n.º 17/2007 e integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.” (Mais Educação Passo a Passo <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf>. Acesso: 05 de junho de 2018 (2018: 04).

¹³⁰ Monique Paulino é atriz de Teatro, teve atuação no Projeto Mais Educação. Faz parte da Companhia de Teatro Trup Errante.

¹³¹ Monique Paulino não é contra combater o *bullying*, ao contrário; o que ela não concorda é com a falta de diálogo que há, muitas vezes, nesses espaços. A educação, para ela, não pode ser ancorada em regras a serem cumpridas, mas alicerçada no diálogo, que pode, inclusive, trazer questões a serem problematizadas: “Na minha sala de aula, a aula é minha eu vou quebrando todos os padrões. Eles querem o quê? Os diários preenchidos? Hoje eu dei isso, isso e isso, agora chego na sala de aula e digo: Vamos discutir porque você bateu no colega? Bateu porque ele é gay? O sistema não está me pedindo isso, mas eu vou fazer. Para mim, o meu jeito de educar está além do que o sistema me pede e aí eu vou quebrando as regras (Monique Paulino em entrevista, Brasil, 2016).

preciso mudar o conceito de educação. Monique Paulino diz que a arte desperta para o mundo, mas que é um despertar através da beleza, pois ativa o olhar da beleza, “fazendo a gente se importar mais com uma coisa”, e com isso o nosso olhar é ampliado. E conclui: “a arte empurra o olhar”.

Dentro da perspectiva de olhar o mundo pelo viés da arte, a atriz Natália Agla¹³² fala que a arte tira a cabeça da lua e a bota no mundo, “te ensina a olhar pro mundo, não só pra você”. Natália Agla traz um depoimento pessoal, confessando que, muitas vezes, os pais limitam muito as crianças; que ela própria sofreu pressões de parte da família quando começou a fazer teatro, ainda na adolescência; foi nessa altura que ela teve a consciência do poder de libertação que a experiência com a arte estava lhe proporcionando, na contestação dos padrões da sociedade e até mesmo da família. Segundo a atriz, a arte é um medo para a humanidade, porque as pessoas não são o que são, não se libertam do padrão pelo medo que têm da liberdade. Natália diz: “quando eu entrei no teatro, fui realmente me encontrando, a ser quem eu sou hoje”. Confessa o preço que teve de pagar por este encontro consigo própria, de rompimento familiar, inclusive, quando sua mãe partiu para São Paulo e ela decidiu ficar, porque sabia que, se fosse para São Paulo, era para trabalhar, e ela queria fazer teatro.

Quanto à relação da criança, e mesmo do adolescente, com a linguagem das artes, Juliano Varela e Cíntia de Melo trazem duas questões: nem sempre a sociedade estimula este encontro da criança ou do adolescente com a linguagem das artes. Antes, de várias formas, inibe esse contato, provocando distância desse universo. Cíntia de Mello ressaltando o olhar da criança, diz que se levarmos (para as crianças), por exemplo, um mamulengo, elas vão olhar (com entusiasmo); elas podem nunca ter visto aquilo, mas vão olhar com espanto: “as crianças, elas têm uma coisa que eu acredito que é precioso no ser humano e que ao longo do tempo parece que vai se perdendo, que é a curiosidade. Então a criança, ela se encanta, até porque é aquela coisa do primeiro olhar, do novo” (Cíntia de Melo em entrevista, Brasil, 2016).

¹³² Natália Agla é bailarina e atriz de teatro, na dança dedicou-se a diversos estilos (ballet, dança popular). O teatro começou no SESC em 2014, integrando o Núcleo de Teatro do SESC. Atualmente é graduanda no curso de Licenciatura em Teatro, na Universidade do Estado da Bahia – Campus Senhor do Bonfim. Faz parte do Confraria 27 que integra os interesse de suas pesquisas.

iii. O Centro de Cultura João Gilberto

O Centro de Cultura João Gilberto, localizado no centro de Juazeiro – Bahia, estava vivendo uma situação de instabilidade política, tendo na altura da pesquisa acontecido mudança de diretoria, devido às intervenções de ordem política partidária. Entretanto, a pesquisa se manteve em contato, particularmente, com um artista, o dramaturgo Sebastião Simão,¹³³ e um produtor/educador cultural, Anderson Barbosa.¹³⁴ Nesse período, o primeiro realizava uma oficina de Iniciação em Pré-Expressividade – Teatro, e dois espetáculos, a saber, *ODEMAR*, encenação de “Ode marítima”, de Fernando Pessoa, e *Fabulário*, – um teatro de bonecos.¹³⁵ O segundo, no âmbito do projeto Teatro/Escola, realizava três espetáculos, tendo como alcance o público infantil de escolas públicas de Petrolina – Pernambuco. Nesse universo participei da oficina, destinada, especialmente, para bailarinos, atrizes de teatro e também para curiosos, e fui espectadora dos espetáculos sob direção de Sebastião Simão e dos espetáculos do projeto Teatro/Escola dirigidos por Anderson Barbosa.

A companhia de teatro *Grupo Anderson Talentos*, da região, no âmbito do projeto Teatro/Escola, estava com temporadas de três peças: *João e Maria* – conto de fadas de tradição oral, coletado e adaptado pelos Irmãos Grimm; *O Rico Avarento*, de Ariano Suassuna; e *Frozen*, uma adaptação do filme da *Disney*, de mesmo nome. Fui espectadora de duas primeiras dessas apresentações. O teatro estava lotado de crianças, de duas escolas públicas de Petrolina – Pernambuco, cidade vizinha. O primeiro espetáculo ao qual assisti foi a peça *João e Maria*. Sentei no meio daquele mar de crianças. A peça começa com os personagens, João e Maria, cantando canções enquanto passeiam pelos arredores da casa da bruxa. Foram incorporadas ao texto expressões regionais específicas, bem como canções populares infantis, da região, como: “Da abóbora faz melão, do melão faz melancia”; “O trem maluco”; “Eu entrei na roda”.

Uma criança gritou da plateia, para João e Maria: “A bruxa está ali, não vá pra essa casa não”. A bruxa foi a personagem que mais causou alvoroço. O teatro estava

¹³³ Sebastião Simão é ator de teatro, dramaturgo, leitor voraz e um estudioso (autodidata) da Dramaturgia.

¹³⁴ Anderson Barbosa, que é quem assina pelo *Grupo Anderson Talentos*, é produtor de espetáculos que divulga e vende os mesmos para as escolas na região.

¹³⁵ O espetáculo teatro de boneco trazia guerreiros medievais, de espada e escudo, lutando contra o dragão que cospe fogo. Princesa da Torre, Gaita Mágica, Rei e bruxa com suas explosões de fumaça.

completamente cheio;¹³⁶ quando a bruxa deu uma gargalhada, as crianças gargalharam e gritaram juntas, provocando um som intenso; uma criança ao meu lado chorava com medo. Fiquei pensativa ali fazendo algumas anotações dos nomes das músicas e refletindo que, se por um lado, me parecia uma experiência engraçada para as crianças, por outro, parecia que estava me deparando com um cenário de formação de público ou interesse de bilheteria.¹³⁷ Mais tarde, em entrevista, o produtor cultural, Anderson Barbosa, destaca como um dos objetivos do seu trabalho é a popularização do teatro, e confirma como objetivo principal a formação de plateia, formação de público. Diz que o *Grupo Anderson Talentos* faz opção por musical, porque de acordo com o produtor a criança brasileira gosta muito de música. Mas Anderson Barbosa destaca a criança como um público exigente.

Durante o espetáculo, as crianças continuavam a fazer intervenções, por acreditarem naquela verdade inventada que se movimentava no palco. Quando a personagem Maria acordou e foi à procura de João, uma criança gritou da plateia: “Ele está ali preso”. Ao final do espetáculo, os atores sentaram no palco e conversaram com as crianças, perguntando: “O que aprenderam? O que essa história ensina?” Depois de um silêncio, um ator retoma: “Podemos entrar na casa de estranhos? Podemos conversar com estranhos?” Fiquei um tanto decepcionada com o rumo da conversa, mas foi assim que terminou o espetáculo. Na saída, talvez pela falta do hábito de frequentarem o teatro, as crianças passavam em cima das cadeiras, falavam gritando, as professoras faziam esforços para agruparem suas turmas.

Na apresentação da peça *O rico avarento*, de Ariano Suassuna, apesar da pouca idade das crianças, a conversa direcionou-se para o vestibular, abordando os textos literários que costumam ser cobrados nas provas do vestibular ou no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. A conversa direcionou para o uso utilitário do texto literário, no âmbito da educação hegemônica. Em entrevista, Anderson Barbosa confirma essa perspectiva, a qual, de acordo com o produtor, é uma mais-valia

¹³⁶ A superlotação excedia a capacidade do teatro; as crianças estavam sentadas também nas escadas, que dividia as fileiras dos assentos. Na entrevista Anderson Barbosa confessa que o teatro do SESC, em Petrolina, não aceita um espectador a mais que exceda a capacidade do teatro. Por esta razão, o teatro de Juazeiro era o lugar certo para alcançar seus objetos de bilheteria num só dia, uma vez que a administração do Centro de Cultura João Gilberto não aplicava os mesmos cuidados para o teatro.

¹³⁷ Sobre essa questão, o ator e dramaturgo Thom Galiano, fala que o teatro para crianças em muitos casos ganha característica de comércio, e que por isso é mal visto, ressaltando que, talvez por esta razão não é estudado na faculdade. Na sua graduação, por exemplo, não foi feito o estudo de teatro para crianças.

educativa do texto da dramaturgia quando se trata de uma adaptação de um texto literário. Lembra que foram cobradas no ENEM as obras “O Santo e a Porca”, de Ariano Suassuna e “A hora da Estrela”, de Clarice Lispector. Por esse motivo achava importante os meninos irem ao teatro, porque assim, quando esses textos fossem cobrados no vestibular os meninos estariam mais afiados.

O dramaturgo Sebastião Simão fala da arte como revolução individual, como tentativa de aperfeiçoamento do ser humano. Para ele, a libertação só acontece com o choque existencial, portanto, a arte é uma escolha existencial, é para quem escolhe. Com isso o dramaturgo reflete, que mesmo se assumirmos que a arte liberta, isso não nos autoriza a termos a pretensão de acharmos que a arte liberta o outro: “a arte liberta a si, liberta a quem faz, aquele que ficou na solidão, fazendo aqueles desenhos bobos, aquele que ficou na sala de ensaio, treinando, treinando, esse se liberta, esse sai do seu comodismo, não o outro”. E complementa: “essa invenção (da libertação) do outro é uma invenção utilitária dos sistemas” (Sebastião Simão em entrevista, Brasil, 2016).

Sebastião Simão afirma que o artista não quer abandonar a sociedade, porque ele mesmo vive do material humano. Por esta razão, a arte é importante, “porque é uma coisa genuinamente humana, mas ela é essencialmente o fruto da crise”. Diz que o artista sempre coloca sua própria história na obra, o que a deixa mais potente. Fala isso na condição de artista. O dramaturgo diz ainda que a inteligência na arte não parte só da mente, só do cérebro, que na modernidade ocidental esquecemos, por exemplo, a inteligência do corpo, a inteligência do instinto, “aquilo que você não pensa e faz”. Ressalta que alguns artistas, poetas e filósofos ocidentais nos ajudaram a entender minimamente o pensamento oriental e que, portanto, no ocidente a Estética seria uma espécie de organização da arte, uma racionalização, um refinamento e perseguição da beleza de forma mais racional.

Como vimos, este capítulo priorizou as falas dos sujeitos adultos (na pesquisa); entraremos agora no capítulo III, que prioriza as falas das crianças. Nesse capítulo, encontraremos paisagens que nasceram de situações protagonizadas pelas crianças, bem como paisagens que nasceram de observações dos diversos cenários em que elas estavam envolvidas (aulas, oficinas e espetáculos). Tais situações que nos ofereceram paisagens para a composição de um conjunto de pensamentos que também

envolvem questões do campo problemático da tese, no que diz respeito a interação da criança com a linguagem das artes.

CAPÍTULO III

1. A arte e a educação – o diálogo com as crianças – Pesquisa de campo II

Tal como no capítulo II, do mesmo modo também aqui seguem os “quadros/histórias”, ativando um modo de pensamento por imagens. Lembro claramente a sensação que tive quando comecei a ler as transcrições do trabalho de campo com as crianças; as respostas, as situações que decorreram das questões da entrevista, os diálogos espontâneos entre elas ou entre elas e uma professora, pularam à minha frente como se fossem imagens audiovisuais, pequenas histórias ou quadros que eu via nascer. Diferentemente do capítulo II, aqui no capítulo III esses “quadros/histórias” aparecem, maioritariamente, em formato de citação (recuado e com fonte de tamanho dez) e, normalmente, ligados ao parágrafo anterior de onde surgem, seguidos de parágrafos com as reflexões que provocam; os “quadros/histórias” neste capítulo também surgem das observações; esses *flashes* acomodam-se dentro de quadros temáticos representados pelos diversos itens que traduzem as preocupações da tese.

Este capítulo apresenta um aspecto fundamental que se traduz metodologicamente como uma característica distinta desta tese, que é a presença das falas das crianças, considerando que as falas das crianças são vozes que têm sua invisibilidade legitimada numa cultura em que o adultocentrismo prevalece nas instituições ocidentais; parte-se da hipótese de que as crianças nada sabem e nós adultos as ensinamos. Aqui, as falas das crianças expressam questões tanto da educação e da escola, como da literatura e da poesia; o que vivenciam dentro e fora da escola, as sensações que têm e o conhecimento que elaboram a partir dessas experiências. O capítulo mostra como as crianças, desnudas de qualquer referencial teórico-metodológico, traduzem através do que sentem, a partir das experiências que têm (de como são afetadas), o que vem a ser a arte, como a vivenciam; e o que vem a ser a educação, como a vivenciam. É um conhecimento que lhes chega pela pele, pelos poros, pelos sentidos. Este capítulo costura duas vertentes, que são traçadas pelo olhar das crianças: 1) análise atual do que temos na prática (salas de aula das escolas e espaços culturais); e 2) elaboração de conhecimentos pelo que é vivido.

a. O campo aberto

As perguntas feitas às crianças foram compostas por indagações acerca da escola, das atividades relacionadas ao campo das artes (no currículo), sobre as expectativas da escola relativamente às atividades deste campo, além de perguntas acerca da avaliação, da relação comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento com a linguagem das artes. Quis ainda saber se elas tinham experiências com a linguagem das artes fora da escola e pedi que falassem dessas experiências, se elas percebiam alguma diferença entre experiências vivenciadas na escola e fora da escola. Por último, perguntava-lhes se gostavam de ler poesia ou literatura, como era a experiência de ler, o que sentiam. Essas questões orientaram um diálogo aberto com as crianças e trouxeram elementos que me ajudaram a confirmar algumas questões desde o pré-campo, bem como vieram à tona outros aspectos agregadores para a pesquisa, no que diz respeito à educação, à arte e à relação entre estes dois diferentes níveis de verdade.

Nas escolas, principalmente em Portugal, alguns professores demonstraram preocupação acerca do que as crianças diriam sobre a arte. Alguns insinuaram que seria melhor que eu deixasse conceitualmente claro para as crianças o que é arte, antes de iniciar a entrevista. Uma professora falou-me mesmo: “Se calhar era melhor explicar sobre o que é arte”. Entretanto eu estava mais interessada na experiência das crianças, no que sentiam quando vivenciavam essa linguagem; eu queria um horizonte e não um território, queria descobrir junto com elas, sentir-me-ia muita insegura se partisse de algum conceito. Então respondi à professora: “Se calhar era melhor ouvi-las primeiro e, havendo necessidade de afinar alguns pontos acerca da arte, faremos isso mesmo” (Conversação entre mim e uma professora, Portugal, 2016).

Confesso que foram muitas as perguntas feitas às crianças. Entretanto, foi com essa margem ampla de questões que elas me deram pistas e mapas para que eu pudesse caminhar na fronteira entre a arte e a educação, estimulando-me a localizar alguns pontos que dessem visibilidade tanto aos equívocos das teorias existentes, como às potencialidades que acontecem nessa fronteira. Também me deram elementos práticos para visualizar a análise sociológica dos princípios de regulação e dos domínios de emancipação, que estruturam um pensamento com ênfase na racionalidade cognitiva instrumental da ciência, amparada pelas suas três formas de dominação principais: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado; mas também

pude testemunhar sinais de alteridade, de solidariedade e de ludicidade, podendo assim perguntar sobre nossa intimidade com a vida a partir de experiências orientadas pela racionalidade estético-expressiva no cenário da modernidade ocidental (Santos, 2002: 71-74).

b. Mas... O que é arte?

Em Portugal vivenciei uma experiência curiosa, com as crianças e uma professora, onde tentávamos tatear esse lugar que abriga o universo da linguagem das artes. Fizemos um levantamento, eu e as crianças, sobre os componentes que elas têm na escola. Na sequência perguntei quais os que mais se aproximavam da linguagem das artes, de acordo com o pensamento/sentimento delas, ao que disseram: “Música, Expressão Plástica, se calhar Português; se calhar Físico Motora também”. Era uma turma de 4º ano. Então uma professora fez uma intervenção:

Professora: Então olhem lá. E a Matemática não está ligada à arte?

Algumas crianças (entreolhando-se): Nós dissemos.

Professora: Disseram Matemática?

Algumas crianças: Dissemos.

Professora: O que vocês fazem em Matemática ligada à arte?

Algumas crianças: Os cubos; paralelepípedos.

Professora: As construções geométricas. A Matemática também é arte.

Estudo do Meio também é. Então o que vemos na natureza não é arte?

Crianças (um pouco confusas): Sim, é...

Professora: Tudo a nossa volta é arte. Cantar...

Criança 1: Música também é.

Professora: Claro, Música é arte pura.

Criança 2: Se tudo é arte, então uma janela também pode ser arte, uma lareira também pode ser arte.

Professora: Os pintores pintam às vezes.

Criança 3 (Dirigindo-se a uma colega): Olha. O teu pai!

E começaram a rir ... (Diálogos entre crianças e professora, Portugal, 2016)

A professora relaciona a arte ao que vemos na natureza e aos conteúdos da Matemática, nesse caso, às construções geométricas. Quando diz que tudo a nossa volta é arte, referindo aos elementos da natureza, pode estar instintivamente relacionando às sensações de encantamento que podemos ter diante da natureza; pode estar relacionando, intuitivamente, a uma questão abordada por Schiller, em *A educação estética do homem*,¹³⁸ a de que “a totalidade da natureza humana foi destruída pelo artifício da civilização, devendo ser restabelecida pela arte superior”

¹³⁸ No Brasil a edição consultada tem como título *Cartas sobre a educação estética da humanidade* (1963); e em Portugal, *Sobre a educação estética do homem* (1993). A citação presente neste parágrafo foi retirada da introdução da edição brasileira, escrita por Anatol Resenfeld. As duas edições fazem parte da bibliografia da tese.

(Rosenfeld, In: Schiller, 1963: 26). Mas no caso da fala da professora, a mesma sente a necessidade de enquadrar tais sensações e representações aos componentes curriculares, mais especificamente ao Estudo do Meio e à Matemática, ou seja, essa intervenção da professora revela que a abordagem da arte na modernidade ocidental sofre o processo da colonização epistêmica exercida pela racionalidade cognitiva instrumental da ciências sobre a estético-expressiva. Mesmo quando recorre à natureza, a professora não se refere aos sentimentos, sensações, emoções, nem à sensibilidade, antes fala das representações de determinadas áreas do conhecimento científico, e do currículo educacional.

Talvez o pensamento da professora coincida com a perspectiva do pensamento de Herbert Read, quando o autor, para falar da forma, no item “A definição de arte” (Read, 2001: 15), faz um exercício de comparação entre a arte e a natureza, afirmando que as formas elementares instintivamente atribuídas às obras de arte (pelo artista) são as mesmas formas elementares existente na natureza (*ibidem*: 18); e quando se refere a percepção visual: do que o olho humano vê (diariamente), ignorando tudo o que é feito pelas mãos humanas, ou seja, as formas naturais (não acidentadas) da natureza. O autor traz como exemplo algumas formas e proporções padronizadas que existem na natureza, como a disposição ordenada dos átomos de um cristal, as formas das células, dos flocos da neve, dos olhos de um besouro d’água, dos alvéolos das abelhas; relacionando às equações matemáticas ou geométricas, e afirma encontrar no número a chave para o mistério da beleza; para Read as coisas crescem, agem e chegam à perfeição através de leis matemáticas e mecânicas (*Ibidem*: 18-20).

Além disso, percebo que, de acordo com as observações da professora, a arte não é considerada enquanto linguagem, mas como uma coisa que se vê, que se pega, algo observável, palpável, do natural (que existe na natureza), ou confeccionado, por exemplo, as construções das formas geométricas, que são representações conceituais (abstratas) das formas que existem na natureza. Com a intervenção feita pela criança – “se tudo é arte uma janela pode ser arte, uma lareira pode ser arte” –, a professora não recorre às coisas que encontramos na natureza, nem também aos conteúdos da Geometria, já não se refere às coisas, nem as formas prontas, mas à forma como essas coisas se mostram através da linguagem das artes, neste caso, a pintura. No meu entender, a visão acerca da arte (que a professora teve inicialmente) está relacionada com um conjunto de conceitos abstratos e com a técnica; tal discurso, posto em

questão (no diálogo) pela pergunta da criança, que de forma inocente e brincante, provocou uma reflexão.

No meu entender, quando ficamos em torno da abstração do conceito da arte, saímos do campo da beleza e entramos no campo das ideias, o que nos dificulta a vivência com a arte propriamente dita, enquanto linguagem capaz de nos devolver outras realidades encobertas pela modernidade. Certamente uma criança, que já procura conviver com a linguagem das artes saiba dizer o que não é, porque sabe, pela experiência do que sentiu que nem tudo a nossa volta é arte; porque a arte enquanto linguagem e pensamento, como nos lembra o poeta Manoel de Barros, não usa a expressão reta, nem usa um traço acostumado, porque estes não fazem sonhar (Barros, 2010: 349); a linguagem artística recria a realidade e produz em nós um efeito, que se traduz em sensação, emoção, imaginação. Este efeito não está relacionado à inteligência lógica, mas a um lugar de ver as coisas como elas são e sentir os impulsos, uma vez que a linguagem das artes lança sentimentos nas coisas as quais direciona o seu olhar, e nesse sentido o conteúdo se mistura com a forma. Do meu ponto de vista, a Literatura e a Poesia enquanto linguagem artística têm o poder de quebrar a percepção hegemônica e homogênea em torno da arte, uma vez que, enquanto linguagem, toca-nos concretamente através da palavra, que expressa e gera concretamente sentimentos e sensações.

Tanto em Portugal como no Brasil, as crianças incluíram nas artes muitos outros campos, por exemplo, dos desportos (futebol, voleibol, basquete, natação, ginástica); da cultura (o folclore, o património, monumentos, os antepassados); dos jogos no computador (Informática e TIC – Tecnologias de Comunicação e Informação); banda desenhada, gibis (revista em quadrinho);¹³⁹ atividades como “corta mato”, ir para a quadra, dançar Zumba, passear com o cão, andar de bicicleta, desenhar livremente em casa. No campo curricular apontaram para os componentes Educação Visual, Educação Tecnológica, Educação Musical, Expressões Plásticas, Expressões Dramáticas, Conservatório e Educação Física (em Portugal).¹⁴⁰ - No

¹³⁹ No Brasil algumas crianças fizeram referência à *Turma da Mônica*, de Maurício de Sousa, para falarem acerca de suas experiências com a literatura.

¹⁴⁰ Em Portugal, a partir do Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, a Educação Física insere-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico como um dos componentes da Educação Artística, junto às Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música. Junto às demais expressões (Musical, Dramática e Plástica), compõe-se como Expressão e Educação Físico-Motora, estruturada em oito blocos: Perícia e Manipulação (1º ano), Deslocamento e equilíbrio (1º e 2º anos), Ginástica (3º e 4º anos), Jogos (1º ao

Brasil, no que diz respeito ao currículo escolar, além de se referirem a Arte (componente curricular da escola), apontaram algumas atividades do programa Mais Educação (Capoeira, Arte Grafite, Judô, Karatê, Violão), o componente Empreendedorismo e também Educação Física.

Em Portugal falaram de atividades com frases e poemas sobre o 25 de abril,¹⁴¹ e também falaram acerca do carnaval. Engraçado perceber que o carnaval não aparece nas falas das crianças no Brasil, mas aparece nas falas das crianças em Portugal. Falaram sobre o desfile de carnaval, em que quase todos participam, “cada um escolhe um fato como vão disfarçados, com um tema, depois vêm todos e vamos desfilar pelas ruas” (Criança em entrevista, Portugal, 2016), mas também confessaram que “no carnaval, havia pessoas que disseram que não queriam participar”, mas que “a diretora disse que quem não participasse ia descer na nota” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). O sistema hegemônico de educação, nessas travessias de séculos e de paradigmas, sustenta-se ainda numa estrutura de controle, através de notas e vigilância de comportamento.

No Brasil algumas crianças perguntavam-me: “Vale circo?”, “Vale cordel?”. Falaram também do *Funk* como uma expressão musical, porque na altura estavam trabalhando com música, embora a professora não tenha apresentado este estilo musical na aula, quando fiz a observação, mas elas estavam sempre a cantar pelos corredores, até mesmo na sala de aula, nos dias da observação (na pesquisa de campo). Falaram também sobre os Penitentes,¹⁴² como conteúdo do componente Arte.

4º anos), Patinagem (3º e 4º anos), Atividades rítmicas e expressivas (dança) (1º ao 4º anos), Percurso na Natureza (1º ao 4º anos) e Natação (opcional). Consultar na página do MEC/PT: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf>. Acesso em julho de 2018. Na Escola da Ponte (Portugal) as crianças também fizeram referência a este tipo de atividade fora da escola e na escola referiram-se aos projetos que fazem na Área Artística.

¹⁴¹ Na Escola da Ponte a relação com a liberdade na poesia apareceu bastante vinculado ao 25 de abril. Acredito que em decorrência do trabalho que a Escola já vem desenvolvendo a algum tempo em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso a partir do projeto “Poesia Livre”; tendo como homenageado em 2017, o poeta Manuel Alegre, que teve uma reunião celebratória pelo dia da poesia com as crianças da Escola da Ponte, ocasião em que fez referência à poesia como “liberdade livre”.

¹⁴² São manifestações religiosas da cidade de Juazeiro – Bahia. Os quarenta dias que antecedem a ressurreição de Jesus Cristo, em Juazeiro, Bahia, acontecem rituais do período litúrgico que antecedem a Páscoa cristã, a Quaresma. Há duas expressões religiosas dos Penitentes: os Disciplinadores e as Alimentadeiras das Almas. Pessoas de todas as idades, que cumprem promessas por sete anos (ou estações) com paradas para orações e cantos, seguindo para o destino final – o cemitério, onde prosseguem com seus ritos. Esse ritual é feito durante os 40 dias da Quaresma. Algumas correntes praticam o autoflagelo.

Tais questões e apontamentos revelavam, de certa forma, o esforço das crianças para tentar contornar este campo das artes. Jogaram com diversas situações: “estamos fazendo umas caixas para vender na feira de Empreendedorismo”, “sexta-feira a gente ia para quadra para fazer uns exercícios. Não é arte?”. E nessa tentativa uma criança salta de lá com a pergunta: “Vale circo?”. Perguntei se tinham circo na escola, ao que me respondeu que não, mas que tinham, um dia desses, ido ao circo com o professor de Empreendedorismo e com a “guardinha”, mas que tiveram de pagar o bilhete.

Há aqui nas falas das crianças situações que podemos analisar a partir das dimensões da racionalidade estético-expressiva, mais precisamente as dimensões do prazer e da artefactualidade discursiva. É interessante que as crianças listem uma série de atividades, que fazem fora do ambiente escolar, e as relacionam à arte. Se por um lado tais atividades não têm nada que ver com arte, enquanto linguagem, por outro lado, algumas dessas atividades apontam para sensações de prazer que podem trazer alguma semelhança com o sentimento de liberdade, seja por se sentirem livres numa determinada situação que envolva algum tipo de criação, ou mesmo pela sensação de se sentirem livres para viverem aquela experiência, uma experiência que envolve afetividade e que, por esta razão, está relacionada ao prazer, ao brincar e ao aprender. Em outras palavras, trata-se do sentimento de estar completamente envolvida com tal atividade, a sensação de viver o presente, que reflete a beleza do ponto de vista do filósofo Todorov (2011: 08-09) e reflete também o brincar, do ponto de vista de Maturana (2004: 31).

Olhando por dentro da dimensão da artefactualidade discursiva, as crianças trazem diversos temas que podem perfeitamente ser temas da arte, por exemplo, “carnaval”, “25 de abril”, “Penitentes”, sendo que a linguagem das artes não tratará desses temas de forma conceitual, nem abstrata. Nesse sentido a dimensão da artefactualidade discursiva nos ajuda a analisar essa questão, porque o discurso da arte pode estar estruturado na metáfora, no sonho, no desejo, na distorção da realidade, mas dificilmente na lógica da racionalidade cognitiva instrumental da ciência. Tal percepção no campo reflexivo vem depois, como nos diz Maria Irene Ramalho ao afirmar que toda teoria é sempre póstera (Ramalho, 2008: 25). A artefactualidade discursiva da arte tem a ver com a condição de “desver o mundo” (Barros, 2010: 450), que traduz a forma própria da linguagem das artes e se aproxima, digamos, da peraltagem da criança: “a gente gostava das palavras quando elas perturbavam o

sentido normal das ideias. Porque a gente também sabia que só os absurdos enriquecem a poesia” (*Ibidem*).

Como podemos ver, aparece o Circo,¹⁴³ o *Funk*, o Cordel. No Brasil, na pergunta “vale cordel?”, feita pela criança, a arte aparece como transportadora de um conteúdo regional, de poder aprender, através do cordel, sobre o sertão: “Eu gosto de cordel porque alguns são engraçados e a gente aprende sobre o sertão, que é onde a gente mora”. Do meu ponto de vista, essa percepção pode estar relacionada à maneira como o cordel é apresentado para as crianças, e isso revela a colonização epistêmica, que condiciona a linguagem das artes, pelo fato de ser apresentada a partir do currículo escolar, a ter obrigatoriamente que passar um conteúdo (separado de sua forma), perdendo assim a oportunidade de brincar com as crianças através dessa linguagem que, como elas reconhecem, parece ser uma forma de escrever e de brincar ao mesmo tempo. Com esse comentário não estou descartando a possibilidade de aprendizagem de conteúdos; entretanto, ressalto esse aspecto por considerar que provavelmente esse discurso de “aprender sobre o sertão” tenha sido de antemão posto à frente de qualquer outra possibilidade que a criança pudesse vir a encontrar na experiência com o cordel.

O tema *Funk*, como os demais, aparece espontaneamente. É um diálogo basicamente com meninas. Tratar desse tema com as crianças foi bastante revelador porque a comunicação com essa linguagem não apareceu ligada, unicamente, a um repertório corporal, de exploração dos movimentos corporais. As crianças apontaram o que gostam e o que não gostam no *Funk*. As que não gostam, fazem referência a um discurso de conteúdo moral/comportamental, que está atrelado a uma mensagem repassada pela professora; entretanto, as que gostam sinalizam outros pontos de comunicação com essa linguagem, trazendo, nesse caso, a narrativa da tragédia, que aparece em alguns *Funk*'s:

Criança 1: Eu não gosto muito de *Funk*.

Criança 2: Eu gosto de todo tipo de *Funk*.

Criança 1: Eu não me vejo cantando e dançando *Funk* porque eu nunca gostei. Os *Funks* de hoje falam muita besteira, que nem deviam estar passando pra gente, bota a mulher como objeto – como a professora falou.

¹⁴³ O tema Circo não foi explorado pelas crianças, nem por mim. Uma vez que só sinalizou mais uma questão de atividades fora da escola, junto com um professor específico, não avançamos para falar sobre a experiência que tiveram no circo.

Eu (dirigindo-me à menina que gosta de *Funk*): Quais os cantores de *Funk* que você mais gosta?

Criança 2: Eu gosto de MC Anita; MC Biel e MC Moreno, que canta tragédia.

No âmbito da literatura, no Brasil, uma criança disse-me que tinha algumas dúvidas, que às vezes confundia literatura e poesia. E me interpelou com a pergunta: “Qual é a literatura mesmo?” Eu tentando ganhar algum tempo, para me orientar no que iria falar para ela a este respeito, sem cair na armadilha de uma definição orientada pela cognição apenas, ou seja, para fugir de uma definição conceitual, fiz a ela outra pergunta: “Você confunde literatura com poesia?” E a conversa foi se tecendo:

Criança: No caso eu sei mais de poesia. Mas literatura é o quê mesmo? Eu não sei assim...

Eu: Por exemplo, eu tenho aqui dois livros que estou lendo, são de literatura.

Criança: Literatura é coisa que não é real?

Eu: Olha. Veja aqui este livro. O autor é Valter Hugo Mãe, o livro é: *A máquina de fazer espanhóis*. E ontem eu peguei este livro aqui na biblioteca da escola de vocês: *A vida e obra de Aletícia, depois de Zoroastro*, de Bartolomeu Campos de Queirós. São histórias. É literatura. Pode ser uma história inventada. Mas o escritor, por mais que ele invente uma história, ele vai tocar em pontos que a gente sente também, vai falar de amor, de amizade, de pessoas, da forma como as pessoas estão no mundo. Então por mais que não seja exatamente a realidade, vai trazer algumas situações, alguns pontos da realidade. Então eu digo: aqui é literatura, só que ele escreve de uma forma tão bonita essa história, que você vai encontrar a poesia aqui dentro também. Então talvez por isso que você diz que confunde, porque há esta ligação umbilical, íntima entre a literatura e a poesia. Por exemplo: não há literatura sem poesia; e a poesia acaba sendo literária, no sentido de sempre trazer uma história, um pensamento, um sentimento.

Criança: Agora eu acho que gosto mais da literatura mesmo. Eu gosto mais quando tem uma história envolvida, porque pode dar exemplos, fica melhor, mais animado (Diálogo com criança, Brasil, 2016).

Não sei bem se foi a melhor resposta, mas me coloquei à disposição para conversar sobre os livros com aquela criança. Ela, no meio da conversa, apontou-me algo, que entendi como uma sinalização de um ponto que poderia nos orientar. A questão foi: “Literatura é coisa que não é real?”. Segurei-me nesse ponto para a partir dele caminhar na dúvida junto com ela, porque foi exatamente essa pergunta que me levou a trazer como ilustração os livros de Valter Hugo Mãe e Bartolomeu Campos de Queiroz, citados na conversa. Ao final, como vemos, ela confessa: “Agora eu acho que gosto mais da literatura mesmo. Eu gosto mais quando tem uma história envolvida, porque pode dar exemplos, fica melhor, mais animado”. O que confirma o poder de comunicação que essa linguagem é capaz de abrir no jogo entre estes dois sujeitos: quem cria e quem recria. Neste caso, o poeta e a criança.

Outra situação que podemos destacar, articulando à pergunta se a literatura é uma coisa que não é real, é que a criança sente que não é totalmente real; sente que trata de outro universo embora toque a realidade. No decorrer dos diálogos, outra criança traz a seguinte questão: “eu gosto dos personagens, das falas deles, como eles criaram o texto, pode ser até verdade, pode ser até na vida real. Aí eu fico muito feliz quando eu vejo o texto de felicidade. Mas quando é de tristeza eu choro. De felicidade eu fico muito sorridente” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). O que nos dá a entender que mesmo a criança sabendo que pode até não ser verdade, ou seja, mesmo desconfiando que pode não ser exatamente real, as crianças confiam nos sentimentos que ali aparecem e os apreendem como uma espécie de auto-retrato (da autora), por entenderem que o autor fala de si próprio, entendem intuitivamente que aquela comunicação lhes chega com algumas verdades e lhes provoca sentimentos, que podem não ser delas (diretamente), mas que elas sentem a partir dos sentimentos de quem escreveu. Tais reflexões já nos apontam a alteridade vivida pelas crianças a partir da poesia e da literatura.

Todo esse percurso através das perguntas para nos aproximarmos da percepção da arte e de sua linguagem criou ambientes engraçados e sérios ao mesmo tempo. As crianças puseram-se a falar do que viviam nas escolas no âmbito dos componentes e de outros espaços (da escola), mas também trouxeram suas sensações vivenciadas fora da escola, em casa e em outros lugares. Em Portugal, fica marcada a presença dos serviços educativos e a intervenção neste campo através dos espaços culturais, como as fundações, teatros, associações e centros culturais. No Brasil, na região onde a pesquisa aconteceu, percebi que as crianças têm poucas oportunidades em espaços culturais. Muitas vezes elas se valem dos livros (quando estimuladas na família), das ruas, ou das paredes de seus quartos, ou mesmo da memória de quando tiveram qualquer experiência que mobilizou nelas outro sentido, outra racionalidade; muitas vezes não souberam nomear, mas souberam muito bem localizar dentro de si.

c. A arte no currículo e as relações que as crianças fazem

Uma das questões postas para as crianças tratou-se de uma provocação para que elas ousassem na reflexão comparativa entre as diferentes áreas do conhecimento e a linguagem das artes. Nessa questão as crianças procuravam encontrar algumas semelhanças das artes com as demais áreas. Fizeram, então, aproximações dos componentes do campo das artes (EV, ET e EM – Portugal; Arte – Brasil) com os

demais componentes, como a Matemática, a Ciências, a História, a Geografia e até mesmo o Empreendedorismo. A comparação era justificada pelo tipo de atividade que realizavam, a exemplo dos desenhos, ou pelos materiais de trabalho que usavam nas atividades, no caso da Matemática, da Ciências e da Geografia. No caso da História, a aproximação deu-se com ênfase no conteúdo do passado, e também pelo desenho.¹⁴⁴ Em Portugal, e no Brasil, ao falarem das áreas do programa nacional, que estão no âmbito do conjunto curricular de uma Educação Artística ou Estética e de Arte, as crianças estabelecem a relação destes componentes com outras áreas disponíveis no currículo, ressaltando o desenho:

Na minha opinião acho que quase todas têm o desenho. Por exemplo, em Ciência, desenhamos as plantas quando estamos a dar Plantas, pra fazer um esquema; o sistema reprodutor, digestivo, essas coisas, nós também desenhamos; em Matemática também; em Música também; na flauta para identificar os buracos que temos de tapar. Em quase todas as disciplinas usamos o desenho, por exemplo, as técnicas da Gestalt são utilizadas em muitas disciplinas (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Não tem diferença (de outras áreas). Tipo: em Matemática a gente desenha o gráfico, em Geografia a gente desenha o mapa de localização, Rosa dos Ventos; em Português, desenha para poder fazer o texto também (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

No aspecto que diz respeito aos materiais que utilizam na realização das atividades, os conteúdos dos componentes no campo da Educação Artística ou Estética e de Arte são comparados com os conteúdos de áreas específicas, como a Matemática (em Portugal) ou o Empreendedorismo (no Brasil):

Educação Visual é parecido a Matemática. Nós andamos com a régua, com compassos, por exemplo. Aprendemos coisas em EV, quando vamos dar em Matemática, nós já tínhamos dado em EV ou vice-versa (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Em Matemática também fazemos tabelas, gráficos, diagramas... E estamos também a fazer arte. Temos de fazer com réguas, esquadros (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Agora em Empreendedorismo está muito legal pra gente aprender Arte, porque tem muitas coisas, a gente faz bordados (não a gente, porque a gente não sabe fazer bordados), a gente faz pintura, caixas, porta-retratos... É muito legal porque em casa a gente faz também essas coisas (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

¹⁴⁴ Na Escola da Ponte também surge a questão do desenho como uma experiência artística que pode acontecer em qualquer valência: “A Geografia é um bocado parecido porque, já me disseram que temos que fazer uns desenhos das coisas, acho que é um bocado parecido” (Criança em entrevista, Portugal, 2017); mas também aparece um pensamento de que o desenho na artística não tem nada a ver com os desenhos que fazem noutros componentes.

No que diz respeito à História, as crianças dizem: “[nos livros de História], há lá monumentos. Não é bem monumentos, patrimônios (que nós podemos desenhar), coisas antigas. História também está relacionada à arte, está relacionada com o patrimônio” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Em Portugal a ligação com os monumentos, com o patrimônio, declara um cenário cultural com orientação discursiva canônica, uma vez que mesmo sem ser conscientemente uma intenção da criança, os lugares hegemônicos são recorrentes e são referências, por exemplo, museus, galerias, etc. No Brasil aparecem duas situações: uma que se configura numa experiência pouca criativa e custosa para as crianças, “lá na escola a matéria de Arte é como estudar História, você estuda coisa do passado, que é chato que só” (Criança em entrevista, SESC/Petrolina, Brasil, 2016); e na outra, a arte aparece como possibilidade de conhecer o passado, e não de reconhecer-se nele, uma vez que normalmente essas atividades estão relacionadas a datas comemorativas do calendário escolar, portanto a uma perspectiva também colonial – “a gente faz peças, teatro, a gente aprende a cultura dos nossos antepassados, como os índios, os costumes, essas coisas que a gente herda deles” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Quando interrogadas sobre as experiências nos componentes de ET, EV (Portugal) e Arte (Brasil), as crianças relatam acerca de atividades que se caracterizam como transmissão de conteúdos e de técnicas de pintura, representações e reprodução de formas geométricas, confecção de objetos que envolvem recorte e colagem, e atividades de reciclagem com sucatas e ainda trabalhos com desenhos e pinturas como ilustrações de conteúdos relacionados às matérias, o que revela um investimento muito grande de tempo concentrado em trabalhos manuais;

Em ET fazemos trabalhos manuais, com massas e plasticinas, pra fazer monumentos (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Numa disciplina de ET vamos trazer coisas de casa utilizadas, como pacotes de sumo, latas de leite, copos de iogurte, podemos fazer um carro, ou um moinho, ou uma mota, ou o que quiser, com materiais reciclados (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Fazemos estruturas; fazemos desenhos; fazemos desenhos também por observação; desenhamos construções de Gestalt, desenhamos Gestalt, estruturas, isso em EV (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Pontilhismo. Pintura com palitos – com o palito cobrimos os pontinhos para ir formando os desenhos: flores, barcos (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Pintura com canudos – assoprando o canudo para fazer pintura abstrata (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Reciclagem. Fizemos um desfile com roupas de reciclagem (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

No painel das atividades realizadas nos componentes, que em tese deveriam possibilitar experiências com a linguagem das artes, também acontecem muitas atividades que estão atreladas a datas comemorativas. As ações que obedecem a um calendário comemorativo, como diz Jamille Sales (ver capítulo anterior), dificultam a construção de um trabalho mais constante e consistente diante de determinado tema; isso porque, como bem lembra a atriz, precisa-se de tempo para que a consistência construída diante de determinado tema crie constância e se torne uma atitude. Tal constância torna-se, portanto, uma experiência fundamental para o alcance de um nível de consciência pela própria pessoa, nesse caso, a criança. No meu entender, considerando a arte como um fenômeno social que, enquanto linguagem, abre um campo vasto de abordagens de diferentes temas que envolvem a humanidade, a mesma (a arte) oferece um potencial para tratarmos destes temas e outros sem estarmos condicionados a uma série de eventos orientados por um repertório colonial traduzidos pelas datas comemorativas.

Normalmente, tais atividades, ou estão relacionadas às datas comemorativas, como abordamos no parágrafo anterior, ou estão relacionadas à finalização de períodos letivos, o que de certa forma traz um repertório que testemunha o carácter globalizante, homogêneo e hegemônico dos currículos escolares, com atividades muito semelhantes nos dois países de realidades tão distintas, porém orientados pelo pensamento moderno ocidental. Do meu ponto de vista, esse contexto tem a ver com a história colonial, que envolve tanto os aspectos epistemológicos, como os econômicos, políticos, sociais, culturais, e que atingiu várias dimensões da cultura dos países colonizados, inclusive a dimensão espiritual, as crenças, a religião. Por exemplo, nos dois países aparecem atividades relacionadas às comemorações cristãs/católicas, como a Páscoa e o Natal.

Nas épocas festivas como o Natal, a Páscoa, o Halloween, fazemos ali uma exposição e temos feito concurso [para saber] qual é o melhor, os três primeiros recebem o prêmio (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Pintamos alguns desenhos, fazemos trabalhos para o dia da mãe, dia do pai, dia da Páscoa, para Natal. Cortamos, colamos (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

No Natal desenhar Papai Noel dando presente. Cantar a música do Papai Noel para apresentar: Então é Natal (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

A professora tira xerox de desenho da Páscoa, do São João e nós pinta (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Tolstói diz que a arte é “um meio de comunicação indispensável para a vida” (Tolstói, 2013: 82), ela converte a consciência racional em sentimentos (*ibidem*: 251). “É na capacidade das pessoas de serem contagiadas pelos sentimentos de outras pessoas que se baseia a atividade artística” (*ibidem*: 80). Fernando Pessoa diz que a arte é feita por se sentir e para se sentir (Pessoa, 2006: 107), que a arte é um fingimento que nos leva a nos conhecermos a nós próprios – “fingir é conhecer-se” (2006: 114) –, uma comunicação que “[se baseia] na sensibilidade” (*ibidem*, 2006: 107). Graciliano Ramos, numa carta à sua irmã, diz que: “a arte é sangue, é carne. Além disso não há mais nada” (Ramos, 1982: 213). Maria Zambrano diz que “a arte parece ser o desejo veemente de decifrar ou procurar a pegada deixada por uma forma perdida de existência” (Zambrano, 2000: 43).

Olho para esses testemunhos dos poetas e da filósofa e não encontro conexões com as atividades que as crianças descrevem nestas áreas que supostamente estariam ligadas à linguagem das artes. São atividades que estimulam pouco a uma comunicação que possa levar-nos à experiência do reconhecimento e do autoconhecimento. Com isso perguntamos: Por que é tão difícil abrir fendas para transformação dos espaços hegemônicos? Por que é tão difícil essa intervenção? Como descolonizar a educação oficial para que a racionalidade estético-expressiva possa, de fato, acontecer, sem interdições? Como descolonizar a arte da educação? Como e o que pode a educação aprender com a arte?

d. Artista ou advogado? – O futuro e outras expectativas

Eu: O que a escola espera?

Criança 1: Ser um desenhista, ou um advogado.

Criança 2: Eita um advogado!

Eu (para a criança 2): Você acha que não? Por que você acha que não?

Criança 2: Rapaz, em Arte, eu digo que não. Eu digo que a pessoa pode ser um artista, agora advogado (Diálogos com crianças, Brasil, 2016).

O pequeno diálogo dá início às reflexões sobre as expectativas que normalmente as instituições educativas criam com relação ao futuro, desprezando a potência do presente, o que revela a forma como lidamos com o tempo. Outras falas diante das atividades relevam essas expectativas de preparação para um futuro, para a conquista de uma profissão que vai cumprir as demandas do mercado. Mostra-se o tipo de trabalho que não se deseja, pelo fato de revelar um destino de insucessos ou de fracassos na escala das classes sociais. As áreas destinadas às artes também sofrem

esse descompasso; as crianças as relacionam a um sucesso social num futuro, ao sair da escola:

A maioria das atividades envolve trabalho manual, por exemplo, às vezes quando envolvem desenhos podem ir pra pintores (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

(...) acho que seria bom seguirmos o caminho das artes e sermos grandes artistas (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Para o futuro poderemos ser engenheiros, artistas, professores e médicos. Nós conforme vamos nos desenvolvendo podemos ser artistas fazendo arte, como as pessoas mais adultas foram fazendo para ter o trabalho que têm (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Que melhoremos as nossas atividades artísticas, que melhoremos os nossos desenhos e saibamos desenhar melhor, para um dia se quisermos ter uma profissão nos desenhos (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Ela a [escola] quer que a pessoa no futuro seja um bom artista (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Que no futuro sejamos grandes pintores e artistas (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

As falas acima trazem duas questões importantes a serem refletidas: primeiro, a questão do nosso papel como educadoras, que não é o de formar artistas, mas o de comunicar beleza naquilo que fazemos. A outra questão diz respeito à nossa relação com o tempo, sendo esse também um dos nossos desafios, já que as instituições têm seus funcionamentos ancorados num pensamento linear, o que nos leva a tratar a infância como um vir a ser, desconsiderando muitas vezes a condição desta infância no presente, uma questão já apontada por Rousseau em *Emílio ou da Educação* (1989), quando fala que ninguém conhece a infância. Esse aspecto parece ainda uma herança nossa (da modernidade), uma vez que procuramos o homem e a mulher (do futuro) na criança, sem pensarmos/vivermos o que o menino e a menina é no presente, a nossa preocupação é com o futuro: “o que professores querem de nós é que nós no nosso futuro sejamos mais adultos” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Esse sentimento relativamente ao tempo futuro testemunha nossa incapacidade, no pensamento moderno ocidental, de sentir e viver o presente, que de acordo com Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2004: 245) decorre da negação da brincadeira e da ênfase na competição, de uma noção de tempo que está ligada à noção de progresso e à noção do utopismo automático da tecnologia (Santos, 2002: 105). A frase “ser alguém na vida” aparece nos dois países e marca a paisagem de uma estrutura de sociedade que apela para uma ascensão social com base em valores alimentados pelo pensamento moderno, sustentado no tripé: capitalismo,

patriarcado e colonialismo. “Ser alguém na vida” significa estudar para não ir para as fábricas e significa também estudar para não ser gari,¹⁴⁵ “(...) nós que estudemos para termos um ótimo futuro e não para irmos parar a uma fábrica como essas pessoas e ganharmos doenças. Para irmos, por exemplo, para um escritório e termos boas notas para irmos para a Universidade” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). “Que a gente seja alguém na vida, porque tem muitos que não se interessam pelos estudos, no futuro vai ser gari” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Em *Fomos Maus Alunos* (2003),¹⁴⁶ Rubem Alves e Gilberto Dimenstein põem em relevo alguns aspectos peculiares da infância, a exemplo da curiosidade, uma espécie de “comichão nos pensamentos” (Alves, 2003: 07) que leva as crianças para bem longe do tédio, porque pensar é sinônimo de brincar. Um sentimento mobilizado pelo tempo presente, porque brincar é sinônimo de aprender, apreender o mundo, um fascínio inadiável e permanente (na infância); portanto, aprender, para a criança estará sempre relacionado ao prazer e ao presente, independente do que ela vá fazer com o que aprendeu. Diante disso, Rubem Alves fala do descompasso que há entre a curiosidade e os programas oficialmente determinados pelas instituições educacionais, as que preparam para o futuro e controlam a fome do presente. Gilberto Dimenstein enfatiza que o problema da educação é o futuro (Dimenstein, 2003: 34).

No capítulo “Brincar: O caminho desdenhado”, do livro *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia* (2004), Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner (2004: 221-245)¹⁴⁷ falam que, na cultura ocidental, o futuro, o êxito, a realização profissional, as aspirações pelo progresso tiram-nos a oportunidade de viver o presente (*ibidem*: 230), ou seja, de brincar. Não brincamos quando estamos a nos preparar para o futuro, ou quando queremos dar boa impressão. As crianças, através de sua consciência intuitiva ancorada na brincadeira –

¹⁴⁵ No Brasil, nome designado às pessoas que cuidam da limpeza das ruas e avenidas da cidade, varrendo e apanhando lixo. Geralmente são contratadas pelas prefeituras municipais.

¹⁴⁶ *Fomos Maus Alunos* (2003), um livro composto do diálogo entre dois educadores: um poeta e pedagogo, e o outro, jornalista e educador. Rubem Alves e Gilberto Dimenstein, respectivamente. No livro os autores conversam sobre suas experiências com a educação escolar, refletindo a partir de suas memórias a estrutura escolar, da qual foram alunos. No diálogo abordam os diferentes tipos de violência cometidos à condição de ser e estar no mundo da criança.

¹⁴⁷ No livro *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*, de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner, as reflexões sobre o brincar como caminho desdenhado na modernidade ocidental ocorre no capítulo “Brincar: O caminho desdenhado”. Embora o item “O caminho desdenhado” inicie-se na página 232, o debate sobre essa relação com o brincar situa-se em todo o capítulo (221-245).

natural nelas –, parecem entender isso, uma vez que normalmente estão concentradas no que fazem e não em resultados futuros. No que diz respeito às experiências com a linguagem das artes, as crianças recorrem a elas para superarem a expectativa do resultado que esperam delas: “Se espera alguma coisa de nós, não deveria ser tanto, devia ser mais para nos divertirmos, para nos sentirmos bem e não para sermos obrigatoriamente bons ou maus numas coisas, se fazemos bem ou mal, devia ser só para nos divertirmos, para nos sentirmos bem” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). A diversão aqui apontada é exatamente o brincar, que não espera nada, que não prepara para nada, “brincar não tem nada a ver com o futuro” (Maturana & Verden-Zöller, 2004: 231).

Dar ênfase ao brincar, no âmbito da reflexão do tempo está fundamentalmente relacionada com este aspecto [o brincar] que é natural do ser humano, mas que perdemos quando fomos colonizados por uma cultura ocidental europeia, que há muito tinha perdido essa capacidade, na mudança do *emocionar* matrístico (cultura ancestral europeia) para o patriarcado.¹⁴⁸ A perda da capacidade de brincar interferiu, de acordo com Maturana e Verden-Zöller (2004), na maneira de lidar com o tempo. Quando ocorre a mudança do *emocionar* matrístico – ancestrais dos nossos colonizadores –, para o *emocionar* do patriarcado, muda-se a forma de viver a temporalidade. O viver na cultura matrística orientava-se de uma relação íntima com a natureza, centrado na estética sensual, no prazer, no amor, na disponibilidade de tempo para contemplar a vida e viver o mundo sem urgência (Maturana & Verden-Zöller, 2004: 41); a vida adulta assemelhava-se à vida na infância, as conversações entrelaçavam-se em redes de participação, inclusão, colaboração, compreensão, acordo, respeito e co-inspiração (*ibidem*: 42). O viver na cultura do patriarcado tem como base a guerra, a competição, a hierarquia, a autoridade, o poder, a procriação, a apropriação de recursos, o controle e a dominação do outro (*ibidem*: 37).

Esses diferentes modos de viver de cada cultura orientam a forma de lidar com o tempo. O pensamento patriarcal, por exemplo, é essencialmente linear, uma vez que a apropriação e a necessidade do acúmulo decorre de uma linguagem que “flui [orientada] primariamente para a obtenção de algum resultado particular porque não

¹⁴⁸ Sobre a transição da cultura matrística para a cultura do patriarcado, ver o livro *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia* (2004), de Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller.

observa as interações básicas da existência” (*ibidem*: 47). A negação do brincar como aspecto central da vida e como consciência de si e do mundo levou-nos a concentrar nossa atenção no futuro (*ibidem*: 230). Com isso, nossas emoções ficaram orientadas à competição e à indiferença. Tal debate, nesta tese, apresenta proposições fundamentais no campo da educação: 1- a tradução dos procedimentos meta-sociológicos sociologia das ausências e sociologia das emergências (Santos, 2010: 88-89) no âmbito de uma pedagogia das ausências e uma pedagogia das emergências, que atuarão na recuperação do brincar; 2- a estimulação do exercício descolonizador (na esfera do tempo), de expansão do presente e contração do futuro; 3- a superação da monocultura do tempo linear, através de uma ecologia de saberes que reconhece diferentes formas de lidar com o tempo, nas diferentes culturas.¹⁴⁹

Sobre a questão de concentrar-se no presente, também fala Johan Huizinga acerca do jogo. O autor relaciona o jogo ao brincar, um tipo de atividade que sendo voluntária, quando sujeita a ordens deixa de ser jogo: “as crianças e os animais brincam porque gostam de brincar” (Huizinga, 2008: 10). Humberto Maturana e Gerda Verden- Zöllner (2004: 224) dizem que normalmente uma criança requer uma vida de atividades válidas em si mesmas, que se realizem sem propósitos externos a estas próprias atividades; é o que percebemos quando elas falam de suas experiências com a linguagem das artes, através da poesia e da literatura; a atenção delas está plenamente nos textos literários, ou seja, no que os poetas lhes dizem, não estão preocupadas em resultados posteriores – salvo quando já estão com o pensamento formatado de acordo com o pensamento moderno, que a escola lhes impõe. A linguagem das artes traz a sensação de viver o presente, um sentimento natural nas crianças. Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner vão dizer que é o amor, a emoção que se concentra no presente sem expectativas sobre o futuro (223-224).

Outro aspecto relacionado com as expectativas tem a ver com o comportamento. Os conteúdos destas áreas também aparecem como forma de repassar algum valor moral/comportamental ou religioso, “No Natal querem que estejamos ligados, por exemplo, à igreja, à nossa religião” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Criam-se expectativas de que a arte vai tornar estas crianças pessoas “melhores”: “que no futuro sejamos pessoas melhores” (Criança em entrevista,

¹⁴⁹ Sobre o processo de descolonização das diversas formas de viver o tempo, ver em “a ecologia das temporalidades” no combate à lógica da monocultura do tempo linear (Santos, 2010: 101).

Portugal, 2016); “quando chegar no futuro ter uma vida melhor e ser uma pessoa do bem” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Entretanto é curioso perceber como as crianças conseguem distinguir, de forma consciente, que esses fatores não estão condicionalmente relacionados, ou talvez o comportamento que se espera nem sempre corresponda ao que o menino ou a menina, sente e vive: “Ele desenha muito bem. Ele pode ter um comportamento não adequado nas aulas, mas ele tem trabalhos excelentes. Ele e o Marcelo, são os melhores da nossa turma. Eu acho que ele tem vergonha. A vergonha é tanta!” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Além dessa expectativa relativamente à profissionalização e de cunho moral/comportamental, a linguagem das artes, no contexto da educação, está sendo vivenciada sob a perspectiva da cognição, atrelada a um resultado previsível que se tem a partir dos currículos, o que revela processos de colonização exercidos sobre a racionalidade estético-expressiva, uma articulação perversa entre a racionalidade cognitiva instrumental da ciência com os princípios de regulação do Estado e do Mercado, que já começam muito cedo a atuar na formação das crianças. Atualmente, nas escolas municipais na cidade de Juazeiro, Bahia – parte do cenário onde foi realizada a pesquisa de campo (no Brasil) – as crianças não estão tendo direito ao recreio. Isso nos faz sentir que há algo de muito estranho quando as crianças são interdidas de viverem seu próprio universo, sendo impedidas do tempo do recreio, do tempo de brincar livremente e de se comunicar.

Em entrevista, na pesquisa de campo em Portugal, uma criança, sentindo o peso de uma formatação enviesada pela cognição no que diz respeito ao conjunto de matérias que lhe exigem um retorno mais racional perante a sociedade, talvez sem consciência disso, intuitivamente sentindo no próprio corpo alguma violência neste âmbito, revela descontentamentos em relação aos componentes destinados à linguagem das artes, no currículo. E o que é triste é que culpabiliza a linguagem das artes pelo seu insucesso escolar, o que no fundo revela que tais atividades não estão sendo artísticas porque, se fossem, não causariam tal sensação de opressão e de fracasso:

Eu: O que mais gosta e o que menos gosta na escola?

Criança 1: O que mais gosto são das aulas de Matemática. O que eu menos gosto é das aulas de EV (Educação Visual) e ET (Educação Tecnológica) e de Educação Física e Música.

Eu: Por quê?

Criança 1: Porque eu acho que quem não quisesse ter não devia ter. Porque imagina como a Matemática, Português, História, Ciências são disciplinas que nós podemos estudar e obter boa nota. E Educação Física, EV, ET, Música, temos de ter jeito, temos de saber o que estamos a fazer, mas imagina que nós nascemos sem conseguirmos fazer isso, depois somos prejudicados, mesmo que tentamos não conseguimos fazer, a única recompensa é que com o nosso esforço temos, pelo menos, ou um três ou um quatro. Enquanto as outras disciplinas nós podemos não ser bom, mas estudamos e chegamos ao nosso objetivo.

Criança 2: Eu concordo com o António, por exemplo, não tenho jeito nenhum para desenhar, nem para tocar flauta. Não tenho jeito nenhum pra fazer isso, e por exemplo, nós temos boas notas nas outras disciplinas, e aquilo que nós não temos jeito, não é preciso estudar, nem praticar e nos reduz a média (Diálogos com crianças em Portugal, 2016).

É penosa a experiência com as artes (na escola) de acordo com o depoimento dessa criança. A escola deixa muitas vezes as crianças à mercê dos seus “fracassos” e das suas dificuldades mediante as respostas que elas precisam dar à sociedade moderna. Na transição da infância para a vida adulta, as crianças vão deixando de ser crianças cada vez mais cedo; a partir do 6º ano, por exemplo, brincam menos e com menos intensidade. Já as crianças dos 4º e 5º anos têm uma originalidade (nas respostas) que se distancia da preocupação do certo e do errado. As do 6º ano aparentam estar num processo quase finalizado de adaptação ao processo de escolarização, que as prepara para o mundo moderno e para um futuro “melhor” e ignora o presente. Algumas crianças apresentam um comportamento que dificulta qualquer possibilidade de comunicação e diálogo, o que pode estar relacionado com algum tipo de violência, que pode estar sendo exposta, e com isso parece não existir uma relação de confiança entre a criança e a pessoa adulta envolvida na sua educação. A criança e o adulto parecem pertencer a culturas diferentes.

A minha expectativa é que a experiência das crianças com a arte seja infantil, que não precise, necessariamente, de um nome, nem de um conceito, só de coragem e alegria para caminhar em horizontes diversos, seja na escola ou em qualquer lugar onde se possa passar essa vivência. Que seja com fingimentos, assim como nos poemas de Manoel de Barros: “Fingia que lata era um navio e viajava de lata”; “Fingia que vento era cavalo e corria ventena” (Barros, 2010: 392), ou seja, como a própria natureza da infância. As crianças precisam da arte para continuarem a “transver” o mundo (Barros, 2010: 351). O que a lógica racional cognitiva tem de expectativa a partir de suas demandas, e dos programas políticos educacionais, não cabe na poesia. As experiências que acontecem, a partir de atitudes das próprias

crianças, à revelia da escola, mesmo dentro dela e as experiências fora da escola, nas fundações, associações, teatros e nas ruas mostram-nos outras paisagens. O que as crianças querem mesmo, como Manoel de Barros, é “pegar na bunda do vento” (2010: 451).

e. Crianças e poesia

Ao chegarmos nos itens relacionados às experiência que as crianças têm com a poesia e com a literatura, revelaram-se aspectos que não nos traziam dúvidas de que de fato estávamos sendo orientados por outra racionalidade. Nestes itens encontramos, eu e as crianças, muitas possibilidades de diálogos acerca das experiências com a linguagem das artes porque, nestes itens, era também da vida que falávamos. As crianças expressavam suas sensações e sentimentos acerca dos textos literários: “os autores e as autoras desses livros gostam muito de exprimir sentimentos e que pra eles que escreveram aqueles livros, para eles é como se fosse um diário” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “tem muita rima, tem poesias que mostram histórias bonitas e eu gosto porque eu sinto que estou dentro da poesia, eu leio e ao mesmo tempo imagino” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Em uma das experiências, em Portugal, ao entrar numa sala de aula, o professor quis ajudar-me e declarou que havia colocado na frente os que falavam melhor. Senti um certo desconforto; teria de dar a volta àquela situação, sem confrontar o professor, que revelava boas intenções para orientar meu trabalho com as entrevistas; por outro lado, não podia deixar que as crianças pensassem que eu partilhava daquela definição. Então disse que quem quisesse falar apenas manifestasse a vontade, independentemente de como e onde estavam organizados na sala de aula. Na última fileira, um menino magrinho, de óculos com armação azul, estava a observar todo o movimento, tinha um livro nas mãos e pôs-se a ler enquanto eu falava. Volta e meia suspendia a vista e olhava-me. E quando chegámos às questões relativamente à poesia e à literatura, foi um dos primeiros a levantar a mão para falar. Então ele disse:

Gosto de literatura porque a literatura é uma forma de falar. Há pessoas que têm muita vergonha de falar e, em vez disso, escrevem. A literatura é interessante, porque em vez desse mundo real, podemos sonhar através da literatura. Eu gosto da poesia porque é uma forma de escrever e de brincar ao mesmo tempo e tem sempre rimas. Na literatura não, é mais surreal. E a poesia brinca com as palavras. O principal escritor que gosta de brincar com as palavras é António Torrado. Sou grande fã dele e da Sophia [referindo-se a Sophia de

Mello Breyner]. Porque a Sophia tem um gosto de escrever, que é escrever quase tudo, por isso eu prefiro literatura. Foi graças a Sophia que eu comecei a ler. Eu gosto mais de poesia do que de literatura. Gosto principalmente de Miguel Torga e Fernando Pessoa, porque eles exprimem muito o que sentem e como eles viviam (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Alguns pontos da fala dessa criança, acerca da poesia e da literatura, destacam-se pelo fato de trazer à tona a condição existencial da criança: o brincar, que se revela em diferentes momentos durante as entrevistas nos dois países. Um dos itens que pedem o nosso destaque é a passagem: “gosto de poesia porque é uma forma de escrever e de brincar ao mesmo tempo”, que se constitui na sensação de divertimento e entendimento na experiência com a literatura e com a poesia, sem que uma atitude prejudique a outra, ao contrário, que dependa uma da outra para o acontecimento; como o aprender e o brincar, por exemplo, que aparecem vinculados, nas entrevistas. No meu entender tem a ver com a afirmação de Johan Huizinga de que “a imaginação poética oscila constantemente entre a convicção e a fantasia; entre o jogo e a seriedade” (Huizinga, 2008: 156). As palavras aparecem como se fossem brinquedos. O poeta brinca com as palavras e as crianças entram na brincadeira, acontecendo a comunicação entre os sujeitos.

Johan Huizinga fala que o jogo se baseia na manipulação de imagens, que envolve a imaginação da realidade, ou seja, a transformação da realidade em imagens, destacando a metáfora como um jogo de palavras que dá expressão à vida e como forma de criação de outros mundos (Huizinga, 2008: 07). No capítulo intitulado “O jogo e a Poesia” o autor diz que a linguagem poética é essencialmente jogar com as palavras e defende que o carácter lúdico da linguagem poética é tão certo que nem carece ilustrar com exemplos (*ibidem*:149). Diz que o fato de a poesia se situar na esfera lúdica não significa atribuí-la a uma esfera inferior. A forma lúdica atinge uma penetração muito além do alcance da razão (*ibidem*: 114). Aproxima a poesia do mito,¹⁵⁰ e a aborda como produtora de cultura, que na sua origem nasce no jogo e como jogo, e que mesmo sendo um jogo sagrado, toca a ousadia, o riso e o divertimento (*ibidem*: 136).

Uma experiência brincante, de acordo com Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöllner, só pode acontecer no amor. Certamente as crianças sentem isso: “os

¹⁵⁰ Huizinga (2008: 145) diz que o mito, por desempenhar uma função de exprimir o divino, é uma linguagem poética, o que é alguma coisa mais do que uma função estética.

autores têm um sentimento pelas crianças, que é amor” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Maturana e Verden-Zöllner falam que nós, humanos no mundo ocidental, somos incapazes de perceber o amor como a emoção que promove a consciência individual, social e de mundo (2004: 222-224); entretanto na linguagem das artes, através da literatura e da poesia, o amor é essa emoção que promove a consciência. É por esta razão que o nosso segundo destaque da fala da criança assenta na comunicação: a arte aparece como forma de comunicação. A criança diz “a literatura é uma forma de falar, há pessoas que têm muita vergonha de falar e, em vez disso, escrevem”. Talvez essa seja uma verdade que se passa no secreto seio do tempo, o que não pode dizer-se, e que por esta razão tem de escrever-se; é a comunicação de silêncios da vida (Zambrano, 2000: 39); uma comunicação que encontra entendimentos e reconhecimentos em diferentes tempos: “gosto principalmente de Miguel Torga e Fernando Pessoa, porque eles exprimem muito o que sentem e como eles viviam”, diz a criança. O aspecto comunicador da arte, atravessa o tempo e tempos.

Fazendo um cruzamento com outra fala, de uma criança do Brasil, o potencial comunicador da arte se confirma: “tem autor de poema que ele revela o que ele viveu, ele bota no poema e isso é muito bom, quando ele está fazendo o poema ele pensa na história dele, o que ele viveu” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Cabe pôr em destaque que é uma comunicação, digamos, direta com os autores através de suas obras. As crianças vivenciam essa comunicação entendendo a obra como uma autobiografia: “quando ele está fazendo o poema ele pensa na história dele”, o que as coloca num lugar privilegiado do não-julgamento e também parece saberem “que toda literatura é autobiográfica” e que “tudo é poético na medida em que confessa um destino, na medida em que nos dá um vislumbre dele” (Borges, apud Castello, 2012: 92-93). As crianças vivenciam a literatura como uma comunicação de sentimentos e de experiências, entendendo-a mais como um testemunho do que como uma denúncia, e assim se abrem para aprenderem. Entendem que esses homens e essas mulheres poetas tratam da própria vida, através de suas histórias, e elas (as crianças) se sentem parte dessas histórias a partir dos sentimentos de quem as escreveu, vivenciando assim a alteridade; o que está relacionado com o processo de objetivação da poesia,

tratado na tese no item alteridade, uma das dimensões da racionalidade estético-expressiva.¹⁵¹

Ao falarem de suas experiências com a literatura e com a poesia, as crianças sinalizam diferentes camadas de sentimentos – de alegria, de tristeza, de amor, de aprendizado, de reflexão, aproximando a experiência da beleza ao sentimento, assim como nos provoca Todorov, em *A beleza salvará o mundo* (2011), quando nos fala da beleza como a sensação de habitar plena e exclusivamente o presente (Todorov, 2011: 08-09), uma vez que até mesmo o passado serve para esclarecê-lo, como se fosse uma história que não podemos esquecer, como viajantes que somos, conduzimo-nos a um lugar inominável, porém íntimo, e por isso temos a sensação de plenitude, porque nos abre a múltiplas realidades por onde podemos andar. Através de horizontes e não por territórios (*ibidem*: 10), passamos pela aventura das confissões, não formando nenhuma ideia sobre as coisas e já todos os sentimentos conhecidos, nada concebido, tudo sentido (Rousseau, 1985: 15).

Numa experiência no Brasil, no interior da Bahia, na Escola Rural de Massaroca – ERUM, uma escola com um carácter particular no que diz respeito ao projeto político pedagógico: aí, as crianças fazem pesquisas sobre a realidade e as devolvem para a comunidade, articulando-as às áreas do conhecimento. A arte acaba por ficar num campo onde muitas coisas acontecem, como confecção de maquetes, cartazes, desenhos de representação da cultura, mapas da realidade e atividades culturais, mas as experiências com essa matéria da “não-realidade” tão cara para a arte, esse véu que ela (a arte) põe sobre a realidade para vê-la melhor (Nietzsche, 2005: 109) ou para transvê-la (Barros, 2010: 351), essa experiência, como em qualquer escola, não está presente. Criei um espaço com as crianças para que partilhássemos coisas belas, experiências bonitas que tivessem vivenciado, ou que procurassem algum símbolo para aquela ocasião específica. Elas trouxeram uma infinidade de coisas: relatos de contemplação da lua, visão de meteoros, paisagens do universo delas, do campo – as flores, os bichos, os peixes, os passarinhos, poemas, versos escritos pelas próprias. E uma menina me trouxe esses escritos como uma experiência de beleza:

Existem pessoas tristes e pessoas alegres

¹⁵¹ Tal questão está relacionada com o processo de despersonalização da obra, de que trata a objetividade na arte; uma abordagem explorada no IV capítulo.

Mas não existe pessoas que não amam
A morte entrou em minha vida, deixando uma grande ferida, perdi uma
pessoa querida, mas tenho que vencer a vida
Sorrir
Chorei
Sorrir
Mais ainda continuei (Criança em atividade acerca da beleza, Brasil,
2016).¹⁵²

Em *Os devaneios do caminhante solitário*, Rousseau fala da escrita como uma matéria viva, como este lugar potente para recuperarmos o prazer de contemplações passadas (2008: 12). Através dessa escrita, a criança parecia buscar um esclarecimento interno, e sua expressão de alívio foi tão marcante que me arriscaria a comparar tal expressão com a sensação de prazer, mesmo se tratando de palavras de dor. Um texto que não se preocupava em mostrar algum saber, ou algum conteúdo, só expressava sentimentos. Com isso, a minha interpretação é que ela entendia a beleza como uma pulsação, como esse lugar que expõe relatos ou mesmo retalhos da vida e que nos põe em confronto com nossa própria vida. Era como se essa criança entendesse que a beleza se tratava de uma escrita que exige fidelidade “àquilo que pede para ser arrancado do silêncio” (Zambrano, 2000: 40). É como se essa criança conhecesse Adélia Prado, quando a poeta diz que a beleza não é assunto, não é conteúdo, a beleza é uma experiência e não um discurso.¹⁵³

Em duas escolas no Brasil, fiz esse jogo com as crianças; tendo em vista alguns limites neste campo, entendi que ao menos esse jogo poderia me dar algumas paisagens. Estava certa. Era um lugarejo, no interior do município de uma cidade no meio do sertão. Aquele lugar parecia ser uma espécie de guardador dos poemas de Manoel de Barros. Dentro do nosso combinado para partilharmos alguma coisa bonita, uma criança levou-me pela mão à janela da sua sala de aula e apontou-me o topo de uma das serras que cercam o lugarejo, mostrando-me uma árvore cuja copa tinha um formato de peixe. Era verdade; lá estava uma árvore-peixe em cima da serra. Foi também no alto dessa serra que aconteceu algo que não estava combinado: uma eleição de desenhos conduzida pelas crianças. A eleição parecia nunca ter fim, quem votava voltava para o final da fila pra votar de novo. Até que encontraram um caminho para pôr fim àquele ritual. Não me lembro bem da temática que estimulava a feitura dos desenhos, mas eram diversificados em tipos e paisagens. Fotografei a

¹⁵² Mantive a escrita da forma como a criança escreveu.

¹⁵³ <<https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>> Acesso em dezembro de 2016.

vencedora que mostrava seu desenho. No desenho uma criança corria, chorava e carregava na mão uma flor. Parecia uma espécie de auto-retrato.

Em Portugal, também vivi momentos engraçados de troca com as crianças. Chegar aos itens referentes às experiências com a poesia e a literatura era chegar a um ponto de proximidades. Numa turma de 4º ano algumas crianças correram à biblioteca para buscarem um livro, o *Poemas da Mentira e da Verdade*, de Luísa Ducla Soares, e leram em voz alta: “Abecedário sem juízo”, “Tudo ao contrário”, “À mesa”, “A menina feia”, “A menina azul”, “Peguei na Serra da Estrela”. Os versos, principalmente dos três primeiros poemas, eram acompanhados de muitas risadas. Nos mais engraçados chegávamos mesmo a gargalhar, como foi o caso de “Tudo ao contrário”. Depois, uma criança leu um escrito dela própria e disse-me: “Não é bem um poema. É um puxa palavra”: “Piano. O piano está em casa, a casa trancada, trancada no bairro, o bairro no distrito, o distrito no país, o país no continente, o continente no mundo, o mundo no sistema solar, o sistema solar na galáxia, a galáxia chama-se Via Láctea, Via Láctea porque parece uma mancha, manhã de leite, leite com pão, inhame!” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Outra experiência bonita, de trocas com as crianças em Portugal, foi durante um ensaio teatral na Atividade Complementar – AEC – em Expressão Dramática, com crianças do 3º e 4º anos. Era o ensaio de uma peça baseada na história do livro: *A menina do mar*, de Sophia de Mello Breyner. Depois do ensaio, numa roda de conversa, o professor fez intervenções criando pontes entre os sentimentos na vida e os sentimentos vivenciados em palco. Como transportar para o palco esses sentimentos? Na história *A menina do mar*, o jovem rapaz se apaixona pela menina do mar, tão pequenina. O professor então pergunta: O que é apaixonar-se? Quem já se apaixonou? Essas perguntas provocaram um movimento engraçado, porque as crianças começaram a confessar seus sentimentos, compartilharam suas experiências com o amor, a amizade, a paixão, que envolvia inclusive algumas pequenas histórias entre elas. E descreveram o que normalmente duas pessoas sentem quando sentem paixão ou amor uma pela outra: o coração bate forte, parece que borboletas voam na barriga, sentem ligação com a pessoa.

A experiência com a arte enquanto linguagem mobiliza a beleza a partir da experiência do sentimento, numa esfera que não é mensurável, pois não se trata de um conjunto de princípios organizados de conhecimentos. A beleza, como se revela na

poesia, na literatura, promove uma ligação direta e íntima com a vida, “porque ali a gente pode falar um pouco sobre nossa vida, se expressar; também as rimas, a gente rima cada coisa bonita, e a poesia é uma coisa muito bonita, não tem poesia feia, só existe poesia linda e eu gosto muito” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). A pesquisa de campo revelou que as crianças parecem saber muito bem o que é essa ligação da poesia e da literatura com a vida. Parecem saber que os livros abrem e ligam mundos:

Quando digo que gosto de literatura, também estou a falar da poesia, e para a literatura, incluindo a poesia, há uma vida inteira, pode ser a nossa ou não, mas acho que em alguns livros, em alguns textos, em algumas frases, em alguns versos nós sentimo-nos dentro da personagem (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Um livro de poesia, de contos de fadas, qualquer literatura é bom para desenvolver sua mente, você ter uma mente mais fértil, você não ser aquela pessoa isolada, solitária que quer ficar o tempo todo na sua, você é mais ligada ao mundo (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Desses dois trechos torna-se importante fazer alguns destaques. Um deles diz respeito à percepção da pulsação da poesia, inclusive na prosa, quando a criança diz: “Quando digo que gosto de literatura, também estou a falar da poesia”, que traduz esse movimento de que ao caminharmos num texto literário vamos tropeçando aqui e ali na poesia. Na segunda fala, a criança destaca que pela poesia não nos sentimos isolados ou solitários, antes nos sentimos ligados ao mundo. Essa confirmação conecta-se com a primeira fala, porque há uma “vida inteira que pode ser a nossa ou não”, mas que, em alguns livros, textos, frases e versos nos sentimos dentro da personagem, ou seja, sentimo-nos ligados aos sentimentos ali expressos. Essa segunda fala também nos revela que a solidão, necessária na arte, não é um isolamento, ao contrário, é uma forma de ligação com o mundo.

Gosto de poesia e de literatura porque a literatura nos ensina a viver um bocadinho, tudo que nos rodeia, e também porque nos ajuda a imaginar, a ser feliz. Eu adoro ler poesia, mas gosto mais daqueles textos que rimam. Tenho aqui este livro de poesia e acho que a poesia é o melhor tipo de texto que pode haver (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

(...) a poesia desperta os sentimentos, e às vezes a leitura faz-nos rir, faz-nos chorar, desperta os sentimentos (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Eu gosto de ler poesia porque eu acho que é uma coisa que pessoa sente e demonstra escrevendo. Porque fala sobre várias coisas, sobre amor, sobre a vida (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Quando estou lendo uma poesia eu sinto que estou vivendo, eu fico imaginando (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Em conexão com o que aqui falam as crianças, esta minha análise quer escavar um caminho que marque os efeitos da experiência com a linguagem das artes não como uma transmissão de conteúdos e técnicas, nem como atividade erudita, nem tão pouco como uma experiência que determina resultados previsíveis, mas como uma experiência de ruminação interior, uma aventura pessoal com o desconhecido, como um caminho para encontrar a própria voz, como possibilidade de fazermos nossos próprios rascunhos para recriarmos uma atmosfera de intimidade e liberdade interior (Castello, 2007: 106-111). Que deste modo tenhamos a abertura para testemunhar a vida e que, mesmo não encontrando as soluções para as feridas abertas a que a modernidade nos expôs, tenhamos a capacidade para apelar às sensações que vagueiam dentro de nós, e assim partamos em defesa dos sonhos e das ilusões. Uma tal tarefa não pode ser ensinada como se ensinam as demais matérias, mas pode ser estimulada e experimentada – e não sabemos o que cada um fará com isso.

Ao falar de suas sensações mediante a linguagem poética, as crianças dizem: “eu sinto que toca, sabe, não é só ler que a gente bota dentro da cabeça, não, entra dentro do coração, mexe com a alma, com a mente, desenvolve as coisas que a gente está pensando e toca bastante no coração” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). “Na poesia eu consigo perceber o que os poetas querem dizer e os sentimentos que eles têm. Gosto da literatura porque sinto que tudo se vai resolver” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). O livro aparece como um lugar possível, “ler é como um mundo inteiro dentro dum livro”; “sinto-me dentro do livro”; “sinto que entro em outro mundo e que sou mesmo a personagem que estou a interpretar” (Crianças em entrevista, Portugal, 2016); “eu sinto que estou dentro da poesia, eu leio e ao mesmo tempo imagino”; “a pessoa se sente dentro da história” (Crianças em entrevistas, Brasil, 2016). Valter Hugo Mãe diz que os livros acontecem dentro de nós, que ler é como caminhar dentro de nós próprios, quando lemos estamos a percorrer o próprio interior (Mãe, 2018: 59).

Além de entrarem nos livros e se vestirem das personagens, como as próprias afirmam, também aprendem Português; vão aprendendo, à medida que vão rindo, quando a poesia traz alegria, ou à medida que vão chorando, quando a poesia mobiliza certa tristeza: “quando vai ler um livro, e quando a pessoa está escrevendo errado... Aí no livro, a pessoa vai lendo, vai aprendendo, vai chorando, e também aprende as palavras que a gente fazia errado e vai fazer certo” (Crianças em

entrevista, Brasil, 2016); “aprendemos palavras e ajuda-nos para Português, e gosto porque às vezes nós a ler entramos na personagem que está no livro, isso é engraçado, mesma coisa de estar a ver um filme, só que em nossa cabeça” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Chorar e aprender, amar e aprender, sorrir e aprender, assim elas vão dando um sentido ao aprender. Vivenciar a poesia e a literatura está diretamente ligada à vida, e aqui podemos traduzir que ler é viver, e viver, como lembra também Rousseau, “não é respirar, é agir; é utilizar nossos órgãos, os nossos sentidos, as nossas faculdades, todas as partes de nós mesmos, que dão o sentido da nossa existência” (1989: 22). Proporcionar essa experiência às crianças, requer que amemos a poesia e a literatura. Nesse sentido, nosso ato educativo provará outros sabores e outras sensações.

f. Crianças e educação

A experiência com a linguagem das artes, no contexto da educação oficial, é uma raridade. Essa raridade pode decorrer de muitas razões: primeiro, que um pensamento moderno ocidental, estruturado pelo tripé capitalismo, patriarcado e colonialismo, dificilmente estará aberto para desejar uma educação orientada pela racionalidade estético-expressiva, tendo em vista a resposta que se precisa dar às demandas de um pensamento científico colonizado pelo mercado. Segundo, esse jogo de colonização parece estar nos levando a um caminho onde a libertação só está pensada no âmbito da racionalidade cognitiva da ciência, “fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação” (Santos, 2002: 55). Terceiro, uma modernidade marcada por um processo de cristianização (no caso do ocidente) que mobiliza um pensamento monoteísta, portanto despreza toda a riqueza de um pensamento plural. E talvez por isso os poetas e alguns filósofos europeus recorram de novo ao paganismo grego-romano. Nós, latino-americanos, tendo recebido a mesma herança monoteísta devido ao processo de colonização, também abandonámos a nossa pluralidade. Hoje, requeremos a pluralidade; entretanto, as instituições (que herdamos) e suas linguagens desenvolvem seus mecanismos para nos igualar e desenvolver todos os processos necessários de homogeneização e formatação do pensamento; a educação oficial hegemônica é uma delas.

Rousseau, em *Emílio ou da educação*, fala que “as boas instituições sociais são as que mais bem sabem deteriorar o homem” (1989: 18). A educação não educa a

pessoa para que ela se busque a si própria, mas para que ela se adeque a um conjunto de signos sociais. Com isso Rousseau põe um impasse entre o homem e o cidadão. Tal impasse ressalta a luta interna do ser humano que se revela em dois principais pólos: o individual e o social; o natural e o moral, etc. Trata-se de um debate que aparece em Friedrich Schiller na obra *Sobre a educação estética da humanidade* (1963), e em Hebert Read, na obra *A educação pela arte* (2001). Em forma de cartas, Schiller traça perfis do homem físico real/natural e do homem moral/ético (problemático), analisando as feridas civilizacionais europeias. Schiller diz ser uma formação defeituosa quando torna-se necessário, para a concretização do carácter ético, o sacrifício do carácter natural. Na sexta carta o filósofo sublinha o aspecto ciuimento do Estado – esfera que forma o homem moral/ético – afirmando que este destrói gradualmente a vida individual (concreta) a favor da abstração de um todo representado pelo Estado; porém tal totalidade mantém-se distante dos sentimentos que movem a humanidade, simplificando a pluralidade para que através de leis frias tracem contornos artificiais entre os mundos internos e externos (Schiller, 1963: 49).

Na obra *A educação pela arte* (2001), Herbet Read apresenta a educação pela arte como a apaziguadora entre esses dois estados do ser humano. Fala que a singularidade isolada não tem valor prático e que por isso a educação deve ser um processo não só de individualização, mas também de integração. Nessa perspectiva reconcilia-se o individual com a unidade social (2001: 06). Falando do contexto da civilização moderna, Read diz que os objetivos da educação numa sociedade democrática “deveria ser a promoção do crescimento individual” (2001: 08). Entretanto, há uma necessidade fundante do ajustamento entre o indivíduo e a sociedade, entre o que ele chama de emoções subjetivas e o mundo objetivo. É diante desta questão que Read apresenta a educação via uma “educação da sensibilidade estética” (Read, 2001: 08), como um caminho para tal ajustamento.

Schiller sublinha as distintas dimensões da natureza humana e suas peculiares formas de ser, requerendo a autonomia da experiência sensível em relação às prerrogativas puramente racionais; não vê vantagem que um impulso se sobreponha sobre o outro e propõe assim um equilíbrio entre a sensibilidade e a razão; propõe um terceiro carácter entre o homem físico/natural/sentimental e o homem ético/moral/racional, no qual nem o ser humano reprima o ser empírico, nem o Estado suprima o indivíduo; há-de perseguir-se o equilíbrio entre a pluralidade da natureza e

a unidade da razão, consciente de que “só porque o todo serve as partes é que as partes se podem submeter ao todo” (1993: 35). Ao passo que Read propõe uma educação dos sentidos (educação estética) para o ajustamento destes (dos sentidos) ao mundo objetivo, porque, para Read, nascendo as imagens não só da percepção externa, mas também de tensões internas, tem como estas serem educadas, o que do meu ponto de vista assume uma perspectiva fundamentalmente psicológica, de proposição de mecanismos de controle comportamental. Enquanto a contribuição de Schiller se mobiliza mais dentro de uma perspectiva antropológica e sociológica.

Tanto Schiller como Read fazem abordagens que, embora respondam às questões específicas de suas respectivas pesquisas, trazem alguns elementos que, do meu ponto de vista, não foram ainda esgotados na modernidade, ou foram mal localizados, ou foram pouco explorados, como é o caso do papel e do lugar do indivíduo na sociedade e do papel da arte na modernidade. Com relação ao primeiro, o que quero, é pôr em relevo a ideia de como a modernidade ocidental borrou negativamente a condição do indivíduo, ligando essa palavra, e o sentido dela, exclusivamente a uma construção do pensamento burguês, devendo-se resistir ao individual em nome da coletividade. No entanto, um dos maiores problemas da educação, além do futuro, é também a homogeneização; as crianças não são vistas como seres únicos, mas como parte de uma massa que deve receber informação e formação igual, para que assim possam fazer parte da sociedade. Nesse sentido, os Estados-Nação atuam muito bem na promoção da homogeneização e uniformização, nos seus respectivos territórios nacionais, e o sistema educacional é um dos meios que asseguram tal formatação (Santos, 2001: 54). Santos enfatiza a necessidade de reinventar uma subjetividade individual, no âmbito da reinvenção do mapa emancipatório, destacando que mesmo Gandhi, na sua radical interpelação do comunitarismo hindu, “descobre o valor da autonomia e da liberdade do indivíduo” (2002: 349).

Nessa saída da modernidade necessitamos de uma nova consciência individual, mobilizando uma superação do individualismo burguês.¹⁵⁴ Uma frase do

¹⁵⁴ Em pesquisa para escrita do texto “Justiça e poesia: no coração revolucionário de Che Guevara” para compor a publicação “Mestres do Mundo”, no âmbito do projeto Alice/CES, vejo que o sentido da palavra “indivíduo” também é uma preocupação de Che Guevara depois da revolução. Essa palavra não regressa ileso da revolução. Para Che nesse processo o indivíduo foi um fator fundamental, uma vez que este se trata de um “ator desse estranho e apaixonante drama que é a construção do socialismo,

sociólogo Boaventura de Sousa Santos pode ilustrar essa necessidade que temos de enfrentar tal questão que ficou muito tempo em descuido e mal localizada: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (Santos & Nunes, 2004: 42). Tanto os grupos sociais como as pessoas precisam reivindicar a riqueza de suas particularidades e pluralidades. Olhar para a dimensão do indivíduo é se preparar para uma perspectiva plural e social. No caso do contato com a arte, por exemplo, as leituras e as aprendizagens serão sempre múltiplas. Por que serão múltiplas? Porque a arte enquanto linguagem não simplifica nem classifica a pluralidade do indivíduo; ao contrário, são os sentidos e sentimentos (que são plurais) que abrem o caminho do pensamento; assim nos confirma Schiller na oitava carta (1993: 44-45).

Avançando na reflexão no âmbito da educação formal. Fica transparente uma estrutura pedagógica limitadora, uma vez que os procedimentos não abrem perspectivas com base na pluralidade. Na conversa com as crianças, nos dois países, a primeira pergunta – “o que mais gosta e o que menos gosta na escola” –,¹⁵⁵ que seria uma espécie de quebra gelo, ganha força na pesquisa, uma vez que nos mostra um cenário marcado por poucas possibilidades de comunicação com as crianças. O que elas menos gostam é de escrever, de ficar de castigo e das regras: “o que menos gosto é de escrever e de ficar de castigo” (Crianças em entrevista, Portugal, 2016); “não gosto das regras, porque eu acho besta. No dia que eu vim sem uniforme não deixaram entrar dentro da sala” (Crianças em entrevista, Brasil, 2016).

As crianças revelam que o que mais gostam é da hora do intervalo, do recreio, da hora em que estão brincando com os amigos. Certamente este gosto não está relacionado ao fato de não gostarem de aprender, até porque uma das coisas que elas mais gostam na escola é de aprender, e elas aprendem apesar da escola. Provavelmente não gostam de estudar, mas gostam de aprender. Aprender está

em sua dupla existência, de ser único e membro da comunidade”. Citação do texto *O socialismo e o homem em Cuba*, disponível no endereço virtual: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/ph000156.pdf>>.

¹⁵⁵ Na Escola da Ponte, esta questão inicial (do guião das entrevistas com as crianças) gerou outro tipo de resposta; as crianças aproveitaram para explorar a comparação entre a Escola da Ponte e as escolas chamadas tradicionais. As crianças trouxeram suas experiências de quando passaram por outras escolas antes de chegarem à Ponte. Elas destacaram a liberdade que têm sobre o que vão estudar, as formas de avaliação, as condições que têm para debater e resolver conjuntamente os problemas que surgem na escola.

vinculado às experiências alegres, de afetividades, de descobertas e trocas (entre elas) que podem realizar, de maneira mais inteira, no intervalo; também aprendem, claro, na sala de aula, mas à custa de muita pressão para estarem caladas. Na sala de aula, a comunicação é, de fato, uma raridade; portanto, não há educação num sentido amplo de abertura de canais que em tese deveriam existir entre os professores e as crianças. Educar é comunicar. Entretanto, a expressão que mais ouvi e vi nas salas de aula, nos dois países foi: “Psiu!”, “Calem-se!”, “Calem a boca!”

Se as crianças gostam de aprender e não gostam de estudar, certamente porque estudar pode estar relacionado às situações de falta de comunicação, que se revelam ainda na existência dos castigos e das atividades de cópia (como tarefa e também como um tipo de castigo), o que contribui para que as crianças tenham uma ideia errada sobre a experiência, por exemplo, de escrever: “não gosto de escrever, porque cansa o braço. Ela passa muita atividade, aí demora muito, aí nós demora escrever, aí bate o sino, aí nós fica escrevendo” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). As crianças, infelizmente, não gostam de escrever, mas isso porque elas relacionam essa experiência à cópia, ao castigo e ao autoritarismo do professor, ou seja, a uma relação hierárquica em que a criança fica com pouca mobilidade. Por esta razão elas revelam que “na escola, eu gosto mais de aprender, gosto menos é de fazer cópias” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

São situações que podem dificultar à criança a sua própria escrita, a qual está relacionada à sua oralidade, sua expressão, ou seja, a algo que ela tenha a dizer. Isso mostra que as crianças não estão tendo oportunidade de exercer a sua própria voz, como nos orienta Paulo Freire. O ato educativo é uma experiência que envolve situações onde as pessoas precisam de aprender a dizer a sua palavra. Esse deve ser o papel da Pedagogia: “aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (Fiori, In: Freire, 2005: 08), porque a educação deve ser um ato de amor e de coragem, um lugar onde não se teme a experiência de uma discussão criadora (Freire, 1999: 104). Considerando que esta não ocorre por imposições, mas por necessárias confissões conscientes, a educação deverá ser um lugar onde se possa ter confiança recíproca. Investir no exercício de dizer a própria palavra é um ato de libertar-se e educar-se, é sair da condição de ouvinte apenas para exercer também o papel de quem fala.

“A palavra é essencialmente diálogo” (Freire, 2005: 19) e não ocorre separada da existência. Tal experiência com a palavra, como existência, normalmente se alcança na linguagem das artes, porque os poetas alcançaram o estágio de ter a bravura de dizer a sua palavra, e através do nosso contato com a obra entramos nesse diálogo, fazendo também a nossa escrita, digo, a nossa reescrita. No que diz respeito à experiência com a arte, as crianças revelam essa conexão com as poetas através de suas obras: “Foi graças à Sophia que eu comecei a ler” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “Eu gosto de poesia porque é uma coisa que eu acho que reconhece minha vida” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). O alcance dessa comunicação torna-se um grande desafio para a educação e também para as educadoras, uma vez que, como nos lembra Paulo Freire, é com a palavra que nos tornamos quem somos (2005:12).

Um detalhe encontrado nos dois países: no âmbito da educação formal,¹⁵⁶ as crianças estão tendo uma experiência com a racionalidade estético-expressiva no recreio, na hora do intervalo, onde exploram suas capacidades de comunicação através das brincadeiras e de diálogos entre elas, e também dentro do conjunto dos componentes curriculares, através da matéria Língua Portuguesa (Brasil)/Português (Portugal),¹⁵⁷ – quando lhe são apresentados textos literários e poéticos –, na brincadeira com as palavras através da poesia e na mobilização da imaginação com as histórias na literatura e até mesmo na própria poesia; as crianças exploram as possibilidades do texto literário e da poesia, brincam com o texto, com as rimas, escutam e interagem com as histórias. Os professores, em decorrência do processo de burocratização (do currículo), de homogeneização, e da obrigação de cumprir os programas, acabam por explorar uma leitura mais técnica, não investem um tempo na ampliação de outros mundos que a leitura de textos literários podem proporcionar. Dessa forma, perdem a oportunidade de avançar na pluralidade que o universo

¹⁵⁶ Em Portugal, além do componente Língua Portuguesa, percebi também que em uma das AECs em Expressão Dramática há um movimento de maior interação das crianças com a linguagem das artes, pelo facto de conviverem com os textos da dramaturgia e/ou literários adaptados.

¹⁵⁷ Uma realidade também encontrada na Escola da Ponte. A Literatura está agregada à Dimensão do Desenvolvimento Linguístico. A diferença na Escola da Ponte é que, mesmo a Literatura compondo a referida dimensão, além de contemplar uma leitura mais técnica, como nas demais escolas, há também um investimento nos aspectos que suscitam a emoção, o sonho, o riso.

literário e poético oferece, e de caminhar pelos universos dos sonhos e delírios verbais,¹⁵⁸ que a linguagem das artes abre.

O guião de perguntas feito para as crianças trazia um item sobre a avaliação. Tal item aponta o nível de consciência que as crianças têm diante de seu percurso no contexto educacional. Primeiramente elas descrevem com detalhes a perspectiva quantitativa sob a qual estão expostas e de como essa referência quantitativa repercute em valores que lhes são atribuídos entre o “não satisfaz” e o “excelente”, que vai do 01 ao 05, sendo o 01 uma revelação de fracasso e 05 uma indicação para os excelentes.¹⁵⁹ Neste sentido elas reconhecem que estão submetidas, talvez, a um medidor desigual, quando apontam que alguns colegas são experientes e que terão “excelente” em todos os trabalhos (Criança em entrevista, Portugal, 2016) – isso referindo-se aos desenhos, que do ponto de vista delas, nem todos têm igual vocação. Elas falam que as professoras observam se elas fizeram uma arte bonita, “sem ter nada borrado, assim sem nenhuma tinta fora do lugar” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Desenham o que lhes é solicitado, porque, “se ela [a professora] mandar desenhar uma boneca, e a gente desenhar outra coisa, ela diz: ‘tá errado!’ e bota pra fazer de novo” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Outro aspecto trazido pelas crianças, no âmbito da avaliação, diz respeito a acompanhamentos em fichas de avaliação em que conta a participação, comportamento e a atenção dispensada à atividade. A criança sabe que está sendo observada: “pelas tarefas, comportamento, atitudes na sala de aula, atividades do caderno, participação” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Elas sabem que precisam direcionar sua atenção para o quadro, porque sabem que são observadas: se estão a olhar para o quadro, se estão com mais atenção ao que a professora diz, ou se estão a olhar para outros sítios; sabem que se portarem-se mal, terão negativas. Nesse processo de avaliação – com quantificação, classificação, concentração na técnica, notificação e controle de comportamento –,¹⁶⁰ perdemos a oportunidade de avançar numa experiência educativa com base na comunicação, porque os bons alunos, com

¹⁵⁸ Expressão poética que peguei de empréstimo na poesia de Manoel de Barros.

¹⁵⁹ Este padrão de notas de a 01 (fraco) a 05 (excelente) é uma medida no sistema educativo em Portugal. No Brasil as notas atribuídas vão de 0 a 10.

¹⁶⁰ Nessa reflexão não defendo uma educação sem qualquer tipo de orientação, até porque é um procedimento impossível, mas cada vez mais entendo a Pedagogia como possibilidade de vivenciar uma experiência com liberdade para aprender, com auto-disciplina e auto-orientação, como propõe Neill, no texto *A liberdade resulta* (1971).

boas notas, serão aqueles que têm de se portar bem, estar calados, só olhar para o trabalho “e não conversar com ninguém” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Com esse sistema de avaliação, também a poesia perderá as crianças:

Eu: Gosta de poesia ou literatura?

Criança: Tirei 27% na Poesia.

Eu: Foi?

Criança: Foi. Como é que eu gosto dela? (Diálogo entre mim e uma criança, Portugal, 2016)

São uma série de procedimentos que vão em caminhos totalmente contrários àqueles que possam promover um encontro da criança com a arte enquanto uma linguagem que traduz uma forma de ver e estar no mundo. A estrutura educacional baseada na homogeneização, a concentração na técnica, no ensino como forma de transmissão, a avaliação como quantificação e classificação, tudo isto se torna uma paisagem que não abre possibilidades para conhecermos o que mobiliza cada criança, não sabemos sobre os motivos e as sinalizações das diferentes formas como se comportam. Entendemos que elas têm obrigação de gostar ou de aceitar tudo que ofertamos. Nas entrevistas, elas trazem situações que podem nos ajudar a olhar com elas, na mesma direção, “não tenho jeito nenhum para desenhar; gosto mais de Música, mas é mesmo só instrumento, porque também não tenho jeito nenhum para cantar; e os professores... porto-me muitas vezes mal, muitas vezes” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Nas entrevistas (em Portugal), algumas crianças confessam que não gostam de tocar flauta, mas que têm de tocar, para não ter negativa.

g. Fora da escola

Este item “Fora da escola” torna-se importante na pesquisa à medida que vai descortinando um cenário que traz duas situações: a primeira diz respeito à realização dessas atividades em outros espaços, mesmo que seja em casa; a segunda diz respeito à diferença entre vivenciar essas experiências nas escolas e vivenciá-las fora das escolas. Nos dois países aparecem relatos de como as crianças se sentem ao realizar, em casa, quaisquer atividades que mobilizem suas sensibilidades, em comparação com o que acontece na escola. As crianças destacam o que sentem quando realizam essas atividades; falam, por exemplo, que, ao desenharem em casa, estão livres de ser classificadas por notas, que fazem o que querem e não o que os professores mandam, não se sentem pressionadas pelos resultados finais, se estes estarão enquadrados em excelente, ou satisfaz bem, ou mal. Elas destacam o envolvimento que têm quando

desenham, dando o testemunho de que, quando o realizam na escola, muitas vezes sua criatividade é monitorada; e têm consciência, desde cedo, que na escola precisam “obedecer às regras” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Em Portugal, as crianças dizem que em casa não são avaliadas, que são mais livres, que podem ter mais imaginação, que podem fazer os desenhos que lhes apetece, sem que ninguém lhes esteja a chatear. Relatam que nas aulas de EV e ET os professores mandam-lhes fazer coisas que nem sempre elas querem fazer. Na escola, para elas está claro que têm de seguir “pela linha” e fazer o que mandam. No Brasil, igualmente, as crianças dizem que a professora costuma pedir alguma coisa em cima do assunto dela e isso é indiscutível; que em casa elas desenham o que querem, que têm a liberdade de desenhar o que imaginam, que podem parar se quiserem; que podem, por exemplo, estar desenhando um carro e decidir interromper e desenhar um caminhão. Na escola, ao contrário, são obrigadas a fazer e estão sujeitas à avaliação. Falam também que a escola é um lugar barulhento que dificulta a concentração, e que em casa podem pedir a ajuda dos pais.

Nos depoimentos das crianças, observamos que a experiência com a linguagem das artes, seja na criação ou na interação com a obra, ou mesmo na experimentação e uso de técnicas, como no caso do desenho, mostra como elas reagem a algo de que gostam, a um desenho que viram ou a histórias que imaginam: “quando eu desenho animais, parece que eu posso sentir a pele, posso também ver a cara, o corpo, como é que é, os ossos, a forma, se são grandes ou pequenos” (Criança em entrevista, TCSB, Portugal, 2016). Um tal testemunho exige originalidade, atitude e consciência, que é o oposto da situação de monitoramento e condição de subalternidade. Essa originalidade é alcançada desde que a experiência com essa linguagem não esteja submetida ou subordinada a qualquer jogo de interesses que não seja o da própria atividade; neste caso, as notas; o controlo do comportamento dificulta uma experiência de forma inteira, e ainda estimula um aspecto negativo que é a competição, quando expõe as crianças a diferentes tipos de classificação. Mas as crianças parecem saber diferenciar entre a matéria de Arte e a arte: “a única arte que eu me dedico fora da escola ... não é bem a matéria de Arte, eu me dedico a leitura, eu gosto muito de ler” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

As crianças comparam também as diferenças quando realizam essas experimentações a partir das ofertas nas fundações, associações, centros, teatros. Cabe

destacar que no contexto de Portugal e, mais especificamente, no recorte territorial que envolve os Agrupamentos Escolares de Nelas, Canas de Senhorim e Carregal do Sal, as crianças destacam as atividades vivenciadas (espetáculos, oficinas e concertos) no âmbito do Serviço Educativo do Projeto Alcateia, da Fundação Lapa do Lobo.¹⁶¹ As crianças destacam que não têm notas: “no teatro nós não temos notas, fazemos teatro e é tudo livre, e aqui na escola temos o comportamento e tudo conta para nossa nota” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Falam também que não levam trabalhos para casa, que nesses espaços culturais alcançam maior diversidade; e que sentem falta dessa diversidade no contexto escolar, porque as atividades são sempre as mesmas. Outro aspecto que destacam nesses espaços é a oportunidade que têm para falar sobre suas sensações:

Dentro da escola dizemos pouca coisa, estamos sempre... Na escola não podemos dizer muita coisa, mas fora da escola já podemos expandir nas coisas, já podemos dizer mais sobre as atividades, se gostamos ou não, se gostamos dela, se aprendemos alguma coisa com ela (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

De fato há uma diversidade de linguagens artísticas acessadas pelas crianças através do Projeto Alcateia da FLL, o qual explora diferentes formas de expressão e envolvimento das crianças: “já participei numa atividade, foi no Teatro e gostei muito, pois em vez de expressarmos nossos sentimentos por escrito, por palavras, expressamos por personagens sem [usar] fantasia” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Uma série de concertos, peças teatrais, oficinas de teatro, oficinas de canto, sessões de curta-metragens com espaços para explorarem as sensações provocadas pelas experiências, tendo uma abertura para o diálogo depois das apresentações para tatearem as sensações, etc., tudo isso é enriquecedor: “fui a um concerto de um cantor chamado David, que faz músicas todas em inglês, depois podíamos fazer perguntas” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “um [curta-metragem] que gostei muito foi o da Zebra, a Zebra mudava sempre de padrão, a Zebra mostra a lição que cada um é como é” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). A oportunidade de poderem fazer perguntas abre sempre muitas possibilidades para que as crianças possam caminhar dentro dos diferentes temas que as obras de arte podem trazer.

¹⁶¹ As crianças também citam outros espaços onde vão em busca de outras experiências, por exemplo, a Casa do Visconde, em Canas de Senhorim, Núcleo de Animação Cultural de Oliveirinha – NACO, o Contra Cantinho (também da Fundação Lapa do Lobo) na aldeia; Tunas, etc.

No caso de Portugal, as crianças parecem encontrar uma dinâmica diferente nos espaços dos Serviços Educativos, onde vão buscar outras experiências, espaços onde se sentem à vontade para falar dos seus alcances, dos seus encantamentos, onde podem dizer se gostam, se não gostam, do que gostam, do que não gostam. Em entrevista, uma criança que frequenta a programação “Sábados para a Infância” nos diz: “eu gosto das oficinas porque as pessoas estão mais abertas e quando as pessoas que falam conosco estão mais abertas, nós temos uma tendência para também nos abriremos” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); sobre outra questão, a mesma criança diz: “gosto de falar com as pessoas sobre assuntos, sem qualquer barreira entre mim e a outra pessoa”; por fim destaca que as atividades no campo das artes, na escola, estão normalmente associadas à aula e à nota, e que no teatro nunca é isso.

Ainda no cenário de Portugal, as entrevistas com as crianças que frequentam os “Sábados para a Infância” dão-nos muitas pistas de como elas ampliam as suas possibilidades a partir do envolvimento e convívio com a linguagem das artes. Se se pergunta o que ela aprende nas oficinas de teatro, a criança responde, fugindo completamente da lógica de conteúdos que as escolas normalmente querem atribuir ou agregar às artes: “talvez um pouco o espírito de uma peça de teatro”. A criança fala de como a arte é importante para o crescimento em diferentes aspectos – técnico, mental e social – e nos afirma um detalhe: diz que normalmente não vemos a arte por dentro – “nós vemos, por exemplo, numa música, num quadro, numa escultura, mas não costumamos estar dentro da arte, nem que seja só por uma hora, ou duas” (Criança em entrevista, Portugal, 2016) –, concluindo que a oficina de teatro é uma forma de estar dentro da arte. Quando perguntada sobre o seu interesse pela arte, responde:

A beleza..., uma coisa que é extremamente agradável e que uma pessoa gosta de coisas agradáveis; qualquer pessoa gosta de ouvir música, quase todas as pessoas gostam de ver um quadro bonito e dizer: ah este quadro é mesmo bonito. E realmente é. E arte é uma coisa que foi feita para agradar os humanos (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Ainda no contexto do serviço educativo “Sábados para a Infância”, uma criança fala de uma forma muito consciente sobre o que vai buscar e o que carrega das oficinas; ressalta o divertimento e a sensação de sair feliz desses encontros; reconta os contos que escutou na sessão “Flores de Livros”, falando que gosta de ouvir histórias, e que elas até podem ser repetidas, porque as pessoas têm vozes diferentes, uma pode ser mais baixa, outra mais alta; revela ainda que a oficina de

ilustração a ajudou a prestar atenção aos detalhes: “nunca tinha pensado nos detalhes, só desenhei casas, pessoas, florestas, nunca fiz uma planta pequenina, nunca” (Criança em entrevistas, Coimbra – Portugal, 2016); fala da música, sem preconceitos, com seus diferentes ritmos, estilos e origens culturais, indo do *hip hop* à ópera:

Eu gosto mais de *hip hop* na dança e Jazz (...) *Hip hop* eu gosto mais porque podes ir no chão, as mãos... pode fazer coisas... e tambor porque pode haver canções diferentes; algumas são para descansar, algumas são para dançar, algumas são baixinhas, algumas são altas; algumas são rock (...) Ópera eu gosto (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Essa mesma criança fala também a partir do contexto em sala de aula; diz que, em arte, fica mais próxima das outras crianças, que a atividade de desenho, por exemplo, pode ser uma oportunidade para buscar uma comunicação com os colegas: “em arte tu podes ir conversar o que estão a desenhar, conversar sobre o que estás a pintar, ou a desenhar, ou podemos fazer uma pintura, para fazer pra alguém”, “posso desenhar outra casa mais quase igual como aquela [do colega], como um a outro, em lado, ao pé, e depois nós podemos juntar os livros e parece que está junto. Percebes?” (Criança em entrevista, TCSB, Portugal, 2016).

No Brasil temos um cenário diferente, no que diz respeito aos espaços culturais e à oferta de atividades a partir da linguagem artística para as crianças. Na sede do município de Jaguarari, na comunidade Genipapo, e na sede de Juazeiro, nos seus distritos Massaroca e Juremal, não há oportunidades para que as crianças convivam com essa linguagem. As crianças também não têm espaço público para brincar, nem espaços onde possam vivenciar a linguagem das artes. Estou falando do contexto das crianças das escolas públicas, que estão nessas escolas por onde andei. Nem mesmo o Centro Cultural João Gilberto tem um espaço de oferta dessa linguagem para as crianças. O que vi e assisti no referido centro cultural foram apresentações de duas peças teatrais, no âmbito do projeto teatro/escola já conhecido, com companhias de teatro que montam espetáculos, normalmente musicais, e vendem os bilhetes para muitas escolas, privadas e públicas. Apresentam esses espetáculos durante um período que geralmente está vinculado a datas comemorativas, como a Semana do Dia da Criança, com a casa lotada e sucesso de bilheteria.

Em Juazeiro, é na periferia que encontro o espaço não-formal, o Instituto Cultural de Arte e Educação Nego D’Água – NAENDA, onde desenvolvem-se,

mesmo que precariamente, em termos estruturais do espaço físico, oficinas de teatro, percussão, circo, filarmônica, capoeira e dança. No meu período de observação, percebi que as que se desenvolvem com melhor potência, no sentido de haver um maior nível de envolvimento das crianças, são as de teatro, percussão e circo. Além das oficinas, há também o ponto de leitura que o NAENDA disponibiliza para as crianças, embora não tenha um projeto que estimule as crianças a iniciarem o ato da leitura; mesmo os livros, em sua maioria, não estão orientados para um diálogo com as crianças. Nas entrevistas as crianças deixam claro que no NAENDA elas aprendem a cultura do povo, aprendem a perder a vergonha, e acham importante “porque tem gente que tem preconceito pela percussão, fica falando que a percussão é coisa de negro, índio. De circo, fica dizendo que faz palhaçada e do teatro falam que os homens que fazem teatro é veado”¹⁶² (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Dizem ainda que o que fazem na oficina de percussão não tem a ver com poesia. Na opinião delas, a oficina que tem mais a ver com a poesia é a oficina de teatro, e justificam “tipo Romeu e Julieta já bota uma poesia no meio” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).¹⁶³

As crianças destacam com muita consciência o potencial deste espaço como oportunidade de viver experiências diferentes, dentro de um bairro onde elas precisam fazer um esforço desde muito pequenas para enfrentar as mazelas do fracasso da modernidade. São crianças que estão expostas a algumas situações de violência social. Dizem que o NAENDA existe “para tirar a pessoa do mundo ruim, ela [qualquer criança] pode estar andando com pessoas estranhas, que fazem mal pra ela. [O NAENDA] pode tirar dessa pessoa e vem pra cá pra fazer outras coisas: circo, teatro, percussão” (Criança em entrevista, Brasil, 2016); falam também dos efeitos bonitos, por exemplo, da oficina de circo: “fazer muitas pessoas sorrir, até as crianças mesmo, que tem muitas que têm problema de saúde, eles sorriem, isso pode fazer bem pra elas” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Nessas falas, também trazem testemunhos de suas sensações individuais, como nos revela uma criança da oficina de teatro sobre sua apresentação: “todo o mundo olhando pra mim, eu fiquei nervosa, mas nos ensaios eu não ficava com vergonha, mas no dia da apresentação eu fiquei muito

¹⁶² Designação pejorativa de homossexual do sexo masculino.

¹⁶³ Na entrevista com a Mayara Leandra, oficineira de Percussão, a mesma também não vê a presença da poesia nas oficinas de Percussão. Entretanto, diz: “Acho que não, mas se for pensar nas letras das músicas tem até alguma coisa a ver, não é?”

nervosa, mas depois eu fui crescendo, crescendo, crescendo, aí, consegui falar” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Numa passagem pela oficina de teatro no Serviço Social do Comércio – SESC, Petrolina – Pernambuco, as crianças dizem que no SESC é divertido, e que gostam do que fazem na oficina de teatro. As crianças também trazem uma reflexão interessante sobre a chegada delas ao espaço educativo não formal, dizendo que muitas vezes chegam ali por motivos orientados pelas suas famílias, como superar a timidez, resolver o problema da solidão, encontrar com quem brincar, e ainda por poderem neste espaço, de acordo com a expectativa da família, conviver mais com os textos e as leituras, para errar menos na gramática. Thom Galiano, em entrevista, relembra que “às vezes é demanda dos pais. Mas aí quando elas entendem o que podem encontrar lá, não vão ficar só pela timidez, porque o objetivo é dos pais não é o delas. Há um trânsito nesse sentido”. Há um trânsito quando elas descobrem de fato a linguagem do teatro e revelam que “uma poesia, um texto, pode inspirar a gente a fazer uma peça de teatro, uma brincadeira” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Numa conversa com este grupo de crianças da oficina de teatro do SESC, degustando os poemas de Manoel de Barros, ganhamos este diálogo a partir do verso: “A lua faz silêncio para os pássaros” (Barros, 2010: 313). As crianças começam a questionar o sentido e algumas entram em desacordo sobre o sentido na poesia. Uma experiência que nos liga a uma passagem de Manoel de Barros: “poesia não é para compreender mas para incorporar”; “entender é parede: procure ser uma árvore” (2010: 178):

Thom: Será que uma poesia tem que fazer sentido?

Criança 1: Tem!

Criança 2: Não!

Criança 1: Tem. Pra gente entender a poesia.

Criança 2: Não. A pessoa não precisa entender.

Criança 1: Precisa. Pra poder saber as coisas.

Thom: Por que a pessoa não precisa entender?

Criança 2: Porque... eu posso escrever uma poesia, sim, mas tem que rimar, mas eu posso escrever do jeito que quiser, tipo, eu escrevi isso: “A lua faz silêncio para os pássaros”, sim, faz de conta que eu escrevi isso, e as pessoas não entendem, mas isso foi do meu jeito, isso é do meu jeito. Não precisa ser do jeito dos outros (Diálogo entre Thom e as crianças, Brasil, 2016).

O desacordo entre as crianças neste diálogo está em torno de que para uma delas a poesia não precisa de entendimento racional, enquanto para outra existe a necessidade desse entendimento; o fato de não necessitar de entendimento está

relacionado com a liberdade de escrever o que sente, do seu próprio jeito. Uma experiência semelhante é vivenciada em Portugal, sendo que ocorre no contexto das escolas. As crianças entram num confronto para falarem o que pensam acerca do papel da poesia na sua própria formação. Falávamos sobre literatura e poesia quando o diálogo aconteceu:

Criança 1: Gosto mais da poesia, a poesia tem uma certa musicalidade, parece que ..., por exemplo, nós estamos a ler... Lemos agora, na aula de Português, um livro da *Língua de sete rimas e poesia*. Se fosse um texto narrativo aquilo líamos uma vez, e esquecíamos tudo. Mas com a poesia tem certa musicalidade, parece que nos entra melhor na nossa cabeça e para fazermos depois as questões é mais fácil.

Criança 2: Eu discordo. Eu discordo porque na prosa, num texto narrativo, aquilo primeiro é uma poesia narrativa. Porque quando se está a ler um texto narrativo, como ele disse, se estamos a ler um livro, não esquecemos do que lemos.

Criança 1: Eu não disse que esquecemos.

Criança 2: Disseste!

Criança 1: Eu disse que quando estamos a fazer as perguntas é mais fácil na poesia.

Criança 2: Eu ainda estava a falar (olhando para mim, a espera de que eu lhe devolvesse a palavra). É que ele disse isso, numa poesia ficamos com o conteúdo na cabeça e com um texto narrativo depois esquecemos. Foi o que ele disse. Eu discordo. Se estamos a ler um livro e se gostamos, não esquecemos.

Criança 1: Não é esquecer. É que através da poesia é mais fácil decorar, por exemplo, quando estamos a estudar História. Imaginemos História e nós estamos ..., tentamos rimar a matéria de História, é muito mais fácil no texto (na poesia). É como se fosse uma música (Diálogo entre duas crianças, Portugal, 2016).

Tal diálogo ocorrido entre as crianças ilustra duas percepções diferentes acerca, digamos, da presença da poesia no contexto educativo. As crianças começam por discutir uma possível função da poesia como servindo para memorizar, para não esquecer o que se foi estudado. Segue-se depois com a provocação do que seja poesia. “A prosa, o texto narrativo é uma poesia narrativa”, afirma uma delas. A primeira criança faz uma distinção entre o texto narrativo e a poesia, afirmando que a rima, a entonação, a musicalidade desta ajuda a decorar o texto, o que segundo a mesma não acontece com o texto narrativo, porque o esquecemos facilmente. A segunda criança discorda e diz que não, que se lemos um livro e gostamos, não o esquecemos, e entende que um texto literário pode ter uma musicalidade que o torna inesquecível, e isso o tornaria poético. A criança conclui: um texto narrativo é uma poesia narrativa. Deste diálogo destaco alguns pontos, que se libertam do referido condicionamento didático e/ou conceitual: o afeto – o que nos liga ao livro e à poesia; o destino social da arte que deve localizar-se na própria arte; a amplitude da memória poética e a sua atuação na recordação, para não esquecermos quem somos, e assim reinventarmo-nos.

No contexto das escolas, as crianças dizem que explicam muitas coisas e que por isso, na escola, “a arte é um ponto mais exato” (Criança em entrevista, Brasil, 2016); para falar sobre as experiências fora da escola, elas dizem que aprendem muitas coisas, como a dança e o teatro, e que ficam mais à vontade fora desse contexto da educação hegemônica. Dizem ainda que em outros espaços as pessoas as querem conhecer mais, que na escola já sabem quem elas são. Será que a nós, professores, falta-nos curiosidade para conhecê-las para além dos resultados, ancorados pela razão, do que nós esperamos delas? É durante os relatos de vivências com a linguagem das artes fora do contexto escolar que uma criança (no Brasil) traz-nos um apontamento que parece nos dizer que a experiência com arte, como já afirmámos, é uma espécie de testemunho, mais de testemunho do que de denúncia. É como se a criança entendesse aquilo que Graciliano Ramos diz: “só conseguimos deitar no papel os nossos sentimentos, a nossa vida (...) As nossas personagens são pedaços de nós mesmos, só podemos expor o que somos” (Ramos, 1982: 213):

Eu: Vocês têm alguma experiência com a arte fora da escola?

Criança 1: Eu faço alguma coisa tipo pichar. Eu picho o muro de lá de casa, mas eu só picho o muro da casa dos outros se eles autorizar. Se eles não autorizar eu não picho não (Eu, um bocado de menino e um adulto).

Criança 2: Eu conheço um monte de menino que picha os prédios.

Criança 1: Eu só picho porque os povo autoriza. Talvez eu boto o nome da pessoa. Desenho alguma coisa.

Criança 2: Tem gente que às vezes denuncia, eu acho.

Criança 1: Alguém já tentou me denunciar, só que a mulher que quer ser a dona do prédio falou que ela mesmo autorizou.

Criança 1 (continua): No meu prédio eu botei o nome da mulher que morreu. Ela pulou a janela, (...) ela morreu depois, com depressão... Nós botamos o nome da mulher, do marido e da filha deles (Diálogos entre mim e crianças, Brasil, 2016).

Essa mesma criança, ao entrar na escola, com a tinta *spray* que usa fora da escola para testemunhar aquilo que vê e sente acerca da vida, é posta em situação de medo e constrangimento. Na entrevista ela revela que na escola não se pode fazer todas as artes que se faz na rua; “na escola tem que fazer o que mandam” (Criança em entrevista, Brasil, 2016):

Na rua eu posso pichar, mas aqui na escola... Um dia eu fui tentar trazer uma tinta, na bolsa, escondida. Quando eu cheguei bem aqui escutei o *ziper* da minha mochila abrir, era a diretora. “O que é isso aí?” E viu a tinta. Daí ela pegou e tomou. Eu quase tomava uma suspensão. Aí eu fiquei com medo (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

A parede é o papel que algumas delas, procurando o lugar da expressão, encontram para mobilizar de alguma forma as sensações que lhes acontecem nas suas

relações com o mundo. As crianças, quando falam acerca do que vão buscar na linguagem das artes fora do contexto escolar, estão sempre concentradas na brincadeira e no amor. Numa conversa sobre alguma experiência com a arte, fora do ambiente da escola, uma criança, do interior, que certamente não tem outro lugar diferente para ir além da escola, cria seu mundo onírico na parede do seu quarto:

Criança: Eu pintei meu quarto, meu quarto era azul, e eu pintei todo de branco só para mim pichar, escrever, desenhar.

Eu: Você escreve o que na parede?

Criança: As pessoas que eu amo, os nomes dos meus colegas (Diálogo com criança, Brasil, 2016).

Quando pergunto sobre a experiência com a arte fora da escola, as crianças sentem que a orientação é outra, e logo aparece a ligação com a natureza. Eu tinha percebido que elas não tinham convivência com a linguagem das artes na escola, por isso perguntei sobre as vivências com situações de beleza na comunidade. Na biblioteca há livros de Manoel de Barros e de outros poetas, na sala de aula, trabalhos manuais, montagens de mapas e cartazes, mas era o entendimento do que estávamos então a falar que dava às crianças segurança para incorporarem a sensações vivenciadas com as árvores, com os rios, com os bichos. “O que é bonito aqui?”, pergunto. A criança responde:

As árvores, os rios, os passarinhos, os patos, as galinhas; quando chove aqui é muito bonito, passa riacho, fica tudo verdinho, os peixes pulam, as barragens sangram; quando enche a barragem de Porção, eu mais pai, quase todo dia eu vou mais ele pescar, nós pega uns peixes, eu tomo banho. Teve uma vez que eu estava na barragem, eu tava assim na parede, aí um peixe veio e pulou em cima de mim; e um dia que eu vi um peixe assim (fez um gesto de que o peixe estava bem perto), aí pai mandou eu pegar, aí quando eu ia pegando no cabo,¹⁶⁴ ele *jum!!!* (para expressar a ligeireza do peixe ao escapar dele). Ele tem tipo gosma (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

A experiência do diálogo com essa criança reportou-me ao poema “De meninos e de pássaros” – um excerto de “Poeminhas pescados numa fala de João”, no qual Manoel de Barros transcreve: “O menino caiu dentro do rio, *tibum*, ficou todo molhado de peixe” (2010: 95). O meu desejo como educadora era que essas crianças ficassem bem perto dos poemas, para crescerem dentro da palavra do poeta que diz que a “arte não tem pensa”. Reviver essas pequenas histórias que elas contam é sempre uma forma de “transver o mundo” (2010: 350), o que dá azo a “chover nos braços de alguém” (2010: 55), escutar os “silêncios caídos” (2010: 58) e ainda

¹⁶⁴ Cabo do peixe é o mesmo que rabo do peixe.

“perder a inteligência das coisas para vê-las” melhor (2010: 148).¹⁶⁵ Para isso, como diz Manoel de Barros, temos dois caminhos: “o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da inteligência que é o entendimento do espírito” (Barros, 2010: 178), porque a aprendizagem que ocorre dentro desse universo da linguagem das artes, não é transmitida, é antes sentida. Na verdade, como bem traduz Castello, a poesia “traz o conhecimento de volta a trilha da instabilidade, isto é, o deixa em sintonia estreita com a vida e suas metamorfoses” (Castello, 2007: 87).

Apesar da escola, apesar de alguns professores (é sempre preciso salvaguardar aqueles e aquelas que fazem da pedagogia uma oportunidade de crescimento de si próprio e da criança), apesar da forma como as instituições trabalham na formatação do pensamento, apesar de tudo isso, as crianças aprendem; uma aprendizagem com um carácter livre, no sentido daquilo que lhes toca. Um dos perigos de aprisionar a experiência com a arte a uma experiência educativa curricular, sob a orientação da racionalidade cognitiva instrumental da ciência (Santos, 2002: 58-70), é que se pode sugerir que coloquemos sandálias no Abaporu:

Criança 1: Na aula de Arte aprendemos a desenhar o Abaporu.
Criança 2: A professora perguntou se aquele homem do pezão era homem ou era mulher.
Criança 1: A sandália que ele usa é as havaianas. É uma propaganda.
Criança 3: Porque a professora de Arte passou que o pé dele era muito grande, porque ele andava descalço, aí a propaganda das Havaianas foi lá e botou a sandália, aí tem as Havaianas, tipo uma propaganda.
Eu: Vocês lembram o nome da artista que fez o Abaporu?
Criança: Huumm... Tem muitos dias que a gente fez isso (Diálogos com as crianças, Brasil, 2016).

Muitas vezes o bom mesmo é andar, metaforicamente, com os pés no chão, porque é com os pés no chão e despidos dos adornos que a modernidade nos impôs que somos capazes de sentir o calor da terra e sentir ligação com a aspereza ou suavidade da terra. Se aquele “homem do pezão” é o menino que corria descalço na terra, coube à poeta traduzir em cores e formas esses sentimentos. Entretanto, o que aparece na entrevista com as crianças é que esta leitura da obra foi uma leitura pobre, limitada e colonizada, diante de uma obra que é uma das maiores referências de um dos mais conhecidos movimentos artísticos no Brasil. O que me parece triste é o excesso de racionalização, julgamento e cognição que estão presentes nas propostas de arte/educação através de suas teorias, e isso se revela contrariamente ao mais importante que é o sentimento, que é o pensar/sentir (Pessoa, 2014: 47).

¹⁶⁵ Barros diz que colheu de Rimbaud.

Os livros didáticos *Projeto Presente Arte*, para os 4º e 5º anos, adotados pelo município de Juazeiro – Bahia – Brasil, por exemplo, o tema oito, *O Abaporu e a Cuca*, traz perguntas como: “Quantas mãos e quantos pés ele tem?”; “Que tal medir quanto o pé é maior que a cabeça?”; “Além do Abaporu, o que mais aparece nessa imagem?” (Iavelberg, et al, 2014: 28). O que eu espero, diante de um cenário como esse, é que as crianças tratem essas perguntas como piadas, ou, se tiver uma janela ao lado, desviem o olhar para fora do livro didático e observem um pássaro ou uma borboleta a voar, ou uma chuva que caia lá fora, ou ainda uma árvore que por acaso possa existir na parte externa. Ou, considerando que não encontrem essas paisagens, que as desenhem, estas e outras, com a imaginação, numa parede para onde olhem fixamente.

Olhando eu agora para um ponto fixo, dirijo-me ao capítulo IV, onde debulho diversos conceitos dos referenciais teóricos do Programa “Pós-colonialismos e Cidadania Global”, que articulados a outros referenciais – filosóficos e literários – constitui-se no cenário teórico-metodológico da tese.

CAPÍTULO IV

1. Introdução: Dos apontamentos a outras recriações epistemológicas

Neste capítulo farei alguns apontamentos sobre as representações inacabadas, sobre o pluriculturalismo, emancipação, sociologia das ausências e sociologia das emergências, traduzindo estas duas últimas para o campo da Pedagogia. Abrirei algumas fendas no âmbito das dimensões da racionalidade estético-expressiva, fazendo releituras de conceitos que se articulam por dentro dessas dimensões, apontando para mais uma dimensão: a alteridade. No âmbito da linguagem das artes, trago anotações sobre o conhecimento na perspectiva da racionalidade estético-expressiva da arte (literatura e poesia). Falo sobre o papel da arte na modernidade, com reflexões encontradas dentro da própria poesia, ou nos apontamentos dos estudos de alguns poetas e filósofos, e abordo o nível de consciência presente no objeto artístico. Trago ainda algumas anotações em torno da abordagem do conceito de interrupção feita por Maria Irene Ramalho, em *Poetas do Atlântico* (2008),¹⁶⁶ como uma vertente estimuladora para confirmar a ligação da poesia lírica com a vida; é também em *Poetas do Atlântico* que vamos encontrar uma abordagem sobre o conceito pessoano de «outridade». Estes dois conceitos (interrupção e outridade) nos ajudarão nas reflexões acerca da alteridade.

Para seguir na releitura dos lugares de intersecção¹⁶⁷ entre a arte e a educação – considerando suas formas distintas de recriarem culturas e realidades – e dela retirar as possibilidades epistemológicas, principalmente no campo da Pedagogia, onze pontos orientam este trabalho. A partir desses pontos, o capítulo que se segue abre itens que povoam lugares da intersecção entre essas diferentes racionalidades: a arte e a educação:

1. A arte e a educação são fenômenos sociais. Portanto, nem uma, nem outra ocorre no isolamento;

¹⁶⁶ Maria Irene Ramalho aborda o conceito de *interrupção* como um aspecto importante de continuação poética no âmbito da criação. A autora faz um estudo cuidadoso, trazendo poemas de diferentes poetas, bem como as anotações destes poetas acerca da *interrupção*. Ganha relevo “O homem de Porlock”, escrito de Fernando Pessoa (2006: 116) sobre o “Kubla Khan”, de Coleridge. Essa tese abriu um interesse particular sobre a abordagem trazida por Maria Irene Ramalho acerca da *interrupção*, uma vez que a autora a vê como sinal de fronteira, margem e limiar, entre o poético e o político (Ramalho, 2008: 250-251).

¹⁶⁷ A reflexão acerca dos lugares de intersecção, da “zona de contato” (Santos, 2010) na fronteira entre a arte e a educação estão aprofundados no Capítulo V.

2. Epistemologicamente a educação é um campo das ciências humanas. Faz-se na educação, enquanto ciência, um modo de pensar;
3. Em sua natureza a arte não corresponde a uma epistemologia, entretanto na arte faz-se também um modo de pensar, um pensamento convertido das/nas sensações, dos/nos sentimentos, da/na imaginação (um pensamento por imagens);
4. A fronteira (Ribeiro, 2001; Santos, 2002) entre a arte e a educação constitui-se em lugares de intersecção, ou “zonas de contato” (Santos, 2010: 120),¹⁶⁸ onde pode desencadear-se experiências extraliterárias e extra-poéticas,¹⁶⁹ o «logos» poético (Zambrano, 2000: 70), brotando assim uma série de interrupções (Ramalho, 2008); um cenário favorável ao processo de descolonização da arte e da educação, simultaneamente, já que promove, digamos, uma *deseducação*; mediante a possibilidade de novas aprendizagens e de desaprendizagens;
5. A interação com a obra está no âmbito de outra racionalidade, não é intelectual, nem explicativa, nem didática;
6. Dentro da análise sociológica da modernidade ocidental feita por Santos (2002), tanto a arte como a educação residem no domínio da emancipação, sendo que a educação está ancorada na racionalidade cognitiva instrumental da ciência e, portanto, com um nível alto de colonização, envolvendo os princípios do mercado e do Estado e a racionalidade cognitiva instrumental da ciência; ao passo que a arte está ancorada na racionalidade estético-expressiva, uma esfera que exerce maior e mais resistência aos processos de colonização epistêmica;
7. Na relação entre a arte e a educação, a minha curiosidade epistemológica situa-se na racionalidade estético-expressiva; em consequência, a orientação pedagógica situa-se, por sua vez, na aprendizagem. Nesse sentido, a perspectiva educativa na ocasião do encontro das crianças com o objeto artístico reside na

¹⁶⁸ Conceito que Santos toma de empréstimo a Mary Louise Pratt, para dar tratamento a esses lugares de intersecção como campos sociais onde diferentes mundos-da-vida, práticas, culturas e conhecimentos se encontram, chocam e interagem (2010: 120). O encontro entre a arte e a educação configura-se numa zona de contato, portanto, nesse lugar de intersecções entre diferentes tipos e formas de conhecimento e pensamento.

¹⁶⁹ Fernando Pessoa, na II parte do ensaio *A nova poesia portuguesa sociologicamente considerada* (2006: 146-148), fala-nos que “uma corrente literária é uma expressão pela literatura de uma comum noção do mundo, da arte e da vida” (2006: 146), com isso diz haver três aspectos que envolvem uma corrente literária: metafísico, estético e sociológico.

- atitude de aprender e apreender aquilo que se precisa levar, que se quer levar (esta é uma recomendação dos artistas entrevistados na pesquisa de campo);
8. A experiência com a arte proporciona-nos o prazer, sendo que o prazer não corresponde ao lazer fácil do consumo. O prazer será aqui considerado como uma das dimensões da racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002: 72); também revela-se como divertimento, brincadeira, como uma atividade consciente, que não acontece na dicotomia com a seriedade. O prazer acontece mediante uma relação afetiva e íntima com as coisas e com o mundo;
 9. Em nossa atuação enquanto educadoras e pedagogas, só somos capazes de dar aquilo que temos, portanto, a constância na convivência com a linguagem artística poderá nos autorizar a comunicar beleza, independentemente da nossa formação acadêmica;
 10. A “não-verdade”, a distorção da realidade, a invenção, a imaginação tornam-se aspectos importantes na experiência com a linguagem das artes, uma vez que tais aspectos têm a ver com a forma e revelam-se para as crianças como uma brincadeira;
 11. Outro aspecto importante no trabalho é a alteridade, que é apresentada como mais uma das dimensões da racionalidade estético-expressiva.

2. As representações inacabadas – Apontamentos

No livro *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência* (2002), o sociólogo Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a entender o fracasso do projeto da modernidade no contexto da sociedade moderna ocidental. O projeto da modernidade surge como uma promessa de emancipação, tendo suas bases em três tipos de racionalidade: a cognitiva-instrumental da ciência e da tecnologia, a moral-prática do direito e a racionalidade estético-expressiva; estas estruturam os domínios da emancipação, domínios que, em tese, estariam articulados a objetivos emancipatórios diante das outras bases que são os domínios de regulação: o Estado, o Mercado e a Comunidade.

O sociólogo chama a atenção para os principais pensamentos teóricos que deram contorno às reflexões mediante os princípios dos domínios da regulação: do Estado – Hobbes; do Mercado – Locke e Adam Smith; da Comunidade – Rousseau (Santos, 2002: 47); e das racionalidades dos domínios da emancipação: a cognitiva-instrumental da ciência e da tecnologia, a moral-prática da ética e do direito e a

racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura – Max Weber (2002: 48) e Habermas. No que diz respeito à racionalidade estético-expressiva, o sociólogo traz a contribuição de alguns estudiosos da Estética, por exemplo, Morris Weitz, filósofo que defende justamente o “carácter específico da racionalidade estético-expressiva” (Santos, 2002: 72). Entretanto, o debate sobre a linguagem das artes é interrompido, uma vez que o cenário político e científico ganha maior força e ênfase na análise dos princípios e domínios na modernidade, com destaque, maioritariamente, às representações inacabadas – uma discussão que Santos retoma no sexto e último capítulo do livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*.

Para uma análise mais cuidadosa, Santos destaca, nesse mesmo livro, que tais representações exercem força umas sobre as outras, clarifica o jogo de colonização e cooptação entre estas esferas, bem como o que isso pode significar em termos teóricos, epistemológicos e de intervenções e transformações sociais através da ciência. A racionalidade cognitiva-instrumental da ciência e a moral-prática do direito foram cooptadas pelo princípio do Estado e do Mercado e se institucionalizaram como conhecimento hegemônico; o princípio da Comunidade caiu no esquecimento, mas isso foi quase uma proteção, uma vez que esta esfera [o princípio da Comunidade] dentro dos domínios da regulação é a menos cooptada, portanto, um campo onde ainda podemos adentrar e atuar a partir das suas dimensões: participação e solidariedade. Mas ainda assim torna-se necessário atentar nos níveis de colonização dessas dimensões: a participação, quando relacionada com o campo abstrato da cidadania e da democracia representativa, na política liberal; e a solidariedade, no que diz respeito à institucionalização da mesma, pelo viés do Estado e até mesmo das igrejas. Essas duas instituições precarizam a última dimensão através da vitimização das pessoas, ou seja, não as reconhecendo como pessoas que têm direitos, mas como pessoas que carecem de caridade (Santos, 2002: 71-72).

Na esfera dos domínios da emancipação, a racionalidade ainda não totalmente cooptada é a racionalidade estético-expressiva, na qual residem a arte, a literatura e a poesia; portanto, se ainda não totalmente cooptada, torna-se também um campo em que podemos atuar com maior fluidez através das suas dimensões: prazer, autoria e artefactualidade discursiva. Para explorar tais dimensões, o sociólogo as visualiza e as analisa a partir do contexto desse jogo de colonizações epistêmicas: a dimensão da autoria articula os conceitos de iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade,

autenticidade e originalidade (Santos, 2002: 72-73); o prazer, uma vez expulso da ciência, fica prisioneiro do consumo de massa, ou seja, da ideologia de consumismo (Santos, 2002: 107); no âmbito das artes, há uma espécie de institucionalização dessa dimensão. A artefactualidade discursiva, por sua vez, apresenta-se como um discurso argumentativo dirigido a um público.

Santos, na introdução geral do livro, faz-nos uma pergunta: “Por que é tão difícil construir uma teoria crítica moderna?” (Santos, 2002: 23). Através desta pergunta, é possível a percepção de como essas representações se articulam em torno delas próprias (internamente), como se articulam entre si, ainda como se articulam mediante outros fatores, a exemplo do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, e como estes fatores afetam tais articulações em cada representação. Diante desta mesma pergunta, aponta-nos uma condição de transição paradigmática (Santos, 2002: 29) presente numa pós-modernidade de oposição (Santos, 2002: 31), uma vez que a “teoria crítica [moderna] se converteu em conhecimento-regulação” (Santos, 2002: 29). É considerando essa colonização epistêmica do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação que o sociólogo deposita toda a sua esperança na cumplicidade epistemológica que o mesmo acredita existir, potencialmente, entre o princípio da comunidade e a racionalidade estético-expressiva.

Essa transição paradigmática se configura à revelia de qualquer força conservadora que queira represá-la. O cenário da pós-modernidade de oposição é um horizonte onde se mobilizará, portanto, uma cumplicidade de sentimentos que poderá estimular outras epistemologias, outros saberes estruturados pelas representações ainda não totalmente cooptadas: o princípio da comunidade e o domínio da racionalidade estético-expressiva. Quando Santos vê essa cumplicidade, ele aponta como as dimensões de cada representação podem estar conectadas a partir das resistências que cada uma pode nos oferecer. Por exemplo, a dimensão do prazer, colonizada na modernidade, quando vivenciada a partir de uma experiência no âmbito da linguagem das artes, principalmente na literatura e na poesia, não se trata da industrialização do lazer (Santos, 2002: 72), antes se trata de um universo onde o Mercado e o Estado e a racionalidade cognitiva instrumental da ciência têm pouca potência para exercer suas forças colonizadoras.

a. Do monoculturalismo ao pluriculturalismo – Rumo a uma ecologia de saberes

A experiência das crianças com a linguagem das artes apontou para um cenário de diversidades de leituras. Como elas próprias dizem: entram dentro do livro, colocam-se no lugar da autora, sentem o que a autora sentiu quando escreveu, sentem-se como se fossem a personagem, vivem todas as dores e alegrias daquelas vidas. Esse deslocamento por si já as coloca em lugares não comuns para elas ou, mesmo que sejam comuns, leva-as a experimentarem-se através de outras peles (da personagem e/ou autora), digamos assim. Reviverem essas histórias é uma experiência de se reconhecerem e de se autoconhecerem.

Como destacámos no capítulo anterior, no item “Crianças e Educação”, no contexto da educação oficial/hegemônica, as crianças operam mais com a racionalidade estético-expressiva nas horas dos intervalos e nas aulas do componente Língua Portuguesa (Brasil)/ Português (Portugal). No intervalo, talvez por estarem libertas do domínio do impulso racional; nas aulas de Língua Portuguesa/Português, a liberdade parece ser alcançada pela linguagem literária e poética. Importa ainda considerar que o alcance dessa liberdade com a interação/recriação das histórias e experiências do reconhecimento é uma atitude tomada pelas crianças, uma vez que, em decorrência do processo de burocratização, de homogeneização, e do dever de cumprir com os programas curriculares, deixa-se pouca manobra para a criação e para a construção de relações afetivas mediante a racionalidade estético-expressiva.

O conceito de “ecologia de saberes” (Santos, 2010: 145) abre possibilidades para uma pluralidade no âmbito do conhecimento e também da cultura, observando a arte enquanto um campo específico, com uma linguagem própria. Vemos, portanto, nesta experiência aberturas para mobilização de outros pensamentos acerca da realidade, o que nos sugere o entendimento dessa linguagem também como uma oportunidade de mobilização de diferentes tipos de conhecimento. O conceito de “ecologia de saberes” nos permite pensar a relação entre a arte e a educação, como um cenário fértil de estímulos de outras racionalidades, podendo ser destinada e/ou incorporada no processo, não de formação, mas de transformação do modo de ver as coisas – e por isso não com perspectivas de alcançar um resultado previsível, mas ao contrário, de ampliar as possibilidades de leitura.

Esse exercício leva-me a transpor os conceitos sociológicos de Boaventura de Sousa Santos – “sociologias das ausências” e “sociologias das emergências” – (Santos, 2010: 89)¹⁷⁰ para a Pedagogia. Falo, assim, de uma “pedagogia das ausências” e de uma “pedagogia das emergências”, no sentido de uma pedagogia das ausências da mesma forma demonstrar que “o que não existe é, na verdade, ativamente produzido como não existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe” (*ibidem*: 95); uma pedagogia das emergências, por sua vez, vai fazer o exercício de contrair o futuro, e criar outras realidades necessárias. A primeira vai testemunhar a ausência da racionalidade estético-expressiva nas instituições educacionais e a segunda vai pautar a emergência dessa linguagem, tratando-se de “averiguar em que medida a ausência de outros saberes é o resultado de uma ocultação produzida pela epistemologia que consagra o conhecimento hegemônico [científico] como único” (*ibidem*: 149).

Esses procedimentos meta-sociológicos propõem uma outra pedagogia. Gilberto Dimenstein diz que o problema da educação é o futuro (Dimenstein, 2003: 34); Humberto Maturana e Gerda Verden-Zöller denunciam a noção de tempo futuro (na modernidade ocidental), atrelada ao êxito, à realização profissional, às aspirações pelo progresso, que nos tira a oportunidade de viver o presente, de brincar (2004: 230); é nesse confronto que atuarão: a pedagogia das ausências, convocada a expandir o presente, e a pedagogia das emergências, convocada a contrair o futuro, trabalhando em conjunto na superação da “razão proléptica” (Santos, 2010: 107) e propondo uma pedagogia do presente,¹⁷¹ o que tem a ver com uma pergunta já feita por Alexandre Neill há muitos anos atrás: o que podemos, nós professores “fazer em relação ao sistema educacional vigente, todo ele orientado para uma aprendizagem racional e combatendo de muitas maneiras a natureza da criança?” (1971: 126).

Os conceitos “pedagogia das ausências” e “pedagogia das emergências” tornar-se-ão, aqui, um campo epistemológico para observação do que se tem produzido como não existente na educação formal, buscando atuar criativamente em outras realidades, principalmente no que diz respeito, neste trabalho, à presença da

¹⁷⁰ Estes conceitos são apresentados e discutidos pelo autor no capítulo II do livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política* (2010), das páginas 87 à 125.

¹⁷¹ A pedagogia do presente está refletida no V capítulo, articulada com a pedagogia a partir da experiência e num contexto de fronteira.

linguagem das artes no ambiente educacional e ainda ao que é possível quando, enquanto educadoras, *comunicadoras de beleza*, temos a oportunidade de pôr as crianças em contato com essa linguagem. É no âmbito da Pedagogia das Ausências e da Pedagogia das Emergências que perguntamos acerca do tratamento dessa linguagem no âmbito do espaço formal, levantando perguntas sobre a forma como as teorias existentes até então (neste campo) trataram e tratam desse tema. A Pedagogia das Ausências e a Pedagogia das Emergências apresentam proposições de vivenciar esta linguagem, no contexto da educação, exercitando a expansão do presente atrelado à contração do futuro, o que produz o sentido de viver o presente; que não está condicionado ao tempo linear (passado/presente/futuro), está antes na capacidade de elucidação do presente, o passado será, portanto, presente, o que ampliará a capacidade de brincar.

No campo das artes, a vivência com essa linguagem, não como recurso didático, instrumental, mas como uma convivência com a própria linguagem em si, enquanto linguagem literária, e enquanto forma de pensamento, devolve-nos a atitude de reparar as coisas; com isso temos duas condições fundamentalmente relevantes para a transformação da forma de vermos e atuarmos: primeiro, ganhamos a consciência da cegueira da razão; segundo alcançamos a consciência de que a prescrição é colonizadora. Outro aspecto importante a destacar é que a multiplicidade nasce no exercício de olhar (reparando), no qual as possibilidades das palavras e das coisas se multiplicam, o que nos proporciona uma relação afetiva e consciente conosco, com os outros e com o mundo. José Saramago (1998),¹⁷² ao opinar sobre a atitude de um pai que lê com o filho o livro *Ensaio sobre a cegueira*, lembra-nos que hoje, uma criança de treze anos vê todos os dias os resultados da cegueira da razão; ao abordar a aproximação da criança com a literatura aponta-nos que uma das vantagens desta linguagem é o aspecto da força (de persuasão) capaz de dizer aquilo que toda a gente sabe e pensava não saber.

Tal reflexão leva o escritor a confirmar que na verdade sabemos tudo de que trata a literatura e o livro, mas que estes, a literatura e o livro, faz-nos reparar, ou seja, olhar de novo, reparar outra vez. O escritor chama a atenção sobre a epígrafe que inicia o livro *Ensaio sobre a cegueira*: “Se podes olhar, vê; se podes ver, repara”; e

¹⁷² Em entrevista a RTP2, Portugal, em dezembro de 1998.

<<https://www.youtube.com/watch?v=greNOmG2WWg&t=1161s>>. Acesso em abril de 2015.

repete: “reparar é ver outra vez; reparar é tornar a ver aquilo que se tinha visto e que não estava bem visto, que não tinha sido bem visto” (Fala do poeta na entrevista mencionada acima). Assim nos confirma que o que a literatura faz é isso: obriga-nos a reparar nas coisas. Quando a literatura nos obriga a reparar, nasce daí uma experiência singular e plural, ao mesmo tempo que marca a multiplicidade tanto de perguntas como de respostas, que passam a compor a vida das pessoas, seus sentimentos e sensações perante o mundo.

No campo da educação, Paulo Freire, ao defender uma pedagogia libertadora, fala-nos da pluralidade encontrada nas singularidades, e que as perguntas e as respostas, mediante os desafios dos contextos, residem na multiplicidade das relações. As pessoas criam teias de relações com o mundo; a pluralidade é, portanto, encontrada nas singularidades. Com isso o educador nos diz que essa relação com o mundo se confirma numa ação reflexiva, e não reflexa, destacando no processo da transitividade da consciência o exercício de “auto-objetivar-se”, o qual permite o reconhecimento em diferentes órbitas existenciais, a percepção do “eu” e do “não eu”. Com esse exercício junto à consciência da incompletude e da temporalidade, o homem desloca-se em busca da liberdade – é quando percebe que não basta existir, precisa-se viver. O homem existe no tempo. “Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, 1999: 48-49).

b. A emancipação

Sobre a emancipação, analisando a estrutura do conhecimento na modernidade ocidental, Santos mostra que o conhecimento-regulação inclui um movimento do caos para a ordem, sendo estes, respectivamente, ignorância e saber no âmbito da forma hegemônica; e o conhecimento-emancipação inclui um movimento do colonialismo para a solidariedade (2002: 74-77), sendo estes, respectivamente, ignorância e saber. Entretanto, destaca que o conhecimento regulação exerceu um processo de colonização violento sobre o conhecimento-emancipação a ponto de este passar a ser igual ao conhecimento-regulação; ou seja, a solidariedade se converteu em caos e o colonialismo em saber, ocorrendo, infelizmente, o fato de a emancipação deixar “de ser o outro da regulação para se converter no seu duplo” (Santos, 2002: 55).

Considerando a violência desse processo de colonização epistêmica, do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, mantida e justificada para o projeto da modernidade, somos forçados a fazer um exercício de aprender de trás para a frente, ou mesmo de debulhar este último conceito para vermos o que deste podemos retirar. Nesse exercício de aprender de trás para frente, elencamos aqui alguns aspectos (do conhecimento-emancipação) apontados por Santos (2010), que podem nos levar a uma aproximação da experiência de conhecimento a partir da linguagem das artes – isso quando este conhecimento (emancipação) faz-se liberto do processo de colonização:

1. Santos afirma que “todo conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria” (Santos, 2002: 79). Em alguma proporção também podemos dizer do conhecimento proporcionado pela experiência com a linguagem das artes que muito se tem de criação, recriação e pouco de descobertas;¹⁷³
2. “O conhecimento emancipação privilegia o próximo como forma de conceber e compreender o real”, ou seja, “só a ligação à proximidade, mesmo a uma proximidade nova e desconhecida, pode conduzir ao reencantamento do mundo” (Santos, 2002: 108). Na experiência de conhecimento através da linguagem das artes, também há tal proximidade, mesmo o desconhecido revela fendas e/ou interrupções,¹⁷⁴ que nos liga ao reencontro e reencantamento com o mundo, através do reconhecimento;
3. O conhecimento-emancipação nos leva a um caminho de conhecimento que se traduz como se nos tivéssemos lançado na aventura de conhecer os objetos mais distantes e diferentes de nós próprios para, uma vez aí chegados, descobrirmo-nos refletidos como num espelho (Santos, 2002: 85); o que Boaventura de Sousa Santos traduz como um reconhecimento, o qual também está presente na experiência com a linguagem das artes, nomeadamente, através da literatura e da poesia;
4. O saber emancipação, enquanto solidariedade, “visa substituir o objeto-para-o-sujeito pela reciprocidade entre sujeitos” (Santos, 2002: 79). Nesse sentido é como

¹⁷³ Maria Zambrano fala dessa criação/recriação como um segredo que se quer e precisa falar; e do escrito, do poema, por assim dizer, como um instrumento que sacia essa ânsia de comunicar tal segredo; a beleza reside no efeito e na inteiração mediante o segredo; o que não se pode dizer é portanto, escrito (2000: 39).

¹⁷⁴ Ver a abordagem de interrupção em Ramalho (2008).

se houvesse uma continuação entre esses dois lugares. Na experiência com a linguagem das artes, através da literatura e da poesia, nunca falamos de fora de nós, falamos de dentro, porque o outro sou eu próprio também, o que promove essa continuação, naturalmente quebrando a fronteira e a relação dicotômica/hierárquica entre sujeito e objeto, mesmo porque o “objeto” já não existe, agora trata-se da relação entre sujeitos;

5. Santos vê “o carácter autobiográfico” como um conhecimento-emancipação que, de acordo com o sociólogo, precisa ser “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (Santos, 2002: 80). A linguagem das artes, como já referimos nos capítulos anteriores, traz também o carácter autobiográfico, essa perspectiva da linguagem artística revela-se tanto nas próprias obras poéticas, como nas falas de poetas, leitores, críticos e também das crianças; “tudo é poético na medida em que confessa um destino”, diz Castello, citando Borges (Borges, apud Castello, 2012: 92-93).

Relativamente ao conhecimento emancipação – considerando os processos de colonização – há aqui contrapontos. Nestes termos entendemos que o conceito de emancipação não traduz, potencialmente, a experiência de conhecimento a partir da linguagem das artes, quando, no cenário da colonização, a emancipação se converte no outro da regulação, o que mantém o conceito de emancipação aprisionado à racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da técnica. Tal processo de colonização epistemológica põe a ciência como única referência de conhecimento e de emancipação. Santos diz que “a colonização gradual das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da ciência levou à concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica” (Santos, 2002: 53). A arte, portanto, ficou de fora. Por este motivo, mesmo considerando os aspetos enumerados acima, o conceito de emancipação, por causa da colonização, não traduz a experiência de conhecimento que podemos alcançar com a arte.

Os projetos de cunho artístico em que participei (ver o primeiro capítulo), revelaram lugares onde o fracasso da modernidade ocidental não conseguiu manter a maquiagem, mostrou-se como se fosse uma ferida que rompe na superfície da pele, borrando a sua pintura. Estes lugares nos mostraram como “a ciência moderna, em vez de erradicar os riscos, as opacidades, as violências e as ignorâncias, que dantes

eram associadas à pré-modernidade, está de facto a recriá-los numa forma hipermoderna” (Santos, 2002: 56). A literatura foi a linguagem que me permitiu olhar e ver o lixo debaixo do tapete na sala de estar da modernidade ocidental. E ver que a emancipação anunciada foi violentamente cooptada não apenas pela racionalidade cognitivo-instrumental e técnica da ciência, como pelo princípio do mercado.

A redução da emancipação moderna à racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e a redução da regulação moderna ao princípio do mercado, incentivadas pela conversão da ciência na principal força produtiva, constituem as condições determinantes do processo histórico que levou a emancipação moderna a render-se à regulação moderna (Santos, 2002: 55).

A hermenêutica crítica desenvolvida pelo sociólogo denuncia que, na modernidade ocidental, a “absorção da emancipação pela regulação – fruto da hipercientificização da emancipação combinada com a hipermercadorização da regulação – neutralizou eficazmente os receios outrora associados à perspectiva de uma transformação social profunda e de futuros alternativos” (Santos, 2002: 55). Assim, as leituras a partir da arte – que não são pautadas pelos princípios epistemológicos da ciência, nem pelas suas regras e metodologias – são consideradas aparências ilusórias. É na análise das subjetividades de transição paradigmática, a partir de três *topoi* – a fronteira, o barroco e o sul – que o sociólogo vai apresentar dimensões que mobilizam e são mobilizadas por outras racionalidades. A fronteira, “que vive simultaneamente a prática da utopia e a utopia da prática” (2002: 325); o barroco, “que rejeita a distinção entre aparência e realidade” (*ibidem*: 333); o sul, que “significa a capacidade e a vontade para um vasto exercício de solidariedade” (*ibidem*: 350).

Na esperança de lutar contra a colonização do conhecimento-emancipação, Santos reinventa o mapa emancipatório através dessas subjetividades de transição paradigmática. A fronteira é a invenção de novas formas e lugares de sociabilidade, um lugar de quebra de hierarquias, portanto de alcance de maior grau de autonomia e liberdade; a subjetividade barroca é centrífuga, desmobiliza o centro como centro, desperta a paixão, o encanto, a alegria, o riso e agrega em si ao mesmo tempo a ludicidade e subversão. O sul requer a devolução da fala aos que são do “Sul” porque a forma de falar revela a epistemologia e a língua, e com isso a forma de pensamento, o que põe tensões às linhas hierárquicas dos extremos, e serve à luta contra a dicotomia. Podendo uma (extremidade) ir ao encontro da outra, ou seja, alcançar

“uma universalidade capaz de libertar, ao mesmo tempo, a vítima e o opressor” (Santos, 2002: 347), dando ênfase a diferença sem subordinação, o que implicará numa profunda transformação, numa reinvenção radical dos princípios do Estado e do mercado (*ibidem*: 310).

3. Relendo as dimensões da racionalidade estético-expressiva – Pequenos deslocamentos

a. A autoria

Estando a dimensão da autoria associada aos conceitos de “iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade” (Santos, 2002: 72), Santos afirma haver, no interior dessa dimensão, uma luta ininterrupta pelo sentido e apropriação destes termos, tanto pelos princípios de regulação como pelos domínios da emancipação. Por exemplo: a autonomia é um dispositivo capturado pelo pilar da regulação, do sujeito autônomo, moderno; mas, ao mesmo tempo, é estimulado como dispositivo de carácter compositor da iniciativa e criatividade numa experiência de criação e cocriação. No caso particular da autonomia, no âmbito das dimensões da racionalidade estético-expressiva, Santos fala da precariedade do conceito, tanto no âmbito da regulação, por causa da alienação, como no âmbito da autoria (na emancipação), por causa da marginalização. No contexto da proposição das cinco ecologias, na lógica dos reconhecimentos (Santos, 2010: 102-103), a autonomia é apresentada como autodeterminação que vai fortalecer e orientar as lutas para superação da classificação social hierárquica.

Como já vimos, a autonomia é um conceito escorregadio, pelo seu uso e desgaste no pensamento moderno ocidental e no pensamento neoliberal, devido ao nível altíssimo de colonização que acarreta. O sentido de liberdade de criação e atuação poderá ser equivocadamente atrelado ao fatalismo da globalização hegemônica, em detrimento do seu mais plural sentido, que é a ampliação e diversificação de saberes e fazeres. Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (2000), vai lutar por esse conceito, articulando-o a um tempo de possibilidades e não de determinismos. Vincula-se, portanto, a luta contra a domesticação, contra a burocratização das mentes, frente a um Estado autoritário, e através da consciência do inacabamento, da “inconclusão do ser humano” e da “inserção num permanente movimento de procura” (Freire, 2000: 15), a consciência de que não alcançamos a autonomia sozinhos, mesmo sabendo que

“ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Freire, 2000: 121). Nesse sentido, uma pedagogia da autonomia requer: decisão, responsabilidade e, sobretudo, liberdade.

No que diz respeito à criação literária, Santos sustenta que a relação entre autor e o leitor, especificamente, entre autor e crítico literário, é uma relação entre dois sujeitos, e não entre sujeito e objeto; que cada um é a tradução do outro, que ambos são criadores de texto, cada um com sua própria linguagem e autonomia; os dois são igualmente capazes de amarem as palavras e o mundo (2002: 88). Oscar Wilde diz que a realidade do crítico é a obra, esta é o ponto de partida para a criação do crítico, porque ele, o crítico, “ocupa, com relação à obra de arte, a mesma posição que o artista ocupa em relação ao mundo visível da forma e da cor, ou o invisível mundo da paixão e do pensamento” (1994: 117). Entendemos que a subversão da lógica dicotômica/hierárquica sujeito/objeto para uma relação de diálogo entre dois sujeitos (sujeito/sujeito) é também alcançada entre autora e leitora.

Na racionalidade estético-expressiva, como nos lembra Santos (2002: 87), o conceito de autoria, mesmo sem renunciar à dimensão ativa do sujeito que cria, resiste à composição sujeito/objeto; aliás, o crítico literário subverte essa relação hierárquica, que se torna, como já falámos, uma relação entre os dois sujeitos, entre quem cria e quem interage (quem, portanto, recria). É esta condição que há naturalmente numa experiência de conhecimento mediante a interação com a linguagem das artes. Essa subversão também faz o leitor comum viver a obra, reconhecer-se nela e recriá-la, porque o conhecimento alcançado não transforma o outro em objeto, ao contrário, são sujeitos diferentes que se reconhecem.

O conceito de autoria, propriamente dito, segundo o sociólogo, desenvolveu-se marcadamente no domínio artístico e literário, em particular a partir do Romantismo. Santos fala que no Romantismo “o autor era entendido como o ‘oposto’ da vida quotidiana e vulgar, o criador autónomo capaz de inventar novos mundos culturais libertos do contexto material circundante” (Santos, 2002: 73). Se no século XVIII se podia falar da autonomia da arte e do autor como criador autónomo, quase uma autarquia da obra ou do autor; hoje, com a ampliação e o alcance da literatura e da poesia, quebra-se essa perspectiva, uma vez que esse cenário se apresenta como um lugar onde o autor, na verdade, vê a realidade como sendo inabarcável pela razão, propicia outro modo de captá-la (Zambrano, 2000: 19) e, assim, a reinventa. Portanto,

nesse sentido, atualmente, a atitude do autor não significa a oposição à vida cotidiana; significa que ele [o autor] alcança o cotidiano por outro caminho; é como se o mesmo encontrasse na leitora um espaço que “se abre para acolher certas realidades” (*ibidem*: 22), e nesse espaço “se albergam os sentimentos indecifráveis, que saltam por cima dos juízos e daquilo que pode ser explicado” (*ibidem*).

Nas entrevistas com as crianças, por exemplo, o autor aparece como um “desconhecido conhecido” que fala coisas que elas apreendem e sentem na vida delas, ou mesmo não sentindo na própria vida, são capazes de se colocar no lugar da outra pessoa que escreve: “tem autor de poema que ele revela o que ele viveu, ele bota no poema e isso é muito bom, quando ele está fazendo o poema ele pensa na história dele, no que ele viveu” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). A criança se sente contemplada com a verdade da autora, e talvez mais que isso, ela assume essa verdade para ela, o que nos leva a repensar a autoria, atualmente, como uma coautoria, digamos assim, uma vez que há reconhecimentos. Em *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*, Freire diz que no exercício de uma verdadeira leitura tornamo-nos também sujeitos; e que, por isso, “ao ler não me acho no puro encaixe da inteligência do texto como se fosse ela produção apenas de seu autor ou de sua autora” (Freire, 2000:30).

Nessa perspectiva, a noção do conceito de autoria da racionalidade estético-expressiva orienta-nos a ver o leitor ou a leitora como alguém que também recria textos; na condição de leitores, é como se tomássemos posse do nosso tempo a partir de outros tempos, uma “acessibilidade das diferentes maneiras da realidade” (Zambrano, 2000: 43). Um livro oferece muitos caminhos, que serão traçados de acordo com os diversos trajetos [nos livros e na vida] de quem lê, vive e revive pela leitura literária; possibilita um exercício de olhar o mundo pela proximidade e pela intimidade que se pode ter com as coisas;¹⁷⁵ e também traz à tona o aspecto da contemporaneidade, a exemplo do que a criança diz: com a poesia “é muito mais fácil contarmos, expressarmos a nossa vida, do que na narrativa” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Nesta fala, a criança faz claramente uma distinção entre a poesia e o

¹⁷⁵ Alcançar uma intimidade com o mundo e com as coisas sem comprometer a sua interioridade, como bem ilustra Maria Zambrano em *A metáfora do coração*: “suprema ação de algo que, sem deixar de ser interioridade, a oferece num gesto que parece que poderia anulá-la, mas somente a eleva. Oferece-se por interioridade e para continuar a sê-lo. E por isto (interioridade que se oferece para continuar a ser interioridade, sem a anular) é a definição da intimidade” (Zambrano, 2000: 23). É essa intimidade que a arte enquanto linguagem nos devolve através de outra racionalidade.

texto narrativo;¹⁷⁶ entretanto, o que destaco aqui, no que diz respeito à poesia, é que ela [a criança] assume a terceira pessoa, falando junto com a poeta.

Boaventura de Sousa Santos, ao defender o senso comum estético, que é um senso comum reencantado, explorando a dimensão do prazer, no âmbito da racionalidade estético-expressiva, confirma a colonização do prazer através da ideologia consumista e aborda uma colonização interna do prazer que ocorre no interior da dimensão da autoria, no caso, com a autonomia. Afirma a autonomia como um conceito que garante uma oposição ao mundo real e utilitário, mas que, por outro lado, impede uma possível intervenção que a arte possa fazer no mundo não artístico, uma vez que tal autonomia, de acordo com o sociólogo, alimenta uma atitude isolacionista e derrotista na arte moderna. Destacamos, portanto, que, se há este impedimento que causa o isolamento denunciado pelo sociólogo, é em decorrência dos níveis de colonização existentes, uma vez que não se trata de uma autonomia que acontece à revelia do outro, porque, como nos lembra Fernando Pessoa, a arte é um fenômeno social. Havendo isolamento, é sinal de não comunicação e, assim sendo, não haverá arte. No isolamento, a arte perde a característica de ser um fenômeno social (2006: 109), mesmo porque os poemas só existem plenamente quando lidos (Ramalho, 2008: 246).

Quando uma criança diz: “a Sophia tem um gosto de escrever, que é escrever [sobre] quase tudo, foi graças a Sophia que eu comecei a ler” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); e também quando reconhece que a literatura faz com que a pessoa não seja “aquela pessoa isolada, solitária que quer ficar o tempo todo na sua”, que pelo contrário fica “mais ligada ao mundo” (Criança em entrevista, Brasil, 2016) – percebe-se melhor a inquietação de Santos (2002: 108), que afirma que se um autor insiste na autonomia, a ponto de se isolar do mundo, cai-se num isolacionismo derrotista; ou a ponto de submeter a sensibilidade e o sentimento ao intelecto, como denuncia Pessoa (2006: 111 e 112), terá de concluir-se que se trata de um processo violento de colonização, uma vez que toda a arte está umbilicalmente ligada à realidade, à vida, pelo caminho mais íntimo e próximo. Se dentro das suas dimensões a racionalidade estético-expressiva rejeita o utilitarismo é porque este tem um grau

¹⁷⁶ Em Portugal, nas entrevistas com as crianças, o termo “texto narrativo”, ou mesmo a “palavra narrativa” aparece algumas vezes; em uma das ocasiões a criança fala da prosa, do texto literário, reconhecendo a poesia na literatura, no texto narrativo; aparece também a expressão: “poesia narrativa”.

excessivo de colonização, como bem nos lembra o pintor Chaudanne, em entrevista: “a utilidade é um valor ideológico [também retórico] da sociedade moderna industrial” (Chaudanne em entrevista, Brasil, 2016).

Voltemos a Paulo Freire (2000). Para ele, o conceito de autonomia, no âmbito da educação, aparece umbilicalmente relacionado com a superação da razão metonímica,¹⁷⁷ isto é, a superação da combinação dicotômica/hierárquica e opressora de sujeito/objeto – em outras palavras, quando o sujeito é designado como aquele que sabe e transmite conteúdo e conhecimento, e o objeto como aquele que não sabe e vai receber. Ou seja: é a superação daquilo a que Freire chama a “educação bancária”, a qual deforma a necessária criatividade dos sujeitos. Como contraponto, o aprender deverá aparecer como atitude fundante na educação, porque deflagra a curiosidade espontânea e epistemológica (Freire, 2000: 25-27); o aprender configurando-se, portanto, na autonomia dos sujeitos envolvidos na educação quando a orientação pedagógica reside na aprendizagem dos sujeitos, que são responsáveis pela sua própria aprendizagem. No que diz respeito à relação dos sujeitos com a arte, a orientação situa-se na responsabilidade de saber apanhar os desperdícios dos quais necessitamos para compor ou recompor nossos silêncios.

b. O prazer

A dimensão do prazer é um termo bastante refletido pelos próprios poetas no campo da linguagem das artes. Analisando aqui esta dimensão, cabe destacar que, numa experiência através da arte, o prazer ganha outra perspectiva. Certamente não está relacionado com o hábito que confunde o prazer com o lazer ligado ao consumo, um conjunto de comportamentos culturais com diversificados sinais de colonização. Tal colonização, na modernidade ocidental, “deu-se através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática do consumismo” (Santos, 2002: 72). O prazer ficou refém dessa lógica. Na modernidade

¹⁷⁷ Entre as diferentes formas de pensamento das distintas racionalidades, por exemplo, da arte e da ciência, o sentido de metonímico parece dizer coisas diferentes. Na arte, há uma semelhança, uma vizinhança entre duas palavras, coisas, expressões, ou seja, uma imagem nos conduz a outra por relações de proximidades, que se ampliam e/ou complementam sentidos, assemelhando-se ou solidarizando-se, uma com a outra; nesse sentido um estilo metonímico reverbera-se, portanto, pela solidariedade, empatia, aderência (Ramalho, 2008: 80). Já na racionalidade científica as duas possíveis palavras/coisas/expressões, ajuntam-se, não por solidariedade, ou semelhança, que podem ganhar uma como outra, na legitimação de cada, mas pela (des)semelhança, que se tornam incompatíveis ou contraditórias, gerando um acirramento e mesmo uma relação dicotômica/hierárquica pela sobreposição de um termo (representativo da realidade) sobre o outro.

ocidental, o prazer é esvaziado do carácter da seriedade, habituamo-nos num pensamento dicotômico que põe de lados opostos a ludicidade e a seriedade.¹⁷⁸ De acordo com Schiller, na arte supera-se essa oposição: porque um tema banal é “tratado de modo a que permaneçamos prontos a passar diretamente do mesmo a outro de maior seriedade”, e o assunto mais sério é “tratado de modo que mantenhamos a capacidade de o trocar imediatamente com o mais leve dos jogos” (Schiller, 1993: 81).

No caso da experiência com a arte, o prazer está muito vinculado a alguns aspectos apontados pelas crianças, tais como alegria, curiosidade, aprendizagem, brincadeira e a consciência do próprio envolvimento com a história e com a forma; também o jogo de deixar-se ser outro, jogo expresso em falas como “eu me ponho no lugar do autor e sinto o que está sentindo”, ou “entro dentro do livro”, ou ainda “sinto que sou a personagem”; um exercício lúdico em que, vendo-nos a nós próprios transformados, atuamos (mesmo que na imaginação) como se estivéssemos entrado em outro corpo, ou tivéssemos a consciência de que somos capazes de sentir as sensações e sentimentos que o outro sente, o que envolve em algum grau a dramaturgia. Estes aspectos dão-nos uma perspectiva afetiva das coisas e do mundo.¹⁷⁹

Em seus apontamentos sobre a arte, Tolstói rejeita uma suposta teoria da beleza, “segundo a qual o prazer é reconhecido como finalidade da arte” (Tolstói, 2013: 231). Ele diz isso por duas razões: primeiro, porque para ele o aspecto do prazer pode perfeitamente abarcar outras atividades; segundo, porque o prazer está relacionado com a condição de que a arte deve agradar. Tolstói diz que nada é mais velho e banal do que o conceito de prazer em arte (2013: 109); de acordo com o poeta, este conceito ficou marcado por uma classe social esvaziada de um sentimento religioso autêntico, que associou a arte exclusivamente ao prazer, cometendo o erro de percepção da arte como algo que deve apenas agradar, dar prazer, alegria (entretenimento). Reconheço os riscos apontados por Tolstói; entretanto, não desprezo o prazer como uma dimensão fundamental que, quando não colonizado, poderá se constituir numa linguagem libertadora, portanto num conhecimento-prazer (Antunes,

¹⁷⁸ Uma abordagem feita por Johan Huizinga na obra *Homo Ludens* (2008), quando diz que a beleza no jogo reside na ludicidade, relacionando o jogo com a poesia.

¹⁷⁹ Tal aspecto tem a ver com os graus de objetividade e despersonalização da poesia lírica.

2019)¹⁸⁰ com grandes possibilidades de acender vontades de transformações das formas de ver, pensar e estar no mundo.

O poeta Nuno Piteira¹⁸¹ (em entrevista, Portugal, 2016) alerta-nos para o entretenimento. Ele considera tal aspecto como uma forma de esquecer as coisas, porque de acordo com este poeta o entretenimento não nos devolve a consciência: “estou a ser distraído para um sítio onde a crítica não existe, ou pelo menos nessa intensidade”. O entretenimento, portanto, traduz-se na atitude de esquecimento das nossas imperfeições, do que há de mau em nós, tal atitude se revela quando nos posicionamos diante da arte buscando tal distração; o entretenimento, como lembra o poeta Nuno Piteira, não pede nada à pessoa. A arte, diz ele: “faz-me pensar, faz-me duvidar, faz-me sentir a dor que ainda não sentia, a empatia com a dor do outro” (Nuno Piteira em entrevista, Portugal, 2016).

Nas falas das crianças o divertimento aparece, entretanto, num contexto que está relacionado com o brincar. Quando, por exemplo, referindo-se às atividades relacionadas com as artes, no contexto da educação oficial, uma criança diz: “devia ser mais para nos divertirmos”, “não para sermos obrigatoriamente bons ou maus numas coisas”; e insiste: “devia ser só para nos divertirmos, para nos sentirmos bem”, não ser “como (...) se calhar, como é no fundo” (Criança em entrevista, Canas de Senhorim, Portugal, 2016). Do meu ponto de vista, a fala dessa criança denuncia aspectos que se configuram em procedimentos didáticos subordinados às prescrições dos programas curriculares, nos quais a criança tem de se adaptar a um enquadramento comportamental/monocultural, comum dos/nos currículos para o alcance de resultados previsíveis, quando a experiência com a linguagem das artes poderia ocorrer numa perspectiva de experimentações, diálogos¹⁸² e reconhecimentos.

¹⁸⁰ O termo “conhecimento-prazer” é utilizado na entrada “Prazer” (do Dicionário Alice), por mim composta, para relembrar que a emancipação deve estar comprometida e entrelaçada com a descolonização – “conhecimento-emancipação-descolonizador” –, portanto, representando o combate a todas as formas de opressão que dificultam essa condição inerente ao ser humano, o prazer. O conhecimento-prazer é uma trilha para o alcance da justiça cognitiva. Referência da entrada “Prazer” na bibliografia.

¹⁸¹ Nuno Piteira é um poeta português, tendo-se revelado na poesia através do movimento *Poetry Slam* em Portugal.

¹⁸² Sobre diálogos fala Freire: “É uma relação horizontal de A com B, nasce de uma matriz crítica e gera criticidade” (o autor foi buscar essa afirmação a Jaspers, porém não faz referência bibliográfica). O diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica” (Freire, 1999: 115).

O “agradar” também aparece (nas entrevistas com as crianças), no cenário dos serviços educativos (em Portugal). A criança diz: “arte é uma coisa que foi feita para agradar aos humanos”. Entretanto, tal afirmação surge no contexto de uma fala bastante consciente da criança, quando ela diz que é importante ver a arte de outro ponto, de dentro: “Nós vemos a arte lateralmente, nós não vemos a arte de dentro. Nós vemos, por exemplo, numa música, num quadro, numa escultura, mas não costumamos estar dentro da arte, nem que seja só por uma hora, ou duas” (Criança em entrevista, “Sábados para a Infância”, Coimbra – Portugal, 2016). Portanto, o “agradar” aqui traz outra conotação, que tem a ver com algumas afirmações que a criança faz no decorrer da entrevista, quando perguntada, por exemplo, sobre o que vai buscar nas oficinas. A criança primeiro destaca que gosta de falar com as pessoas sobre diversos assuntos e de partilhar coisas, ressaltando que deseja uma comunicação sem barreiras, porque, segundo ela, só assim poderá: descobrir coisas, e até fazer as pessoas aprenderem coisas. “Tudo de forma descontraída e agradável”.

No seu livro *Homo Ludens* (2008), Johan Huizinga, ao falar do jogo, traz alguns elementos que podem certamente contribuir com a dimensão do prazer. O autor traz o jogo como essa experiência desinteressada, sem função, nem psicológica, nem fisiológica (da questão corporal) (Huizinga, 2008: 3-4). Joga-se porque se quer jogar, ou seja, se o jogo obedece a alguma ordem, já se deixa de jogar, já não é um jogo (*ibidem*: 10). O autor fala do jogo como uma linguagem que cria e movimenta imagens, aproximando-se da linguagem poética. Assim como a poesia, o jogo traz tensões e prazer. O divertimento, ou seja, o prazer, no jogo e na poesia, habita um cruzamento entre o sério e o brincante.

Nesse sentido, a seriedade e a brincadeira, tanto no jogo como na poesia, não são opostos, não compõem uma dicotomia, há antes um movimento complementar entre as duas dimensões, o sério e o brincante. É como escrever e brincar ao mesmo tempo, como a criança faz referência (no caso da poesia); ou ainda como aprender e brincar (juntos), abordado pelas crianças como as duas coisas que mais gostam de fazer na escola; não há uma sobreposição de uma perspectiva sobre a outra, há antes uma composição. O prazer, portanto, não corresponde meramente a situações de entretenimento, nem é o outro lado da seriedade.

No livro *A educação dos sentidos* (2018), Rubem Alves diz que todos temos duas caixas: na mão direita, trazemos a dos instrumentos de trabalho; na mão

esquerda (a do coração), trazemos a caixa de brinquedos. É aí onde estão os poemas, um quadro que amamos, uma canção, uma valsinha, de preferência a de Chico Buarque, uma sonata de Mozart, o sorriso de uma criança, bolas de gudes, coisas inúteis que nos fazem sorrir e ter alegria (Alves, 2018, 13-14). O autor fala que com essas coisas podemos fruir, ter prazer, brincar, desfrutar, amar uma coisa por ela mesma. O autor diz então que arte e brinquedo são a mesma coisa (*ibidem*: 19). Tratando-se da arte, portanto, os olhos estariam na caixa de brinquedos e o nosso papel como educador ou educadora não seria ensinar a ver, mas deixar que se continue a ver como crianças (*ibidem*: 28) e viver essa experiência com elas, porque há de se aprender arte como se aprende a respirar (*ibidem*: 42). O prazer, diz o autor, demanda tempo, demanda gastar tempo, o ato de gastar tempo não significa ser contra o espírito revolucionário, pelo contrário, o prazer é a maior subversão (confirma em uma entrevista concedida ao programa Provoações).¹⁸³ Talvez por esta razão tenha sido o prazer amaldiçoado na modernidade ocidental.

c. Artefactualidade discursiva

Quanto à dimensão da artefactualidade discursiva, da racionalidade estético-expressiva, Santos fala do ato constitutivo específico, diante da intencionalidade no processo de criação de uma obra de arte, quando esta intencionalidade se constrói por meio de discursos argumentativos, acrescentando que estes discursos são potencialmente intermináveis. Esse carácter múltiplo, de acordo com Santos, precariza fixações como o cânone, as tradições estéticas, as instituições consagradas e os prêmios, o que abre vantagens para unir causa e intenção. Portanto, se esse carácter precariza as fixações dos cânones e as tradições institucionalizadas, o mesmo nos interessa aqui, uma vez que as fixações dos cânones limitam as possibilidades para diversificadas leituras que podem acontecer diante da obra (Santos, 2002: 73-74).

A dimensão da artefactualidade discursiva nos ajuda a pôr em pauta a perspectiva utilitarista atribuída à arte na modernidade ocidental; tal perspectiva traduz-se, na sociologia pós-colonial, como uma colonização epistêmica. Portanto, a artefactualidade discursiva “legitima mais a qualidade e a importância (em vez da verdade) através de um conhecimento que a ciência moderna desprezou e tentou fazer esquecer, o conhecimento retórico” (Santos, 2002: 74). O conhecimento retórico

¹⁸³ <<https://www.youtube.com/watch?v=VASben3f4GM>>. Acesso em março de 2017.

admite uma batalha interminável entre vários discursos de verdade; entretanto, dentro de uma pluralidade científica, a verdade que nasce no âmbito da linguagem artística é uma verdade excluída da e pela racionalidade cognitiva instrumental da ciência.

Maria Zambrano ajuda-nos a entender essa verdade no âmbito da linguagem artística, nomeadamente da poesia. No texto “Pensamento e poesia”, a filósofa vai falar que a unidade alcançada através da poesia é incompleta, elástica e ilimitada, e que por isso sua forma de conhecer não exerce violência sobre as coisas, antes está interessada na multiplicidade, nas variações da coisa (que se conhece), na diversidade de sinais, nas pegadas, nos rastros da coisa (que se conhece). A filósofa chama a isso de «*logos*» poético, um tipo de pensamento que se distingue da poesia, mas que encontra uma comunicação viva e rápida com a mesma; uma “poesia concreta”, como refere a autora para traduzir a ligação direta que a poesia tem com a vida e também para dar relevo ao fato de que esse pensamento não é um pensamento por abstração. Por estas razões, a verdade na poesia “está entendida de um modo diferente: não é a verdade que exclui, imperativa, que deriva daquilo que vai erigir-se em árbitro e dono de toda a realidade, de todo o ser, de tudo” (Zambrano, 2000: 70). Nesse sentido não se trata de um princípio, nem de algo dado, mas “cada coisa, cada realidade, cada ser [alcança] a plenitude à qual está prometida” (*ibidem*).

A partir da contribuição da filósofa sobre a verdade no âmbito da poesia torna-se importante destacar que na comunicação através da linguagem artística, a retórica que possivelmente nasce da artefactualidade discursiva, enquanto dimensão da racionalidade estético-expressiva, não poderá ser confundida com a retórica da racionalidade moral prática, considerando o grau de colonização exercido sobre a racionalidade moral prática do Direito pela racionalidade hegemônica da ciência (Santos, 2002: 91). A artefactualidade discursiva da racionalidade estético-expressiva está vinculada ao processo de criação, expressão e comunicação de sentimentos e sensações, e que por isso não é provisório, como se revela a retórica na ciência, porque o autor “pela arte comunica o sentimento a todas as pessoas não só do presente, mas também do passado e do futuro” (Tolstói, 2013: 217). E se há uma retórica, a sua forma de influenciar não é nem pela persuasão, nem pelo convencimento; acredito que é antes pela força (Pessoa, 2006: 111) e pelo contágio

(Tolstói, 2013: 194).¹⁸⁴ O contágio e a força podem ser vistos como artifícios discursivos, exercidos sobre cada um de nós, e que nos envolvem.

Em uma das entrevistas, quando perguntada sobre a poesia e a literatura, uma criança diz: “a poesia faz-nos ter mais imaginação, sonhar, e faz-nos ter inspiração [...] Eu gosto porque os que escrevem poesia deixam-se ser livres, eles soltam-se nas palavras” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). A fala da criança dentro dessa reflexão da artefactualidade discursiva coloca-nos uma paisagem: a liberdade na expressão da poesia e a ligação da poesia com a imaginação e o sonho, o que tem a ver com a forma; sendo a forma na poesia a sua própria artefactualidade discursiva; Maria Irene Ramalho chama-nos a atenção para o aspecto da forma quando nos diz que “a forma [enquanto interrupção] é um discurso poético extremamente consciente de si próprio” (Ramalho: 2008: 263).¹⁸⁵

No processo de construção da artefactualidade discursiva dentro do cenário das artes, Maria Irene Ramalho não acredita que um discurso teórico anteceda o processo criativo, porque para a autora a teoria é sempre póstera. Entretanto destaca que “não se pode separar a reflexão crítica do processo criativo; a escrita do poema e a reflexão crítica estão inextricavelmente ligadas” (2008: 48). Por vezes, ainda, pode haver uma história envolvida, como as crianças expressam: “tem muita rima, tem poesias que mostram histórias bonitas e eu gosto porque eu sinto que estou dentro da poesia, eu leio e ao mesmo tempo imagino” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Dentro dessa dimensão é interessante ver, a partir das falas das crianças, como elas vão sendo envolvidas por essa composição discursiva que une a forma e o conteúdo.

Em *Poetas do Atlântico*, Maria Irene Ramalho traz essa questão através da obra *A Defense of Poesy* (1821), de Sir Philip Sidney, que tem a ver com o paradoxo apontado pela autora, o qual “reside no facto de a poesia, sendo a maior fonte de saber, não tem por objetivo principal instruir, mas antes deleitar” (Ramalho, 2008: 38). Relativamente às reflexões sobre a inutilidade que provém de um cepticismo

¹⁸⁴ “Se um homem experimenta este sentimento, se é contagiado pelo estado de espírito em que se encontra o autor, se sente a sua união com as outras pessoas, então o objeto que provoca esse estado é arte; se não houver este contágio, esta união com o autor, nem com os que contemplam a obra, não há arte. Além de o contágio ser um indubitável sinal de arte, o grau de contágio é também a única medida do valor artístico” (Tolstói, 2013: 194).

¹⁸⁵ Maria Irene Ramalho fala que quanto mais elaborada a forma, tanto mais interruptivo o poema (2008: 263). O conceito de «interrupção» será mais amplamente refletido neste trabalho no item “Alteridade – a quarta dimensão da racionalidade estético-expressiva”.

social, no contexto da tradição ocidental, a autora destaca o pensamento em torno dessas questões a partir dos seus estudos, afirmando que poetas e teóricos que insistem rigorosamente na distinção entre a cultura e a poesia (ou a «arte»), aqueles que negam de forma feroz à poesia a capacidade de realização de um «trabalho cultural», são aqueles que reafirmam, enfaticamente, “o elevado estatuto da poesia enquanto extremo descomprometimento” (Ramalho, 2008: 43). O carácter do discurso poético que envolve a imaginação, a distorção da realidade, a invenção, não significa o descomprometimento da poesia, antes evidencia um caminho particular que a poesia tem para se comprometer; e isso a autora traz claramente na abordagem de interrupção poética (no capítulo VII de *Poetas do Atlântico*), que é, a ruptura, a suspensão, o poema concreto, e, digamos o ato político na/da poesia (Ramalho, 2008: 254).

Retomando a ideia de força, Fernando Pessoa questiona a beleza como o fim da arte, quando esta aparece relacionada com a inteligência. Na ideia de força o poeta não abandona a beleza, mas esclarece que a ideia de beleza é uma força na arte, quando “uma «ideia» de beleza seja uma «ideia» da sensibilidade, uma emoção e não uma ideia”, que seja uma disposição sensível do temperamento, esta «ideia» de beleza é uma força; agora, “quando é apenas uma ideia *intelectual* de beleza”, não é uma força. E como o artista subordina tudo à sua sensibilidade, a qual, mesmo abstrata como a inteligência, não deixa de ser sensibilidade, esta se torna emissora de sentimentos, o que vai forçar os outros a sentir o que ele sentiu – em variados níveis de envolvimento. A sensibilidade, nesse caso, como emissora, vai funcionar como se fosse a vontade, embora sendo sensibilidade (Pessoa, 2006: 111-112). Trata-se do domínio por uma força inexplicada.¹⁸⁶

No caso do contágio, Tolstói afirma ser este um inquestionável sinal de arte, “a única medida do valor artístico” (Tolstói, 2013: 194). Tal artifício discursivo reflete a arte enquanto linguagem capaz de comunicar sentimentos. Por esta razão, o poeta afirma que a arte começa quando alguém, a partir do propósito de transmitir às

¹⁸⁶ O poeta traz a reflexão sobre a arte como fenômeno social e, sendo social, é humana. Por este motivo carrega, como qualquer ser humano, o espírito agregador (social) e o espírito separatista (individual), ou seja, o que nos iguala e o que nos difere. Identifica dentro da própria arte o elemento anti-gregário (separatista), que é o domínio; e com isso conclui que “a arte é um esforço para dominar os outros” (Pessoa, 2006: 109). De acordo com o poeta, esse domínio é exercido de forma a subjugar e não captar; uma vez que o domínio pela captação está relacionado ao raciocínio, a explicação, enquanto o domínio pela subjugação, está baseada no sentimento, na sensibilidade; esta é a estética que o poeta defende, ao contrapor-se à estética aristotélica (Pessoa, 2006: 110-111).

outras pessoas um sentimento que experimentou ou mesmo que imaginou experimentado, provoca as sensações da experiência em si próprio e nas outras pessoas. Tendo experimentado ou imaginado que experimentou, independentemente do que seja o sentimento “de regozijo, de contentamento, de tristeza, de desespero, de alegria, de desânimo, bem como as transições entre esses sentimentos” (Tolstói, 2013: 81), expressa-os de tal maneira que os ouvintes são contagiados, sentindo e vivendo aqueles sentimentos da maneira que o artista os viveu (*ibidem*), ou imaginou ter vivido.

Outro aspecto que trazemos para a dimensão da artefactualidade discursiva é o verbo em delírio de Manoel de Barros “transver” (2010: 351), sem pretensões de transformá-lo em conceito, mas me agarrando a ele para orientar-me relativamente ao discurso poético abordado aqui. Na dimensão da artefactualidade discursiva, o verbo “transver” traduz o discurso da arte que reside na poesia, é o que permite a recriação e (re)invenção de realidades, e a criação de vínculos íntimos com essas realidades inventadas; trata-se de uma artefactualidade que traduz, digamos, níveis diferentes de verdades inventadas, que para a criança funciona como brincadeiras e sentimentos: a poesia “às vezes é divertida, faz rir, às vezes pode nos transmitir algumas coisas, brincadeira, sentimentos” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “A poesia fala sobre muitas coisas, você acha muitas coisas na leitura, você pode viajar lendo, sem sair do mesmo lugar” (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

É esse aspecto, fundamentalmente brincante, que orienta a relação da criança com a poesia e com a literatura, como uma experiência de brincadeira, porque parece acontecer uma espécie de parição de palavras que vem da imaginação, assim como uma parição de imaginação que vem das palavras. A criança brinca com as palavras, assim como o poeta, que não perde essa referência da infância em todas as idades.

Ali a gente brincava de brincar com palavras
tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis
e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do
rio do mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra (Barros, 2010: 449).

O excerto acima do poema de Manoel de Barros traz uma paisagem que nos ajuda a aproximarmo-nos mais do verbo “transver” (Barros, 2010: 350), que na verdade não é um verbo no sentido conceitual da palavra verbo, é antes uma atitude em linguagem que o poeta, a partir de uma memória inventada, utiliza para revisitar as lembranças de um passado/presente povoado de infâncias, e por isso a traquinagem da imaginação de menino encontra muitas formas para “desver” (Barros, 2010: 449) o mundo, porque desde cedo gostava das palavras quando estas perturbavam o sentido normal das ideias. Essa brincadeira que envolve palavras, “despalavras” (Barros, 2010: 383) e histórias contadas; esses meninos, como diz o Pai no poema de Manoel de Barros, estavam mesmo era desvendo as coisas. Pois não disse o poeta: “Tenho uma confissão: noventa por cento do que escrevo é invenção; só dez por cento que é mentira”? (Barros, 2010: 389).

Em Manoel de Barros é a imaginação que vai concretizar a condição para “transver” o mundo: “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê” (Barros, 2010: 350).¹⁸⁷ Sua poesia persegue claramente uma realidade inventada, o poeta escreve uma espécie de autobiografia inventada compondo uma trilogia – *Memórias Inventadas a Infância*, *Memórias Inventadas a Segunda Infância*, *Memórias Inventadas a Terceira Infância* (2006) – na qual a imaginação de suas intermináveis infâncias vão revisitar um passado e reinventá-lo; é sempre uma forma de “transver” (Barros, 2010: 350), através de uma memória inventada.¹⁸⁸

A experiência de conversar com as crianças acerca da poesia e da literatura traduziu-nos que a artefactualidade discursiva da racionalidade estético-expressiva reside no brincar e na consciência: “às vezes pode nos transmitir algumas coisas: brincadeira, sentimentos. Gosto de ler literatura, por vezes pode transmitir alguma mensagem” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “Poesia é uma coisa que a pessoa sente e demonstra escrevendo. Porque fala de várias coisas, sobre o amor, sobre a vida” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Elas revelam também que

¹⁸⁷ “Aprendi com Rômulo Quiroga (um pintor boliviano): A expressão reta não sonha./ Não use o traço acostumado./ A força de um artista vem de suas derrotas./ Só a alma atormentada pode trazer para a voz um/ formato de pássaro./ Arte não tem pensa:/ O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê./ É preciso transver o mundo./ Isto seja:/ Deus deu a forma. Os artistas desformam./ É preciso desformar o mundo:/ Tirar da natureza as naturalidades./ Fazer cavalo verde, por exemplo./ Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall” (Barros, 2010: 350).

¹⁸⁸ Para Fernando Pessoa a imaginação dá a condição de pensar e sentir através de imagens; é uma das três características que envolve a poesia objetiva, tendo a objetividade duas características importantes: a nitidez e a plasticidade (Pessoa, 2006: 153).

percebem alguma diferença entre a literatura e a poesia, mas ainda assim nessa diferença estão imbuídas pelos sentimentos e também pelas histórias, e conseguem alcançar esse universo pela forma; o aspecto engraçado parece residir nas rimas, na entoação. Em Portugal, o discurso da criança enfatiza que a literatura é que pode deixar alguma mensagem, ao passo que a poesia expressa brincadeira e sentimento; no Brasil, a criança também demarca o sentido da poesia, na própria poesia, na forma, bem como no envolvimento com as histórias que esses textos trazem. Nos dois países destacam-se os aspectos da rima, de ser engraçado – e de trazer histórias.

Gosto de ler poesia, porque é engraçado, às vezes está escrito em versos, tem rimas (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

A poesia está escrita em forma de versos, algumas vezes, a entoação é diferente; é divertido, às vezes faz-nos rir, é engraçado (Criança em entrevista, Portugal, 2016).

Acho bonito. Gosto porque tem sentido, a poesia mesmo. Tem algumas engraçadas, porque tem várias rimas. A gente se sente livre quando vai lendo pra gente mesmo. Eu me sinto dentro da história, vai lendo e vai sentindo o que tem na história (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Parece que eu sou personagem daquela história, a gente vive no mundo dele, as emoções que ele vive, as aventuras, os amores (Criança em entrevista, Brasil, 2016).

Sobre a questão da criação e da recriação de realidades inventadas, imaginadas, e a ligação desses aspectos com o brincar (na infância), gostaria de dar destaque a algumas passagens da carta de Fernando Pessoa destinada a Adolfo Casais Monteiro, na qual ele diz que desde criança tinha uma tendência de criar em torno dele um mundo fictício, que criava um outro mundo, que era igual a este, mas com outras pessoas que nunca lhe saíram da imaginação. Fala que arranjou e propagou vários amigos e conhecidos, que nunca existiram, mas que ele, depois de tantos anos de distância, ainda os sente, escuta-os, vê-os e sente saudades: “me lembro de precisar mentalmente, em figura, movimentos, carácter e história, várias figuras irreais que eram para mim tão visíveis e minhas como as cousas daquilo a que chamamos, porventura abusivamente, a vida real” (Pessoa, 1986: 227).

Fernando Sabino também conta suas invenções, fala que é um mentecapto, um defasado com relação à realidade, e que para atingir a normalidade tem de escrever, inventar histórias; relata que quando era garoto, entre 8 e 9 anos, quando começou a se entender por gente, tinha uma vocação “irresistível, incontável, extraordinária, arrasadora, para a mentira”. Inventava mentiras de forma compulsiva; orientando-as depois, como fala o escritor, para a própria ficção, assistindo a filmes,

lendo livros de aventuras. Ao recontar para os amigos, sempre inventava episódios inexistentes, mudava enredos, acrescentava personagens; e que foi assim que chegou à consciência de que podia escrever, começando, então, a escrever as suas próprias histórias.¹⁸⁹

O “discurso poético” convida as crianças a entrarem em outros mundos, estimula-as, envolve-as nesse universo. Poderíamos dizer que esse discurso é um prolongamento da infância, então elas estariam ampliando a sua própria condição de ser: “gosto de ler poesia, porque leva-nos a outro mundo, em que nós experienciamos novas aventuras e saboreamos cada página até o fim” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Elas dizem que há uma história envolvida, que há uma mensagem, na literatura e mesmo na própria poesia, que há poesia na literatura; que há histórias a aprender e que é divertido. Por estas razões, prolongam seus tempos como podem com essas histórias e esses versos: “e mesmo quando nos mandam dormir, nós ficamos a ler, a ler, a ler e depois às vezes, até com a lanterna, fico debaixo dos lençóis e quando acordo de manhã e não tenho nada para fazer, também eu leio e tenho sempre de chegar ao fim do livro, pois quando chego ao fim do livro recordo tudo, e até se gostei muito do livro, repito o livro” (Criança em entrevista, Portugal, 2016).¹⁹⁰

Vemos a atitude de repetir e de recordar tudo, talvez uma história esquecida, que elas vão “repetir, repetir até ficar diferente” (Barros, 2010: 300), o que tem a ver também com a forma de apreender, de conhecer através da recordação. Maria Zambrano diz: “conhecer é lembrar-se, e lembrar-se é reconhecer-se no que é como sendo”; e reconhecer-se é, conclui, “desvanecer o véu do esquecimento” (Zambrano, 2000: 75-76). No âmbito das epistemologias do Sul, e também considerando as anotações da autora, tal esquecimento pode não ser literalmente um esquecimento, pode tratar-se de verdades encobertas e invisibilizadas pela razão indolente, que haverão de ser recordadas como forma de elucidar o presente.

¹⁸⁹ O escritor traz esse depoimento em entrevista ao programa Roda Viva (1989). <<https://www.youtube.com/watch?v=-0YwkdS2igE&t=31s>>. Acesso em maio de 2014.

¹⁹⁰ José Saramago diz, em entrevista, que essas histórias parecem que foram inventadas, mas essas invenções continuam a acontecer: “A noite quando eu tinha um livro pra ler, havia sempre a voz da mãe que dizia: “*Apaga a luz!* Isso era fatal. E aquele truque que todos os jovens, neste tempo, aqueles que gostavam de ler, usavam, que era tapar a cabeça com o lençol e com a manta e com uma lanterninha elétrica ir lendo até onde podia... parecem coisas inventadas, mas a verdade é que nós vivemos assim”. Entrevista concedida à RTP2, Portugal, dezembro de 1998: <<https://www.youtube.com/watch?v=greNOmG2WWg&t=1161s>>.

Recordar através da poesia e da literatura traz verdades reveladas numa espécie de arqueologia de saberes. Tais revelações, como afirma Maria Zambrano, o escritor (aqui refiro-me ao poeta) as «descobre»¹⁹¹ e as comunica, uma comunicação que é a revelação de um segredo que tem necessidade de ser comunicado, e quem escreve tem a necessidade de comunicar (Zambrano, 2000: 41-42). Essas descobertas são como criação, porque se revelam na escrita, algo que se deixa ver, pela persistência e solidão de quem as escreve. Arqueologia aqui se refere a essa atividade de escrita dos poetas, que Manoel de Barros chama de “escovar palavras” e compara-a ao trabalho dos arqueólogos, ao escovar ossos – estes escovados para encontrar vestígios de antigas civilizações, e as palavras para encontrar as muitas oralidades e os clamores antigos guardados dentro delas, que também são vestígios (Barros, 2006: 09).

Falando do poeta como um ser devorado pela nostalgia, Maria Zambrano diz que em contraponto ao homem moderno que se habituou a situar tudo na sua história individual, o poeta, seja épico ou lírico, assume uma lucidez tamanha, que o torna incapaz de viver tal individualismo.¹⁹² Na poesia épica, o homem se lança a contar a sua história, e a poesia, nascida aí, deixa de ser uma linguagem sagrada para ser uma linguagem humana: a própria poesia retirada da memória. Nesse acontecer da poesia, enquanto a razão se dirigirá ao porvir de essência previsora, a poesia será para sempre memória, embora inventada. Uma memória que dignificará a história real e compensará as novas gerações (Zambrano, 2000: 44-45). Na poesia lírica, que é elegia e pranto pelo perecível, mesmo sendo arrancada de uma existência individual, traduz um sentimento partilhado por todo o ser humano, que é a experiência de ser passageiro,¹⁹³ de viver intensamente algo que fenece sem cessar. A poesia, enquanto linguagem, é uma tradução desse sentimento que será sempre lembrado, como se fosse uma história que não se pode esquecer; a linguagem poética recupera o tempo perdido, sem perdê-lo nunca mais (Zambrano, 2000: 45).

¹⁹¹ O “descobrir” refere-se ao reencontro com as muitas camadas das palavras, no processo de escavação das mesmas, quando estas são escovadas pelos poetas, que encontram outros sentidos para as mesmas, ou encontram clamores antigos (Barros, 2006: 09).

¹⁹² Do ponto de vista da linguagem poética, Fernando Pessoa atribui esse alcance de libertar-se do individualismo à objetividade, existente mesmo na poesia lírica, em que o poeta trata o tema arrancando de dentro de si de forma a contemplar aquilo que é de todos (Pessoa, 2006: 103).

¹⁹³ A vivência do que é passageiro, perecível, na arte está fundamentalmente ligado ao efêmero, tornar eterno o que passa, tornar eterno o que é perecível.

Entendemos que essa linguagem que permite a invenção tem a ver com o conceito de *distorção da realidade* de que fala Santos.¹⁹⁴ Santos afirma que “os poemas distorcem a realidade para instituir a originalidade”; tratando-se de uma ansiedade do poeta, que pressente a distância do real, “a poesia é sempre o resultado da tentativa do poeta para a denegar [a ansiedade]. Os poetas superam a ansiedade da influência distorcendo a realidade poética” (Santos, 2002: 184). Nesse sentido, a arte “nos permite reinventar a vida neste mundo de inumana desolação e morte”; os artistas nos dizem “a «verdade» mais funda sempre que «mentem»”; nos compassos dos tempos afirmam o “«possível» contra o conformismo rasteiro do meramente «provável»” (Ramalho, 1995: 06). A arte rompe a fronteira entre a verdade e a mentira, através da imaginação e da invenção; diante dessa paisagem, Ramos Rosa lembra que “quando o acontecimento se torna poesia, quando a imaginação se funde com a realidade, todas as representações da realidade se subvertem e todos os nossos esquemas se revelam falsos” (Rosa, 1979: 45).

Em *O Nascimento da Tragédia* (2007), Nietzsche, sublinhando uma fraqueza do pensamento moderno acerca da metáfora – sendo esta um aspecto da artefactualidade discursiva –, escreve que o homem moderno tem a tendência de complicá-la (a metáfora), quando a entende de maneira abstrata, sendo a mesma para o poeta uma imagem substitutiva, que se apresenta no lugar do conceito. Nesse sentido, o filósofo destaca a maneira visual que Homero tinha de descrever as coisas, para afirmar que no fundo o fenômeno estético é simples, uma vez que se concretiza na faculdade de ver incessantemente um jogo vivo e vivê-lo constantemente (Nietzsche, 2007: 56). A metáfora, então, não se configura numa retórica abstrata, nem do artista, nem da arte; mas se apresenta como um artifício discursivo da racionalidade estético-expressiva capaz de nos entregar uma plasticidade criativa da realidade.

¹⁹⁴ O conceito de “distorção da realidade” aparece em “Uma cartografia simbólica das representações sociais: o caso do direito”, 3º capítulo do livro *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2002). O conceito de “distorção da realidade” pode ser visto no âmbito da artefactualidade discursiva. Santos diz que o direito tem suas instituições jurídicas e um conjunto de representações sociais que desenvolvem um modo específico de imaginar a realidade, criando seus discursos e suas distorções. Afirma que em suas retóricas os mapas são distorções reguladas da realidade, com fim de exclusividade; por esta razão, diferencia-as das distorções das quais necessita e pratica o poeta, porque estes as buscam pela originalidade, distorcendo inclusive a tradição poética de gerações passadas, que as fazem recriar e libertarem-se da ansiedade (Santos, 2002: 184).

A artefactualidade discursiva, portanto, na linguagem das artes, permite a invenção da realidade através da imaginação. Imaginemos a decepção que teremos se, algum dia, formos visitar o pantanal de Manoel de Barros, em Corumbá, MS, Brasil, na expectativa de encontrar as paisagens que aparecem na sua poesia. É que o poeta diz “meu pantanal eu invento”, bem como as três infâncias inventadas, sempre com o pé na realidade. Na arte, a mentira nos permite conhecer a realidade. Voltando às crianças, elas revelam conhecer bem essa fronteira: “eu gosto dos personagens, das falas deles, como eles criaram o texto, pode ser até verdade, pode ser até na vida real. Aí eu fico muito feliz quando eu vejo o texto de felicidade. Mas quando é de tristeza eu choro” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Esse artifício discursivo – pode até ser verdade, pode até ser vida real, ou pode ser uma realidade que sai da imaginação – somos capazes de senti-lo. Oscar Wilde, em seu ensaio “A decadência da mentira” (1994), nos diz: “A vida vai mais ligeiro que o Realismo, mas a imaginação está sempre face a face com a vida” (Wilde, 1994: 60).

Em *Cheiro de Goiaba*, Gabriel García Márquez lembra que os bons romances são uma transposição poética da realidade, “uma espécie de adivinhação do mundo” (Marquéz, 1982: 38); diz ainda que a imaginação é uma forma de elaboração da realidade (*ibidem*: 34) e que seus romances e contos partem sempre de uma imagem com a qual se depara na realidade. Numa reflexão no curso de Pedagogia, a estudante Kleyanne Pereira¹⁹⁵ afirma que durante muito tempo distanciou-se da literatura e da poesia por entender que se tratava de algo fantasioso, totalmente fora da realidade. É com o livro *Cheiro de Goiaba*, antecedido por diversos contos lidos nas aulas,¹⁹⁶ que a estudante observa que o poeta cria seus romances e contos na recordação, nas memórias inventadas (uma mistura de realidade e invencionice) que ela interpreta como uma forma de ver a realidade de maneira simples e leve; Kleyanne (agora) reconhece, na literatura, vidas de pessoas à sua volta e a sua própria vida:

(...) passei a ver que Gabriel e, creio que, outros autores também, colocam muito a vida deles nos contos, nos poemas, nas poesias (...) muito detalhe, muita coisa, se formos parar para ler e observar é a realidade. Usam da imaginação, de uma imagem, de um objeto, de uma

¹⁹⁵ Kleyanne Pereira é estudante do curso de Pedagogia. Atualmente matriculada no 5º semestre do curso.

¹⁹⁶ As reflexões ocorreram no quarto período vespertino, no componente PPP IV, do curso de Pedagogia, no DCH III – Universidade do Estado da Bahia. Antes de chegarmos ao livro de Gabriel García passamos por diferentes contos e livros literários: Clarice Lispector, Amós Oz, Manoel de Barros, José Saramago, Mía Couto, Ítalo Calvino, Maria Carolina de Jesus e Eliane Brum.

lembrança, mas falam da realidade, da deles principalmente, e que vai se igualar com a realidade de muitas de nós. Em algum momento da vida deles, alguma coisa que aconteceu com eles, aconteceu conosco, está acontecendo conosco. Então, não é fantasioso, é realidade (Kleyanne Pereira em entrevista, Brasil, 2019).

Por recorrer à invenção, à não-verdade, à imaginação, por “transver” a realidade (Barros, 2010: 350), as leituras, feitas pela arte da humanidade e do mundo podem ser consideradas “incomensuráveis e incompreensíveis, por não obedecerem [...] aos critérios científicos de verdade” (Santos, 2010: 26). Será a arte uma métrica que põe um véu sobre a realidade? E que por isso dela necessitamos? Nietzsche diz que:

A métrica põe um véu sobre a realidade; ocasiona alguma artificialidade no falar e impureza no pensar; por meio das sombras que joga sobre o pensamento, às vezes encobre, às vezes realça. Tal como a sombra é necessária para embelezar, também o vago é necessário para tornar distinto. – A arte torna suportável a visão da vida, colocando sobre ela o véu do pensamento impuro (Nietzsche, 2005: 109).

Necessitamos dessa realidade inventada pelos poetas, porque, mesmo sendo uma “mentira”, ela é verdadeira. Com essa “mentira” somos capazes de reinventar até mesmo o passado, de eternizar o passageiro. Maria Zambrano fala que esse passageiro é eternizado na poesia, porque o poeta persegue-o no labirinto do tempo, tendo uma espécie de afeição, enamoramento, como uma história que se quer lembrar quando chega-se ao final, como a criança relatou que acontece quando chega ao final do livro. O poeta vai buscar esse passageiro sem a nada renunciar: “nem a criatura, nem a um instante dessa criatura, nem a uma partícula da atmosfera que a envolve, nem a um matiz da sombra que causa, nem do perfume que expande, nem a modulação do seu canto, nem ao fantasma que já em ausência suscita” (Zambrano, 2000: 66). Este fragmento de tempo, que se concretiza na obra, sacia-nos e dele necessitamos como se fosse um alimento, porque voltamos ao passado para revisitarmos nosso presente. É nessa reconstrução de mundos que a arte se faz.

4. A alteridade – a quarta dimensão da racionalidade estético-expressiva

Na pesquisa de campo, no contato com as crianças, há diversas passagens que dão visibilidade à dimensão da alteridade, por exemplo, quando as crianças dizem que sentem o que a autora sente, ou quando falam que sentem que são a personagem: “há uma vida inteira, pode ser a nossa ou não, mas acho que em alguns livros, em alguns textos, em algumas frases, em alguns versos nós sentimos dentro da personagem” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “eu me ponho no lugar do personagem aí eu

sinto o que ele está sentindo” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Do meu ponto de vista, tais falas dão-nos sinalizações de alteridade, a qual envolve processos de reconhecimento e até de autoconhecimento. É por esta razão que a arte elimina a divisão entre a pessoa que interage com a obra e o artista, e não só entre a pessoa e a artista, mas entre a mesma e todas as pessoas que estão a contemplar a obra de arte (Tolstói, 2013: 193-194).

Tolstói acredita que a “libertação do indivíduo do seu isolamento e da sua solidão, nesta união do indivíduo com os outros”, consiste a principal força e característica da arte (Tolstói, 2013: 193-194). Maria Zambrano realça a solidão do poeta, dizendo que escrever é defender a solidão, justamente por esta solidão não significar isolamento, como também reconhece uma criança (em entrevista), já citada na dimensão da autoria por causa da autonomia. Na poesia você não é “aquela pessoa isolada, solitária que quer ficar o tempo todo na sua [...] Você fica mais ligada ao mundo”. Continuando com Maria Zambrano, a mesma afirma acontecer nessa solidão: “um isolamento comunicável, em que, exatamente, pela distância de todas as coisas concretas, se torna possível um descobrimento de relações entre elas” (2000: 37). Quando uma criança ressalta que, na literatura, quando o texto é de tristeza, chora, e se é de felicidade, fica muito sorridente (Criança em entrevista, Brasil, 2016); e quando outra criança diz que a leitura da literatura, da poesia faz rir, faz chorar, “desperta os sentimentos” (Criança em entrevista, Portugal, 2016), evidencia-nos esse grau altíssimo de comunicação e alteridade que a arte proporciona, principalmente no âmbito da poesia e da literatura.

Essas sensações de se sentirem implicadas, de se colocarem no lugar do autor ou da personagem, e sentirem o que esses autores ou personagens sentiram, revelam também como as crianças fazem a ligação da poesia e da literatura com suas experiências na vida; revelam suas aprendizagens e desaprendizagens com os escritores: “gosto, principalmente, de Miguel Torga e Fernando Pessoa, porque eles exprimem muito o que sentem e como viviam” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). As crianças indicam muitos pontos de comunicação através da linguagem das artes: “a literatura nos ensina a viver um bocadinho tudo que nos rodeia, e também porque nos ajuda a imaginar, a ser feliz” (Criança em entrevista, Portugal, 2016); “às vezes começa feliz e no final termina triste, às vezes começa triste e no final termina feliz... A pessoa se sente que está dentro do texto” (Criança em entrevista, Brasil,

2016). As crianças têm a sensação de que tudo se vai resolver e com isso se sentem aliviadas.

Fica bastante evidente a abertura que a criança tem para este universo, e uma vez dentro dele, um reconhecimento, portanto, uma identificação com o outro, seja com a autora, ou a personagem, essa identificação aponta-nos que estamos diante de uma filosofia com base no sentimento poético, por ser este de temperamento emocional. Fernando Pessoa diz que há a filosofia com base no pensamento individual e há a filosofia com base no sentimento poético; o primeiro é de temperamento intelectual, e é essencialmente individual; o segundo é de temperamento emocional, e é essencialmente coletivo; portanto, a verdade suprema estaria mais vinculada à filosofia do sentimento poético (Pessoa, 2006: 163). O aspecto da coletividade, cujo temperamento é emocional, leva-me a confirmar que a arte não acontece à revelia do outro, ao contrário, precisa do outro.

Valter Hugo Mãe escreve, em *A desumanização*: “Todas as lagoas do mundo dependem de sermos ao menos dois”. Trazendo também o aspecto da beleza, acrescenta que: “sem um diálogo não há beleza e não há lagoa” (Mãe, 2016: 42); a beleza de algo só acontece porque podemos partilhar; “se não houver ninguém, nem a necessidade de encontrar a beleza existe”; “a beleza é sempre alguém, no sentido em que ela se concretiza apenas pela expectativa da reunião com o outro” (*ibidem*, 2016: 42). No que diz respeito à ligação com o outro, a essa possibilidade de diálogo que há na experiência com a linguagem das artes, o músico Luís Pedro diz que a música tem “esse momento de partilha, de comunhão, de diversão pura, em que estamos, claramente, todos sintonizados, a fazer música juntos, mais do que eu estar a ensinar e elas a aprender” (Luís Pedro em entrevista, Portugal, 2016).

Considerando que não há um isolamento na arte, a dimensão da alteridade leva-nos a reinterpretar o conceito de autonomia no âmbito da racionalidade estético-expressiva, desvinculando-se da autonomia que se desenvolveu no pilar da regulação, que faz menção a um cidadão autônomo, orientado pelo princípio do mercado, um egoísta, desligado do mundo; ao contrário disso, o conceito de autonomia no âmbito da dimensão da autoria não corresponde ao isolamento; a obra alcançada com autonomia, com liberdade de criação, abre processos intensos de reconhecimentos, de comunicação e cumplicidades, entre o autor e o leitor. “Na poesia eu consigo perceber o que os poetas querem dizer e os sentimentos que eles têm. Gosto da literatura

porque sinto que tudo se vai resolver” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Quando afirmam que gostam, quando o autor traz a história que ele (o autor) viveu, reconhecem que “tem uns que foi muito difícil a vida deles, e teve estudo para aprender. Eu fico triste, mas depois fico alegre. Ver que ele superou o que ele passou” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). Há vínculos construídos dentro do universo literário.

A alteridade coloca-nos no lugar do não julgamento. Nuno Piteira, poeta do movimento *Poetry Slam*, fala, em entrevista, que através da poesia, consegue “ver realmente como é que as coisas são, sem estar a julgar como certo ou como errado, isto é bom, isto é mal [...] Os sentidos às vezes podem nos enganar, mas a poesia faz-me ter um tipo de consciência mais clara” (Nuno Piteira em entrevista, 2016, Portugal). Nesse sentido nunca estabelece uma hierarquia naquilo que vê e sente, mas dilata essa realidade, uma vez que a arte “é a passagem de energia entre um ser humano e outro”, como destaca o músico, compositor e também poeta do movimento *Poetry Slam*, Mick Mengucci (em entrevista, Portugal, 2016).

Tal atitude abre-nos para entender ou talvez pressentir que a dimensão da autoria se completa nessa comunicação entre a autora, a obra e a leitora, uma dilatação que vai alcançar a alteridade. Mesmo considerando que a autora seja capaz de reinventar novos mundos, esta realidade reinventada é alcançada e sentida também nos mundos de quem ler, através das sensações provocadas pelos sentimentos que tecem essa reinvenção. Nesse sentido, ganha uma diferença, uma vez que, nessa transição paradigmática que atualmente vivemos, ao contrário do que acontecia no século XVIII, o autor não é entendido como o oposto da vida quotidiana, antes é na poeira do quotidiano, na vulgaridade da vida que a autora vai garimpar e encontrar belezas. A beleza está justamente relacionada com essas experiências de reconhecimentos e dilatação da realidade; tal dilatação, do meu ponto de vista, é o que vai alcançar a multiplicidade de leitura da realidade. Maria Zambrano lembra que a multiplicidade e a heterogeneidade é o caminho que a poesia procura (2000: 66).

Maria Irene Ramalho, em *Poetas do Atlântico* (2008), analisando a poesia lírica moderna, traz o tema da alteridade, dando destaque a alguns aspectos presentes nos próprios poemas para abrir a reflexão mediante aquele tema, o qual está relacionado com o conceito de objetividade da arte e, por isso, também aos conceitos de interrupção e «outridade». Em Fernando Pessoa, a autora faz um percurso através

do poema “Autopsicografia” e do conceito de «outridade», ou seja, mais do que a capacidade de se colocar no lugar do outro, fingir-se, ser outro e reconhecer-se, autoconhecer-se. Nesse caso, como lembra a autora, é a representação dramática que vai veicular a noção de um sujeito poético despersonalizado, pois o artista lírico cede a sua subjetividade (Ramalho, 2008: 25). Na interação com a obra, o indivíduo comove-se até perder a individualidade; é nesse processo que “a poesia lírica diz o mundo, e não a subjetividade individual do poeta” (*ibidem*). A poesia revela-se como um complexo drama de não-verdades, transgressões, violações e interrupções (Ramalho, 2008: 24); a objetividade na poesia lírica, portanto, é a interrupção do eu para dar lugar a outro.

Podemos perceber nas falas das crianças o «fingimento» e a «outridade», o entrar no livro, o entrar na história, colocar-se no lugar da autora, ou da personagem, sentir-se ser outra pessoa, ter a consciência de sentir outros sentimentos que, no momento da leitura, são seus: “Eu gosto de ler poesia, porque as poesias são sentimentos que as pessoas têm”; “Gosto de ler poesia porque as poesias emitem um sentimento em nós” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). São falas que revelam a experimentação desses sentimentos, o fingimento, o conhecer-se envolvido nesses sentimentos: “Fingir é conhecer-se”, diz Fernando Pessoa (2006: 114). Trata-se de um conhecimento com base na sensibilidade, na emoção e no sentimento, que envolve o pegar, o apalpar, ouvir e outros sentidos: “Eu gosto [de poesia] porque tem muitas coisas que as pessoas podem aprender mais e a pessoa sente muita felicidade no coração”; “Poesia dá vontade de chorar” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). No caso da poesia e da literatura, essas sensações e sentimentos são alcançados através do «palavrar» (Ramalho, 2008: 250).

O debate sobre a objetividade em arte no âmbito da dimensão da alteridade leva-nos a acreditar numa confirmação de Nietzsche sobre o aspecto de que é inadequado dividir as artes; leva-nos também a ver que a subjetividade pode ser uma armadilha a ponto de possibilitar atitudes egoístas, que não é o caso do poeta no âmbito da sua criação, uma vez que, como afirma Nietzsche, na medida que o sujeito é um artista, “ele já está liberto da sua vontade individual” (Nietzsche, 2007: 44) e alcança a libertação de sua subjetividade individual através do alcance da objetividade em sua poesia. Mesmo nascendo de sua «eudade», a poesia alcança um nível altíssimo de comunicação com a espectadora/leitora, com o outro, este que é “atingido”

corporalmente pela obra, recriando-a e revivendo-a, e só assim sendo capaz de viver a alteridade. As entrevistas com as crianças revelam tais pontos de comunicação, o que nos mostra que na verdade as histórias, as sensações e os sentimentos vivenciados, quer pelo autor, quer pelas personagens, são também vivenciados pelas crianças através da sua imaginação e da sua sensibilidade. Nesse sentido Nietzsche considera que a arte é esperançosa, uma vez que rompe o feitiço da individuação (Nietzsche, 2007: 67).

Nietzsche não acredita na existência de um artista subjetivo de um lado e um objetivo do outro. Para ele, isso é um erro do pensamento da estética moderna, quando esta se limita apenas a interpretar a contraposição dicotômica entre o artista subjetivo e o artista objetivo. O filósofo não se serve dessa interpretação, uma vez que acredita que o artista deverá fazer sempre o exercício de se libertar das malhas do eu, emudecer a vontade individual (Nietzsche, 2007: 40), porque, do seu ponto de vista, sem a objetividade, sem a pura contemplação desinteressada, não se alcança verdadeiramente uma produção artística (*ibidem*). Em *O Nascimento da Tragédia* (2007), Nietzsche fala dessas perspectivas como impulsos: o apolíneo (subjetivo) – o sonho, o onírico, as imagens; e o dionisíaco (objetivo) – a embriaguez, o delírio, o desejo. Tais impulsos estão encarnados, respectivamente, em Homero (épico) e Arquíloco (lírico), os quais, apesar de serem opostos, complementam-se e caminham juntos, muitas vezes em discórdia e incitando-se mutuamente (*ibidem*: 24). É, portanto, a articulação entre os processos dionisíaco (Arquíloco) e apolíneo (Homero) que transforma a poesia lírica em arte objetiva (Ramalho, 2008: 25).

Com isso, Nietzsche propõe uma estética que resolva o problema da poesia lírica. Como seria possível para o poeta lírico, enquanto artista, alcançar a objetividade, uma vez que este poeta sempre diz “eu” e lança diante de todos as diversas camadas de suas paixões e desejos? (Nietzsche, 2007: 40). Nietzsche procura compreender como é que o poeta lírico, aquele que expressa seu ódio, escárnio e grita seus apetites, como é que este poeta pode alcançar o desejável grau da objetividade na sua poesia. Para tal reflexão, traz a confissão de um poeta que, ao falar do processo de criação no seu poetar, diz que tal experiência não se processa perante um conjunto de imagens, mas nasce mediante um estado de ânimo musical. Tal disposição musical de espírito antecede a imaginação e é uma espécie de alicerce/base para o nascimento de uma ideia poética (Nietzsche, 2007: 40-41). Portanto, para Nietzsche, a objetividade

na poesia lírica advém da disposição musical (Ramalho, 2008: 25). Maria Irene Ramalho sublinha o aspecto da dramaticidade posto pelo filósofo quando o mesmo relembra o coro antigo na tragédia, que tem sua origem no espírito musical, e contém em si o espetáculo e o espectador (Nietzsche, apud Ramalho, 2008: 25).

Em José Saramago, a partir da obra *O ano da morte de Ricardo Reis*, assim como em Fernando Pessoa, a partir do poema “Autopsicografia”, citado acima, Maria Irene Ramalho diz que sob a perspectiva desses dois poetas é a representação dramática que vai veicular a noção de um sujeito poético despersonalizado, concretizando-se, portanto, na poesia lírica objetiva. Da obra do escritor Saramago, a autora sublinha a troca de ideias sobre a identidade poética, a ficção na poesia e a poética heteronímica que é feita de interrupções, o que a leva a contemplar a objetividade e a «outridade» nos dramas em gente e pessoas livres (Ramalho, 2008: 26-27). A autora destaca cinco graus da poesia lírica apresentados por Fernando Pessoa, que começa de uma extrema subjetividade e chega à objetividade ficcional, que alcança, crescentemente, o elevado grau de valor poético: a poesia lírica objetiva. No último grau o poeta é capaz não só de sentir, mas de viver diferentes estados de alma, o que o leva à poesia dramática, e continuará sendo, mesmo dramaticamente, poeta lírico (Pessoa, 1973: 68). Confirma depois o poeta que a composição da poesia lírica é estruturada fundamentalmente na recordação, a única parte da inteligência capaz de conservar uma emoção (*ibidem*: 72).

No que diz respeito ao conceito de interrupção, a abordagem feita por Maria Irene Ramalho mostra-nos essa ligação umbilical da poesia lírica com a vida. A autora diz que “longe de ser obstáculo à criatividade”, a interrupção “está na origem mesma do processo poético” (Ramalho, 2008: 250); nesse sentido poderá ser entendida como a própria vida que entra no poema, ilustrada como alguém que bate à porta na hora do poema, a exemplo do “Homem de Porlock” (Pessoa, 2006: 116), e que o que vem da interrupção passa a fazer parte do poema. Isso vem nos mostrar, como diz Maria Irene Ramalho, que “o existir humano não é concebível sem a noção social da interrupção” (Ramalho, 2008: 250).

Para defender a interrupção com um gesto poético (Ramalho, 2008: 254), necessário ao poema, e muitas vezes como o próprio poema, Maria Irene Ramalho traz a reflexão de uma “conversa continuada” que se constitui como o ser e o fazer humanos, que por ser continuada é susceptível de interrupções; tais interrupções e

conversas infinitas são também compostas de silêncios e esperas. Essa composição traduz a existência humana – *poiesis* –, a vida-humana-enquanto-coisa-construída (Ramalho, 2008: 250). Trata-se de uma conversa humana infinitamente residente entre o palavrado e o silenciar, entre o esperar e o re-palavrado, uma tensão que Maria Irene Ramalho localiza na fronteira entre o poético e o político. O escritor Afonso Cruz diz ser a poesia um dedo espetado na realidade, porque esta sempre voa da página na qual foi escrita (Cruz, 2016: 87), uma paisagem que nos remete à interrupção; ou também pode ser a própria realidade um poema quando o poeta *desvê* (Barros, 2010: 449 e 453) as coisas, *as palavras e* o mundo, que tem a ver com o poder da língua em desdizer no ato de dizer (Ramalho, 2008: 259).

Como vimos, Maria Irene Ramalho não entende a interrupção como impossibilidade poética. Nessa fronteira entre o poético e o político, ao contrário, vê como uma espécie de “tombo”, de “tropeço”, que a mim me faz lembrar o poema “No meio do caminho”, de Carlos Drummond Andrade, que se revela como uma condição em que o poético encontra a continuidade e até mesmo o “passageiro”, o passado que volta para interromper o presente, um cenário que possa servir para o aperfeiçoamento. Essa noção de interrupção da autora leva-me a tratar essa questão no item da alteridade, uma vez que dentro dessa abordagem revela-se essa proximidade da poesia com a vida. Um exato trecho do poema da poeta venezuelana Hanni Ossot, “Soy estrella y musgo”, citado pela autora, leva-me instantaneamente a um fragmento de um poema de Barros: “Só as coisas rasteiras me celestam” (Barros, 2010: 338). Ou seja, o musgo e a estrela. Tal paisagem poética confirma que a poesia está fundamentalmente ligada à vida. Como afirma Maria Irene Ramalho, a interrupção faz parte da poesia; e até pode gerar mais poesia.

Ramalho, analisando as leituras (de leituras) da poesia lírica na modernidade ocidental, encontra um lugar-comum entre os poetas: “no poema que lemos, o que lemos é nós próprios e o nosso mundo. Ler um poema é ler o mundo” (Ramalho, 2008: 74). Também nos diz uma criança: “Ler é como um mundo inteiro dentro dum livro” (Em entrevista, Portugal, 2016). Dentro dessa reflexão, a autora confirma que um poema é perturbado pelo assunto e por esta razão “não se mantém quieto na página e a poesia resulta demasiado impura” (Ramalho, 2008: 75). É por isso que a palavra na poesia não é sagrada e nem sai ilesa da realidade. É humana, como afirma a filósofa Maria Zambrano (2000: 44); e sendo humana, será também uma memória

inventada e trará nossas elegias, alegrias, raivas e silêncios (cf. Antunes, 2019), que comporão as interrupções poéticas, e por isso ligando-o incondicionalmente à vida.

A identificação da criança com a poesia como forma de escrever e de brincar ao mesmo tempo, como o melhor tipo de texto que pode haver, como uma forma de demonstrar escrevendo o que se sente, como forma de falar, abre completamente a perspectiva de comunicação, portanto de continuação, de interrupção. É como se fosse uma fenda, e essa paisagem (da fenda) também é trazida por Maria Irene Ramalho, que a aborda como uma interrupção, sendo, portanto, a *interrupção* uma fenda (Ramalho, 2008: 258). Havemos aqui de concordar que o poema também torna-se uma fenda aberta em algum lugar, mesmo que em um lugar inventado; e existindo uma fenda haverá alguma direção onde será possível continuidades e até mesmo continuidades de outras rupturas. Citando a poeta Emily Dickinson, Maria Irene diz que a poesia é presentificada pela marca da ruptura (Ramalho, 2008: 251).

5. Cenários da/na modernidade

a. A linguagem da arte

Em seus apontamentos, Fernando Pessoa fala acerca do papel da arte na modernidade. Analisa os confortos e a excitação da modernidade, os aparatos que complexificam a vida e de como as pessoas vão sendo sugadas por isto. Fala do espírito científico da época, da sociologia nascente enquanto ciência, do mercantilismo político, do comércio, indústrias, fábricas e de como todas essas perturbações invadem a alma, o sangue e o psicológico das pessoas. Com sua poesia parece percorrer um caminho em busca de uma intimidade perdida.

O poeta apresenta o Sensacionismo como base de toda a arte,¹⁹⁷ uma vez que para ele a arte é uma interpretação da vida, não para compreendê-la, mas para exprimi-la, e que por isso se não for misteriosa e simples, errará o sentido da vida. A arte é, também, expressão da individualidade, porém não revela o indivíduo, porque isso seria pretender uma nitidez que não pode ocorrer quando se trata de sentimentos. Por último, no conjunto dos princípios essenciais do Sensacionismo, aponta a arte como um afastamento da realidade (Pessoa, 2015: 26). Dentro desse conjunto de reflexões, Fernando Pessoa fala de um destino social da arte, não de um fim, o que, no

¹⁹⁷ Sensacionismo: “Todo o objeto é uma sensação nossa. Toda a arte é uma conversão duma sensação em objeto. Portanto toda obra de arte é a conversão duma sensação numa outra sensação” (Pessoa, 2015: 27).

meu entender, muda a perspectiva. Para o poeta, se tiver um fim social, a arte já será anti-social (1966: 161).

A partir da análise da civilização moderna, Fernando Pessoa pergunta qual a arte que deve corresponder a este estado de civilização, e arremata: “o papel da arte é de, ao mesmo tempo, interpretar e opor-se à realidade social sua coeva”; e deixa-nos a pergunta: “Como interpretar essa época, opondo-se-lhe?” (Pessoa, 1966: 167). Tal resistência à zoeira da modernidade não impediu que o poeta continuasse a ver poesia em tudo, no mar, nos lagos, nas margens do rio, na cidade, “na trepidação dos carros nas ruas, em cada movimento ínfimo, vulgar, ridículo, de um operário que, do outro lado da rua pinta a tabuleta de um talho” (*ibidem*: 14). Essa “oposição à realidade” não é a alienação (no sentido da não-consciência), pelo contrário, até porque, como bem lembra Irene Ramalho, é objectivo do poeta libertar-se do “fardo da expressão autêntica”, assumindo-se “poeta desconceitualizado, intelectualmente distanciado, radicalmente independente e imbuído da capacidade de olhar e ver sem pensar” (Ramalho, 2008: 242).

Quando Fernando Pessoa faz esta análise e formula esta pergunta e nos dá esta resposta, certamente que fala na perspectiva do contexto europeu. E dentro deste contexto ele diz que é a riqueza inédita das emoções, da febre e dos delírios perante a paisagem da falência dos ideais do passado, na turbulenta modernidade, que vai ser possível interpretar tal época, opondo-se a ela. Tudo isso para dizer que Fernando Pessoa vai se libertar através da sua poesia dos aparatos que a modernidade impõe ao pensamento de sua época. Através da sua poesia, o poeta alcança outro pensamento, que está vinculado à sensibilidade, à emoção. É por isso que ele vai pensar o Sensacionismo (1966: 158), que tem como base o paganismo e o pluralismo: “sê plural como universo!” (1966: 94). O Sensacionismo pessoano tem semelhanças com o estilo de poetas de outros países, fora do contexto europeu. O poeta buscou, através da poesia, a pluralidade da existência da humanidade, e nos movimentos estéticos a diversidade de cada corrente literária.

O seu mestre será o poeta que vê como uma criança, vê outro universo fora do cenário da modernidade, das indústrias, das fábricas, da vida moderna agitada. Seu mestre – Alberto Caeiro – “vive no cimo de um outeiro” (Pessoa, 2014: 64) numa quinta, e repara nas borboletas, nas asas das borboletas, nas flores, nas pedras, nas folhas, na chuva quando tem chuva, e olha essas coisas como se as estivesse vendo

pela primeira vez. Isso é extremamente revolucionário para aquela época, e ainda o é atualmente. Esse despreendimento de não ter como referência uma única cultura, uma única leitura, e de ter o entusiasmo e o espanto diante das coisas, essa curiosidade pelas coisas, essa aproximação das coisas com intimidade, que a modernidade sufocou, essa capacidade de ver como se estivesse sempre a desaprender, esse espírito de curiosidade e encantamento eu encontro nos diálogos com as crianças, tanto em Portugal como no Brasil.

Em “Apontamentos para uma estética não-aristotélica”, lamenta Álvaro de Campos que, ao contrário do que aconteceu noutras épocas, a sensibilidade seja agora mediada pela inteligência. É como se vivêssemos uma época de deformação da emoção sensível, uma vez que temos de nos valer da inteligência para receber uma emissão estética. Desse modo, a beleza, infelizmente, está não nas disposições da sensibilidade, mas nas preocupações da razão, porque se faz “arte com inteligência e não com sensibilidade” (Pessoa, 2006: 113), o que configura, do ponto de vista sociológico, a colonização que a racionalidade cognitiva instrumental da ciência exerce sobre a racionalidade estético-expressiva. O poeta Sérgio Vaz fala de quando ele achava que essa linguagem estava relacionada com uma racionalidade orientada pela razão, pela intelectualidade: “eu achava que ser poeta era escrever difícil, e às vezes eu fazia uma poesia, nem eu entendia, porque achava que era isso. E alguém me perguntava: O que você quis dizer com isso? Eu dizia: Ah, você não entendeu? Mas na verdade eu também não tinha entendido” (Entrevista com o poeta no programa Trilha de Letras).¹⁹⁸

Outro aspecto que pede uma reflexão nesse item diz respeito à universalidade. O aspecto da universalidade – em arte – não está relacionado com a lógica de um universalismo abstrato (Santos, 2010: 104), globalizante, nem com a condição de aprisionamento das pessoas às generalizações desvinculadas de uma realidade concreta. Antes, permeia a superação de um carácter dual que tende a tornar a arte uma exclusividade para determinada classe social, ou determinado grupo sociocultural. Fernando Pessoa fala que a universalidade está no fato de que “o artista deve exprimir, não só o que é de todos os homens, mas também o que é de todos os

¹⁹⁸ Sérgio Vaz é um poeta conhecido pela sua atuação na realização de um trabalho cultural intenso a partir de saraus de poesia. É bastante conhecido devido à fundação da Cooperativa Cultural da Periferia (Cooperifa). <<https://www.youtube.com/watch?v=DH0vnWQrYkI>>. Acesso em junho de 2018.

tempos” (1973: 19). De acordo com o poeta, o subjetivismo produziu erros: pessoalismo e interpretação de épocas. Se observarmos as respostas das crianças na pesquisa de campo, crianças de países com realidades tão distintas, de escolas públicas – estas com estrutura semelhante nos dois países, mas atendendo crianças de realidades sociais e culturais diferentes – veremos que elas demonstram uma relação de proximidade e de intimidade com as coisas e com a vida através da poesia e da literatura, o que me faz pensar que a universalidade, em arte, também está relacionada com a forma como os diversificados temas que envolvem a humanidade são tratados através da linguagem das artes, uma vez que a matéria da arte é o sentimento.

A universalidade na arte está relacionada com o milagre de que fala Fayga Ostrower, de na arte “existir uma linguagem que é acessível a todos, independentemente do fato de as obras terem sido criadas em culturas e épocas diferentes, há 500 ou 5 mil anos atrás” (1988: 172),¹⁹⁹ ultrapassando desse modo “o período histórico e o contexto cultural em que as obras foram criadas”; os “seus conteúdos se [referem], em última instância, à própria condição humana” (Ostrower, 2002: 11. In: Faria; Garcia, Orgs.). É nesta transição, numa fronteira de línguas, tempos e culturas, que a tradução (Santos, 2010; Ribeiro, 2005), como instrumento de rompimento destas fronteiras, poderá alcançar um alto grau de alteridade. No texto “A tradução como metáfora da contemporaneidade”, Ribeiro afirma que o “conceito de alteridade é sempre inseparável dos processos de tradução” (Ribeiro, 2005: 05).

Para Tolstói, a arte possui a capacidade de unir. Por esta razão, a arte desperta nas pessoas a consciência de igualdade de posição perante o mundo e em relação ao outro. Ao contrário de promover afastamentos na fronteira, a arte agrega. É por isso que uma suposta arte patriótica, militar, de religião e/ou de uma dada classe, e de seus respectivos cultos, hinos, poemas e monumentos, ícones, estátuas, procissões, missas e igrejas, se torna uma arte fraca e moralmente perversa, com pouca potência de comunicação, uma vez que transmite sentimentos sectários (Tolstói, 2013: 205). A arte, portanto, “deve ser a arte não de um qualquer círculo de pessoas, não de uma

¹⁹⁹ Apesar de ser um conceito moderno, Fayga Ostrower nos aponta a arte como um fenômeno não moderno, uma vez que a autora lembra, em seu artigo *A construção do olhar*, que as origens da arte remontam a épocas longínquas (1988). Fala do artista na pré-história, confirmando em suas pesquisas que este “executava o trabalho numa escuridão quase completa, usando tochas como meio de iluminação” (1988: 168). Como se tratava de um trabalho difícil compor a obra com estas pequenas iluminações, o artista talvez fosse “liberado pelo grupo de outras tarefas coletivas, talvez até mesmo da caça, para poder dedicar-se à execução das imagens” (*ibidem*).

classe, não de uma nação, não de um culto religioso”; a arte não transmite sentimentos acessíveis a pessoas educadas de determinada maneira, por exemplo, “só ao aristocrata, ao burguês, ao russo, ao japonês, ao católico, ao budista e assim por diante”; a arte transmite sentimentos acessíveis a qualquer pessoa (*ibidem*).

Tolstói diz que a arte não se registra com complexidades inatingíveis, mas será sim registrada com concisão, clareza e simplicidade na expressão. Diz ainda que “a afirmação de que a arte pode ser boa e mesmo assim ser incompreensível para a maior parte das pessoas é profundamente errada e tem consequências muito nefastas para a arte” (Tolstói, 2013: 139). Justamente por ser uma atividade espiritual diferente, a linguagem da arte “é compreensível por todos, porque ela contagia a todos sem distinção”, não excluindo nenhuma condição: cor, sexo, nação, religião, grau de instrução. Não há quem não entenda sentimento: “as lágrimas e o riso de um chinês contagiam-me da mesma forma que o riso e as lágrimas de um russo, da mesma forma também a pintura, a música, um poema, se for traduzido para uma língua que eu entenda” (Tolstói, 2013: 141).

Numa atividade de leitura de textos literários, dos contos “Carta para Josefa, minha avó” e “O meu avô também”, de José Saramago (2010: 27-33), estudantes, jovens brasileiras, sertanejas, choravam, emocionadas ao se reconhecerem nas histórias contadas pelo escritor. As estudantes, em entrevista,²⁰⁰ revelaram, assim como as crianças, que se sentiram dentro do conto, parte da história, sentiram uma sensação de que alguém estava contando a própria história delas: “era como se ele [o escritor] estivesse falando do meu avô e da minha avó também”, diz Cícera Daiane (em entrevista, Brasil, 2018). Uma sensação que também lhes causava alguma estranheza era o facto de se tratar de histórias contadas por uma pessoa que viveu em outra época e em outro país, e de “você se identificar com algo que você não conhece, mas que no fundo é sua história” (Edileide Mesquita em entrevista, Brasil, 2018). Uma história de sentimentos que “é emoção, é tristeza, é saudade de algo, é uma coisa que não dá para explicar, é uma coisa que vem de dentro, ele mexeu com nossos

²⁰⁰ Cícera Daiane, Edileide Mesquita e Isabela Ribeiro são estudantes do curso de Pedagogia, no DCH III – Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia. Tendo estas estudantes cumprido o componente Literatura Infante-Juvenil e Estágio Curricular III tanto tiveram acesso a algumas obras literárias em Literatura Infante-Juvenil, como experimentaram essa linguagem com as crianças, durante o período de julho a novembro de 2018. Dentro desse cenário, essa entrevista e alguns trabalhos desenvolvidos pelas estudantes entraram na tese por trazerem importantes contribuições a este trabalho de pesquisa.

sentimentos mais profundos, algo muito íntimo, uma intimidade” (Isabela Ribeiro em entrevista, Brasil, 2018). Por fim, Edileide Mesquita faz a ligação entre a avó dela e a avó do escritor:

A avó [do escritor] tinha um espaço tão pequeno e mesmo assim ela se sentia tranquila e já bem velhinha, mas ainda saudosa, dizendo que quando ela morresse ia sentir tanta falta daquilo ali, era um território tão conhecido pra ela, que ela percorria tanto. Pra mim isso foi muito familiar, porque minha avó, também, ela tinha essa sensação de um minúsculo mundo, mas ela era feliz, ela não tinha móveis, mal tinha o que comer, mas ela tinha medo de morrer, porque ela tinha medo de abrir mão da convivência com a gente (Edileide Mesquita em entrevista, Brasil, 2018).

O escritor fala do seu avô, um homem calado, um escritor analfabeto, capaz de ver o longe olhando para uma parede mais próxima, um homem que, pressentindo que o fim chegava, foi capaz de ir “de árvore em árvore do seu quintal, abraçar os troncos, despedir-se deles, dos frutos que não voltará a comer, das sombras amigas” (Saramago, 2010: 33). Esta forma de dizer, esta linguagem, dá um tamanho mais profundo à realidade mais comum. Como fala Isabela Ribeiro –²⁰¹ ao conviver com os contos de José Saramago –, trata-se de um conhecimento feito de linguagem simples, do cotidiano, que aborda uma realidade tão íntima que, “à medida que a gente vai lendo, a gente vai trocando alguma coisa, a gente até se arrisca a modificar a história do autor, vai trocando alguns hábitos do avô dele e coloca os hábitos dos nossos avós”. E assim “já se faz parte da história também”; como se, ao ouvir, “a história vai moldando [refazendo] o próprio cotidiano” (Isabela Ribeiro em entrevista, 2016).

Esta condição, que traduz uma universalidade, não significa uma percepção generalista e totalizante; significa pensar/sentir que em qualquer tempo e lugar “o mundo é mais feio do que nunca” e ao mesmo tempo “um mundo mais belo do que jamais foi” (Nietzsche, 2005: 134). Situamo-nos no crepúsculo nietzschiano? “O que há de melhor em nós é talvez legado de sentimentos de outros tempos, os quais já não alcançamos por via direta; o sol já se pôs, mas o céu de nossa vida ainda arde e se ilumina com ele, embora não mais o vejamos” (*ibidem*: 141). E não o vendo, a linguagem das artes cria formas de alcançarmos, pela memória, pela lembrança, as histórias que repetimos; e ao repetirmos, a recriamo-las.

²⁰¹ Isabela Ribeiro é estudante de Pedagogia no DCH III. Tendo cursado a disciplina Literatura Infanto-Juvenil arriscou-se em experimentações da linguagem literária com a crianças através do componente Estágio Curricular II e III.

b. A experiência de conhecer – um ziguezague entre a ciência e a arte

Boaventura de Sousa Santos, ao tratar do conhecimento na modernidade ocidental, traz o debate acerca das vertentes opostas da regulação e da emancipação. O movimento entre essas vertentes implica numa trajetória, que sai de um ponto A e vai para um ponto B, ocorrendo uma progressão, por exemplo, do caos à ordem (regulação) e do colonialismo à solidariedade (emancipação). O sociólogo expõe o processo violento de colonização que ocorre epistemologicamente, que converte a solidariedade em caos e o colonialismo em saber, numa trajetória de ordem. Além de ressaltar a importância de superar essa perspectiva linear, o sociólogo destaca que atualmente a teoria do caos desestabiliza a linearidade quanto às condições de sairmos de um ponto em direção a outro. O conhecimento através da linguagem das artes não se trata de conhecimento sob a perspectiva do caos, mas esse processo [do conhecimento], nas artes, também se dá sem essa referência ao pensamento linear, uma vez que a linearidade alimenta-se da perspectiva monocultural da razão proléptica (Santos, 2010: 107). No que diz respeito às epistemologias do Sul, tendo como base uma hermenêutica crítica pós-abissal, o sociólogo propõe um conhecer por dentro – de dentro, portanto, da superação da linearidade e da dicotomia.

Fernando Pessoa, no texto “Atena”, aponta a arte e a ciência como cultura e, por isso, como caminhos para o aperfeiçoamento subjetivo da vida. Analisando esse pensamento, o poeta nos diz que esse caminho para o aperfeiçoamento se dá de forma direta pela arte e de forma indireta pela ciência. Na arte, a forma é direta porque “pela arte nos aperfeiçoamos a nós” (2006: 101); já pela ciência, a forma é indireta, porque “aperfeiçoamos em nós o nosso conceito” e o conceito que temos do mundo. Ao falar da arte como uma forma de buscar o aperfeiçoamento, de maneira direta, Fernando Pessoa nos diz que esta aponta nossa imperfeição. Para o poeta, quando a arte revela nossa imperfeição, ela é um caminho para a desumanização; tornar-se perfeito, portanto, é se desumanizar, ou seja, quando a arte nos eleva, desumaniza-nos (Pessoa, 2006: 105).

Em suas anotações sobre a arte, Álvaro de Campos apresenta uma estética não-aristotélica e afirma que na sua teoria o caminhar da arte é o contrário do caminho da ciência. Segundo sua interpretação, na estética aristotélica parte-se, em arte, assim como na ciência, do particular para o geral, ou seja, exige-se que “o indivíduo generalize ou humanize sua sensibilidade” (2006: 108); já na estética não-

aristotélica, em arte, ao contrário da ciência, parte-se do geral para o particular, ou seja, “é o geral que deve ser particularizado, o humano que deve pessoalizar, o exterior deve se tornar interior” (*ibidem*), ou seja, o todo não tem primazia sobre cada uma das partes, o todo é particularizado, é o que vai proporcionar a pluralidade. Na sociologia pós-colonial, essa reflexão aparece, em Santos, no âmbito da crítica à razão metonímica (2010: 91), quando o sociólogo a partir dessa crítica denuncia que na verdade o todo é uma das partes transformada em termo de referência para as outras partes, invisibilizando-as. Com a crítica à razão metonímica, o sociólogo torna visível os modos de produção de não existência e apresenta para confrontá-los as cinco ecologias (2010: 98-107).

Essa relação entre o todo e as partes é o que corresponde a relação entre a objetividade e a subjetividade, que de fato não se traduzem, da mesma forma, na arte e na ciência. Por exemplo: alcançar a objetividade no caso da ciência, é o aspecto que vai sugerir uma suposta neutralidade; na arte significa uma atitude não egoísta, libertar-se da «eudade»; o que envolve diversificadas camadas de sentimentos que atinge um raio abrangente da humanidade em tempos diferentes. Schiller, em *Sobre a educação estética do ser humano* (1993), defende a ultrapassagem da perspectiva subjetiva na arte (Schiller, 1993: 14); mas para o filósofo há de haver o equilíbrio entre o objetivo e o subjetivo; o homem subjetivo é o sensível/sentimental, o homem objetivo é o moral/ético, Schiller diz que neste caso a beleza é o hiato do equilíbrio entre estes dois estados. Numa perspectiva política, o filósofo defende que o Estado “deve honrar não apenas o carácter objetivo e genérico nos indivíduos, mas também o carácter subjetivo e específico” (*ibidem*: 34).

Na educação, sobre o aspecto da objetividade, Paulo Freire, numa pedagogia libertadora, começa provocando nosso pensamento acerca da opressão, esta que existe, concretamente, não se tratando de subjetividades dos oprimidos. Torna-se preciso localizar objetivamente essas relações na sociedade, para que a realidade de uns não se transforme em abstração para outros; é preciso sentir na pele a condição de ser o outro. Nesse sentido, o educador alerta-nos para a armadilha tanto do objetivismo – que para ele é diferente de objetividade – porque pode ter uma conotação de uma realidade pronta e acabada, como do subjetivismo – da mesma forma diferente de subjetividade – porque poderá ir por um caminho de posições solipsistas, com o risco de negação da realidade objetiva. Paulo Freire, portanto,

contesta a dicotomização dessas esferas, afirmando que a objetividade é tão importante quanto a subjetividade. Para Paulo Freire, no caminho de uma educação libertadora há de se encontrar o equilíbrio (Freire, 2005: 40-41), uma vez que numa educação *com* e não *para*, o sujeito exercita a objetivação dos aspectos da opressão, descobrindo-os também fora de si (*ibidem*: 35); do meu ponto de vista tem a ver com a perspectiva de Pessoa: o geral deve ser particularizado, o humano deve ser pessoalizado. É no exercício de objetivar nosso mundo que nos reencontramos com o outro e nos outros.

No texto “Todas as ciências são ciências sociais”, Boaventura de Sousa Santos fala do paradigma emergente onde se afirma que “todo conhecimento científico-natural é científico social” (2002: 84). Tal paradigma compõe um passo epistemológico de difícil travessia, uma vez que carrega junto a tentativa de superação das dicotomias arraigadas ao longo de tantos anos. Nesse contexto, a epistemologia científica reclama para si uma proximidade com a criação literária ou artística (*ibidem*: 87) e com isso caminha na direção da aproximação das humanidades. Esse cenário epistemológico deixa em falta, do meu ponto de vista, dois conceitos: o conceito de humanidade e o conceito de indivíduo. O primeiro aparece como uma característica de bondade da espécie humana, por exemplo, quando dizemos que “isto é humano” para nos referirmos que há um nível potente de solidariedade e de alteridade, o que não se traduz numa verdade, porque não assume as contradições do ser humano. No que diz respeito ao indivíduo, assim como afirmamos no capítulo III – no item Crianças e Educação – há uma carência atual acerca do destino e envolvimento do indivíduo na sociedade, livre do enquadramento do pensamento burguês.

Santos afirma que o conhecimento científico tem conteúdo e forma, e com isso constitui seu próprio rigor, mas também nos adverte sobre a monocultura deste saber e do seu rigor, propondo cinco ecologias que devem confrontar as monoculturas do saber científico, uma vez que este produz a invisibilidade de outros saberes e outras racionalidades (Santos, 2010: 98-106). O conhecimento advindo de uma experiência com a linguagem das artes também tem conteúdo e forma, sendo que, como diz Clarice Lispector em “Forma e conteúdo” (1999: 254), “não há de um lado o conteúdo, e de outro a forma”, ou seja, “não se pode pensar num conteúdo sem forma”, um conteúdo não saberia existir sem sua forma, o que quer dizer que o

conteúdo é também a própria forma. Maria Irene Ramalho destaca que Fernando Pessoa supera a distinção entre filosofia (ideia) e poesia (formas das emoções) e com isso se fundem sujeito e objeto: “constituindo o acto de imaginação mais elevado, e fundindo em si a ideia, a emoção e a forma, a poesia é a síntese perfeita de todo o ser-saber-fazer” (Ramalho, 2008: 54).

Podemos considerar que a experiência com a arte promove conhecimento, se conseguirmos descolonizar e até mesmo descolar da ciência a palavra “conhecimento”. Conhecer na experiência com a linguagem das artes está relacionada não com o domínio de uma técnica, nem necessariamente com a aquisição de um conteúdo histórico, ou mesmo erudito, nem com o deslocamento progressivo de um ponto para outro ponto, mas com algo que na sociologia pós-colonial poderíamos conceituar como reconhecimento e autoconhecimento. Nessa perspectiva, não faz sentido uma composição sujeito/objeto, uma vez que há reconhecimentos contínuos. Mesmo tratando de temas do quotidiano, transmitem-se novos sentimentos, há oxigenação dos sentimentos, e com isso oxigenação do pensamento, o que cumpre a consequência da arte: criar o novo sentimento na vida comum.

Ramos Rosa apresenta-nos a arte como forma de linguagem e de conhecimento (Rosa, 1979: 34), e vai nos dizer que o poeta descobre o mundo, que «deveras sente» através da linguagem. Por este motivo, a poesia é um modo específico de comunicar; podemos dizer que é um modo de ser (*ibidem*: 18). Sobre a poesia como modo de ser, um dos itens que Maria Irene Ramalho sublinha do ensaio *A Nova Poesia Portuguesa Sociologicamente Considerada*, de Fernando Pessoa, é justamente a declaração de que Pessoa, como poeta, coloca-se, autoriza-se como intérprete da cultura e com isso traz uma redefinição da poesia “como um modo supremo de ser, conhecer e exprimir” (Ramalho, 2008: 50), e que anunciando uma certa profecia na poesia, diz que esta precede sempre a corrente social de uma nação.

A poesia, portanto, é um conhecimento que “não reduplica o real, não o fixa”; por outro lado, “não o exprime”, uma vez que o põe em questão (Rosa, 1979: 37), ou porque vem à sua frente, ou porque o “transvê” (Barros, 2010: 351). Tal modo específico tem na linguagem o seu meio de ação, que ultrapassa a expressão do real, justamente por ser uma transgressão deste real, “como um texto que vem alterar o contexto em que se insere e de que se destaca” (Rosa, 1979: 44). Ramos Rosa fala de um conhecimento que elimina a distância entre o eu e o real, e que só pelo fato de ser

arte e literatura, por este motivo, é revolucionário: “pela operação específica e originária que exerce sobre o mundo” (Rosa, 1979: 81-82). Por este carácter revolucionário – ou meta-revolucionário –, revela “uma ordem que de modo algum se compatibiliza com qualquer integração política ou ideológica. Assim, a revolução poética será sempre uma insurreição permanente mesmo no seio de um regime verdadeiramente revolucionário” (*ibidem*: 92).

c. “Transver”: conhecer com o sentir, a memória, a invenção e o amor

Em “Manoel por Manoel”, o poeta confessa uma saudade que tem do que nunca foi, sua poesia parece uma espécie de peraltagem que faz com as palavras para matar essa saudade – num exercício de revisitar suas infâncias. A linguagem da poesia obedece mais a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais e devolve-lhe uma visão oblíqua do mundo, o que confirma os paradoxos da poesia: o escuro que ilumina, o abandono que protege. É com esse olhar que o poeta faz da comparação, a comunhão: “a gente faz comparação: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (Texto Manoel por Manoel, 2006), e a peraltagem da linguagem poética espeta a realidade a ponto do canto da sariema encompridar a tarde, e assim com a tarde mais comprida os meninos se enfiam e somem nela. A palavra peralta é uma palavra acrescentada de terra e encharcada de água, são palavras que amanhecem, que entardecem, que anoitecem.

A comunhão que o poeta alcança é transferida instintivamente para sua poesia, ou vice-versa? O seu quintal de menino atravessa o tempo e é uma extensão de tudo que sua poesia testemunha. Ele vê o passado sem olhar para trás, e por isso mente – inventa e reinventa. Sua criação poética é fundada na recordação, na composição de memórias, uma autobiografia de realidades inventadas que elucidam o presente de uma infância que não cessa. O poeta confessa que seus maiores colaboradores nas memórias inventadas são a criança (nele), os andarilhos e os passarinhos. A sua criança deu-lhe a semente da palavra; os passarinhos, o desprendimento das coisas da terra; e os andarilhos, a paciência da natureza de Deus (Texto I – Memórias Inventadas: a terceira Infância, 2006).

É por esta forma de ver que podemos dizer que o “desver”, ou o “transver” em seus poemas, está na capacidade de ver as coisas na transição, no acontecer de suas solidões, ou mesmo na sua condição de ser elas próprias, e poder ser outras coisas,

quando as coisas são o que são, mesmo trazendo vestígios de outras formas de outrora. Em “Desobjeto” (Texto III – Memórias Inventadas: a Infância, 2006) o menino deu para imaginar que um pente em decomposição misturava-se a outras coisas, e por isso “já estaria incorporado à natureza, como um rio, um osso, um lagarto” (*ibidem*). No conto “Latas”, as latas têm consciência de que para pertencerem à sociedade dos vermes deverão perder os ranços da indústria que as produziu. Adoecendo de ferrugem elas voltam a pertencer à terra, à natureza; misturam-se com o chão, tornam-se chão, e até podem namorar as borboletas. – Assim alcançam o estágio de poesia, mas antes disso foram chutadas nas ruas (Texto XIII – Memórias Inventadas: a Infância, 2006).

“Transver” traduz assim o simples exercício de olhar e ver as coisas, como essas coisas são, livres de conceitos, ou mesmo encher o tempo vendo exaustivamente as coisas. Olhar e ver as coisas é um desafio, digamos, quase poético, que recupera nossa visão perante os detalhes da vida, e que revela a ligação entre as coisas. A poesia, enquanto linguagem, devolve-nos essa forma de olhar. Em “Cabeludinho” Manoel de Barros relata três episódios que lhe ajudaram a confirmar que no lugar de querer trabalhar com as palavras interessando-se pela informação trazida pelas mesmas, prefere brincar com elas, porque é esta brincadeira com as palavras, tirando-as do lugar convencional ou acrescentando uma preposição não costumeira ou ainda pronunciando-as “incorretamente”, são estas sonoridades diferentes que são capazes de ampliar as paisagens daquelas premissas. Outra forma de ampliar o olhar é também ver de outro ponto, por exemplo: o rio na beira na garça, ao invés da garça na beira do rio.

O exercício de “transver” desloca o olho a tal ponto das coisas serem humanizadas, e de se poder testemunhar uma história de amor entre uma pessoa e uma estrada. Tais criaturas, a pessoa e a estrada, entrelaçam-se numa relação de reconhecimentos, registrando simultaneamente sentidos uma à outra. Ela, a estrada, em seu abandono, carente de pessoas e de bichos sente saudades do caminhar costumeiro em seu corpo que aquela amizade outrora proporcionou; e a pessoa, mediante a paisagem de abandono da estrada, assemelha-se à sua amiga e a consola: “deixe deixe meu amor, tudo vai acabar. Numa boa: a gente vai desaparecendo igual quando Carlitos vai desaparecendo no fim de uma estrada... Deixe, deixe, meu amor.” (Texto XII, Memórias Inventadas: a Infância, 2006).

“Transver” o mundo é ver o mundo através da linguagem poética, é como se a linguagem parisse as imagens; e as imagens parissem histórias. Manoel de Barros fala de substantivos verbais, que são, digamos, uma “desformação” na forma de dizer, de escrever e conseqüentemente de ver. A linguagem se mistura com as coisas e, portanto, os rios, as lesmas e as lacraias são substantivos verbais; os primeiros os são porque escrevem-se tortos, fazendo curvas como se fossem cobras; e os segundos (lesmas e lacraias), porque se botam em movimento. Tal desformação é uma espécie de “erro” cometido por quem conhece bem as regras para errá-las. O poeta diz que esses nomes – pedras, chão, árvore, passarinhos, rã, sol, borboletas, lacraias, lesmas, rio – fertilizam a linguagem. É no exercício de “transver” o mundo que o poeta deseja ser chão para que nele as árvores cresçam, as conchas se formem e os rios corram (Textos VI e VII, *Memórias Inventadas: a segunda Infância*, 2006).

“Transver” é também “pegar delírio” através das palavras, a exemplo, de ver uma tarde correndo atrás de um cachorro (Texto VIII, *Memórias Inventadas: a terceira Infância*, 2006); é alcançar estados de jubilação, uma sensação que assemelha-se a jogar amarelinha nas calçadas ou correr de cavalo de pau. Os delírios são faceirices e travessuras das palavras. O poeta diz que essas palavras faceiras enluaram-se sobre os rios e se prateiam em suas águas. Essas palavras também propõem que os pássaros voem sobre o nosso azul e que nos horizontemos para as andorinhas (Texto III, *Memórias Inventadas: a terceira Infância*, 2006). Transver é também regressar aos quintais das infâncias, cavar um buraco ao pé da goiabeira e encontrar um guri ensaiando subir na goiabeira; cavar um buraco ao pé do galinheiro e encontrar um guri na tentativa de agarrar o rabo de uma lagartixa (Texto XIV, *Memórias Inventadas: a Infância*, 2006).

Na poesia de Manoel de Barros, o conhecimento é um desaprender constante do já aprendido, o conhecer é uma entrega à aventura da “despalavra”, que de acordo com o poeta vem de “compreender o mundo sem conceitos” (Barros, 2010: 383). O conhecimento é orientado pelas sensações que a palavra pode provocar. Em despalavra, Manoel de Barros fala do atingimento do reino das imagens,²⁰² através da despalavra do poeta. Diz ainda, que nesse conhecer as palavras se ajuntam uma na outra não por sintaxe, mas por amor (Barros, 2010: 450). A criança reconhece: “Gosto

²⁰² Tem a ver com o sentido da imaginação em Fernando Pessoa, isto é, pensar e sentir através das imagens.

de ler literatura porque eu acho que os narradores que escreveram têm um sentimento pelas crianças, que é amor” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Portanto estamos diante de outro universo de conhecimento; um conhecimento pela proximidade, pela intimidade, que não carece explicação, porque, como diz o poeta, na primeira parte do poema “Menino do mato”, “explicar afasta as falas da imaginação” (Barros, 2010: 451).

Um conhecimento advindo de uma experiência poética está relacionado com o grau de importância das coisas conhecidas que se revelam em dois aspectos na poesia de Manoel de Barros: na memória inventada e na intimidade. Em “Sobre Importâncias”, o poeta conta um caso de um amigo fotógrafo que, falando-lhe sobre o pingo de sol no couro de um lagarto, ajudou-o a apreender que a importância das coisas não se mede com fita métrica: “a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós” (Texto IX – A Segunda Infância, 2006). Em “Achadouros”, o poeta diz ainda: “A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas” (Texto XIV – A Infância, 2006). O aspecto da intimidade é um caminho do conhecimento a partir da interação com a linguagem das artes. Sobre esse caminho íntimo fala Manoel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (Barros, 2006: XVI, Achadouros).

O aspecto da intimidade leva ao encantamento e ao reconhecimento, ao ponto de um texto, um poema, uma história escrita em um lugar e em um tempo longe de nós, geográfica e temporalmente, e até mesmo em um lugar imaginado, fale de nós com intimidade. Esse conhecimento recorre a outras formas de apreensão da realidade ou, talvez possamos dizer, a outras realidades, preenchendo seus vazios pelos sonhos e memórias, pela memória inventada, pela imaginação; mesmo porque só na intimidade é possível brincar.

O capítulo seguinte abre um campo de reflexão sobre o conceito de fronteira e apresenta reflexões sobre a *Pedagogia do presente* e a *Comunicadora de beleza*, sublinhando o que chamo de pós-campo, ou seja, as atividades vivenciadas (com as crianças) pelas estudantes de pedagogia, sob minha orientação, nos componentes

Estágio Curricular Supervisionado I e II e Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP) III e IV do curso de pedagogia; bem como nas oficinas literárias envolvendo as estudantes, e ainda nas orientações de TCC. Aponta os erros epistemológicos das teorias de arte-educação, educação pela arte e educação estética, por desconsiderarem o conceito de fronteira entre duas culturas distintas, observando como esses erros estão também legitimados nos documentos oficiais.

CAPÍTULO V

1. Fronteira – a terceira margem

A “fronteira” (Ribeiro, 2001; Santos, 2002) entre a arte e a educação é potencialmente ampla em possibilidades. Com isso a “tradução” (Ribeiro, 2005; Santos, 2010) torna-se a condição que favorece as paisagens que daí podem surgir, uma vez que novas aprendizagens e desaprendizagens são sugeridas. Santos diz que viver na fronteira nos coloca o desafio de ter que inventar tudo ou quase tudo, até mesmo o próprio ato de inventar, o que significa criar novos mundos e “converter o mundo numa questão pessoal, assumir uma espécie de responsabilidade pessoal que cria uma transparência total entre os atos e as suas consequências” (Santos, 2002: 323). Nesse lugar da fronteira somos desafiados e desafiadas também a transitar como “imigrantes, indocumentados ou refugiados em busca de asilo” (*ibidem*: 325). Viver na fronteira é, portanto, viver à procura de um terceiro lugar, o qual, Ribeiro nos lembra, é ao mesmo tempo encontro e confronto de identidades e de culturas (Ribeiro, 2005: 474). Talvez por esta razão exista a necessidade de criar outros mundos e de inventar quase tudo.

Por ser a fronteira o lugar da diversidade e da incompletude, onde se deve viver uma “hermenêutica diatópica” (Santos, 2010: 116),²⁰³ é que se tornou possível, no contexto da fronteira entre a arte e a educação, a convocação de conceitos como interrupção (Ramalho, 2008), «outridade», alteridade (Ramalho, 2008; Ribeiro, 2005), subjetividade e objetividade (Zambrano, 2000; Nietzsche, 2007; Pessoa, 2006; Schiller, 1993; Freire, 2005), racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002) e ecologia de saberes (Santos, 2010). A fronteira é um lugar de novas formas de sociabilidade, de quebra de hierarquias e de alcance da visibilidade das pluralidades, portanto, há um maior grau de autonomia e liberdade, podendo-se criar formas de comunicação não hegemônicas. É na fronteira que se combina comunidade e autoria e, por esta razão, ultrapassa-se a distinção entre sujeito e objeto (Santos, 2002: 321-322; 330). Na fronteira vive-se uma heterotopia, que é o deslocamento radical do poder do centro para as margens, ou mesmo para outros lugares (*ibidem*: 309).

²⁰³ “Parte da ideia de que todas as culturas são incompletas e, portanto, podem ser enriquecidas pelo diálogo e pelo confronto com outras culturas [...]. A hermenêutica diatópica pressupõe a ideia da impossibilidade da completude cultural” (Santos, 2002: 116).

António Sousa Ribeiro, no seu texto “A tradução como metáfora da contemporaneidade” (2005), faz uma observação inicial esclarecedora com base em Bakhtine: “os conceitos de cultura e fronteira requerem-se mutuamente”.²⁰⁴ Com isso o autor vê neste campo uma razão fronteira que articula relações inter- e intraculturais, portanto sempre dinâmicas e heterogêneas (Ribeiro, 2005: 03). No texto “A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteiras” (2001), Ribeiro lembra-nos, a partir de suas anotações acerca das reflexões de Friedrich Schiller, que a arte resulta da fronteira entre a sensibilidade e a razão. Ao tematizar a arte como fronteira, Ribeiro também enfatiza as fronteiras da arte, vendo esses lugares fronteiros não como um lugar limitado, mas como lugares oportunos para que se possa afirmar e potenciar uma utopia de humanidade (Ribeiro, 2001: 478).

Este movimento tenso e permanente, entre os impulsos sensível e formal, entre a subjetividade e a objetividade, faz-nos observar que a arte resulta da libertação dessa condição dual de ser uma coisa ou outra. Ela nasce do equilíbrio. É este equilíbrio que Schiller (1993) nos apresenta como sendo a beleza. A beleza suprime a oposição: o homem sensível vê-se conduzido à forma e ao pensamento; o homem espiritual vê-se reconduzido à matéria e devolvido ao mundo dos sentidos. A beleza estabelece a ligação entre os dois mundos que se opõem mutuamente e nunca poderão unificar-se: mundo sensível (conteúdo, matéria, passividade, sentimento, sensação) e o mundo formal (forma, atividade, pensamento). Com isso Schiller observa o que podemos aprender nessa fronteira: saber diferenciar ambos os estados com maior determinação, para não correremos o risco de desuni-los ao tentarmos misturá-los. O filósofo diz que a tarefa (na fronteira) consiste em aperfeiçoar a união entre os dois estados, de forma a que os polos desapareçam, que não se note a cicatriz da divisão, possibilitando antes um terceiro lugar (Schiller, 1993: 69-70).

Se a arte, como uma criação humana, resulta da fronteira entre o sensível e o racional; e se nós próprios, nosso modo de ser, resulta de fronteiras também entre o sensível e o racional, entre o individual e o social, entre o subjetivo e o objetivo, concluímos que a fronteira é uma realidade inescapável. Tudo parece ser feito de fronteiras; o tempo também compõe-se de várias fronteiras, algumas mais visíveis: o

²⁰⁴ “No domínio da cultura, não existe um território interior: ele situa-se inteiramente nas fronteiras, por toda a parte, por cada um dos seus elementos, há fronteiras a passar [...]. Todo o acto cultural vive, no essencial, nas fronteiras” (Bakhtine, apud Ribeiro, 2005: 03).

alvorecer e o anoitecer, por exemplo; há coisas particulares nas fronteiras entre noite/dia/noite. Para quem já teve a oportunidade de observar na margem de algum rio, os peixes pequenos pulam para fora d'água, num frenesi ininterrupto até que se cumpra o prometido, que chegue o dia ou que se faça noite, como se tivessem saudando o que se vai, ou o que se chega, ou talvez as duas coisas, porque a margem é despedida e reencontro ao mesmo tempo. É na fronteira que se encontra o terceiro lugar, que pode ser a terceira margem do rio de “A terceira margem do rio”, de Guimarães Rosa, ou as árvores do barão, de *O barão das árvores*, de Ítalo Calvino. Os dois, o conto e o romance, abordam esse terceiro lugar recriado para se viver, em que a personagem, despida de tudo que tinha, precisa agora reinventar tudo de novo.

2. Tradução entre culturas

O trabalho de tradução, de acordo com Santos (2010), é um procedimento que permite criar inteligibilidades recíprocas entre as experiências, sem destruir as identidades peculiares de cada uma (Santos, 2010: 89; 114); um trabalho que sob a orientação dos procedimentos meta-sociológicos “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências” nunca resultará da canibalização de uma cultura por outra (*ibidem*: 115). Santos fala que esses diferentes campos sociais, com diferentes mundos-da-vida, práticas, culturas e conhecimentos, se encontram, chocam e interagem (*ibidem*: 120), configurando-se numa “zona de contato”. Dentro dessa observação, Ribeiro (2005) sublinha que o procedimento da tradução não funciona através do estatuto de totalidade exclusiva, nem do estatuto da homogeneidade. Com isso vê a tradução como um procedimento que permite ampliar o campo das experiências e de “abrir espaços de saber e terrenos de ação demasiado tempo fechados em dicotomias excludentes” (Ribeiro, 2005: 06).

Do meu ponto de vista, a relação entre a arte e a educação tem se encontrado fechada nessas dicotomias, quando ao invés de se procurar um terceiro lugar tem-se ignorado as identidades culturais das culturas que se chocam, e a educação (hegemônica), desconsiderando as fronteiras, tem exercido uma força colonizadora. Isto ficou claramente observado na pesquisa de campo. O grau de colonização epistêmica dificulta experimentar a relação entre a arte e a educação como uma relação fronteira entre culturas distintas. Trata-se de uma realidade que está tanto na ponta (na prática), como também nas orientações dos documentos oficiais da educação, em que a arte é enquadrada como uma disciplina, ignorando-se,

completamente, essa linguagem como forma de cultura e de pensamento distintos da educação.

Tendo como ponto de partida a percepção da arte e da educação como culturas, podemos dizer que as fronteiras que nascem entre elas são culturais e político-sociais, pois são fenômenos sociais que pertencem a culturas diferentes, se considerarmos a forma como abarcam a realidade (a forma de conhecer) como sendo cultural, epistemologicamente falando. Cada uma lida diferentemente com a subjetividade, com a objetividade, com o prazer, com a infância, com a ludicidade, com a ficção. Nesta última, por exemplo, é a subjetividade barroca que vai rejeitar a distinção entre aparência e realidade, uma distinção confortável para a ciência moderna, uma vez que esconde uma hierarquização (Santos, 2002: 333) e que, tendencialmente, a educação hegemônica se vale dessa distinção. Se pensarmos, por exemplo, na fronteira de que resulta a arte como “a expressão de equilíbrio entre a subjetividade da emoção e a objetividade do entendimento” (Pessoa, 2006: 102), é possível perceber que no caso da educação há um desequilíbrio que tende para o entendimento da razão científica.

As duas, a arte e a educação, fazem-se por dimensões cultural, social, educativa, pedagógica e política, de formas distintas. A dimensão política da arte, por exemplo, passa por atitudes/conceitos de interrupção, «outridade» (Ramalho, 2008), alteridade, que se mostram como fatores poéticos e políticos ao mesmo tempo. A dimensão educativa (na arte) está mais relacionada à liberdade de aprender, à relação intimista, de proximidade, com as coisas e com o mundo, à abertura para reinventá-lo pela imaginação, ou mesmo para testemunhá-lo, uma condição que nos levou a questionar o papel da pedagogia (nessa fronteira), devendo esta cumprir o papel de enfrentamento à colonização epistêmica, assumindo, portanto, a pedagogia o papel de *comunicadora de beleza*. Essa mudança de lugar, necessária, na fronteira, recriará outros perfis das dimensões política e educativa.

Sendo a arte fruto de uma fronteira entre o sensível e o racional (Ribeiro, 2001: 478), ela chega a outras fronteiras requerendo sua identidade, com a perspectiva não de fechar-se em molduras, mas se reconhecendo nas suas particularidades, no seu mundo de aparência e ficção, um postulado que, sendo ignorado, será prejudicial tanto para a arte, como para a realidade de suas fronteiras (Schiller, *apud* Ribeiro, 2001: 479). Tal questão está relacionada com uma das dimensões da racionalidade estético-

expressiva, a artefactualidade discursiva (Santos, 2002) que envolve a imaginação, o sonho, a distorção da realidade, a invenção, o exercício de “transver” (Barros, 2010), a metáfora, a recordação, a memória (inventada), dentre outros. Nesse sentido, partindo do pressuposto do humano, as linguagens das artes e da educação não são estrangeiras; entretanto, considerando a estrutura de linguagem e pensamento num cenário de construções epistemológicas, a arte e a educação tornam-se estrangeiras uma para outra. A linguagem da educação torna-se estrangeira à arte pela disciplinarização; a arte, por outro lado, torna-se estrangeira à educação (enquanto ciência), tanto pela ficção, como pelo processo de libertação frente à lógica fragmentária e hierárquica estabelecida pelo pensamento moderno.

Considerando este cenário, a arte vai recusar os códigos discursivos dominantes no contexto de chegada, neste caso, a educação. Podemos ilustrar com a poesia de Manuel de Barros, no seu poema “Canção do ver”, na primeira parte do poema rupestre: há um verso que fala de um menino que pegou um olhar de pássaro, que via as coisas inominadas, a água ainda não era a palavra “água” e pedra não era a palavra “pedra”, “as palavras eram livres de gramáticas e podiam ficar em qualquer posição” (Barros, 2010: 425). Assim, o menino inaugurava uma espécie de agramaticalidade, “podia dar às pedras costumes de flor/podia dar ao canto formato de sol/e, se quisesse caber em uma abelha, era só abrir a palavra abelha e entrar dentro dela/como se fosse infância da língua” (*ibidem*). Como diz o poeta: “o sentido normal das palavras não faz bem ao poema” (Barros, 2010: 265). Tratando-se de linguagem e pensamento, essa invenção causará estranheza à educação, porque a educação necessita do sentido normal e convencional das palavras. Recordo-me de duas situações (uma em Portugal e outra no Brasil) em que este debate ocorre entre as crianças.²⁰⁵

No livro *Gramática expositiva do chão*, Manoel de Barros diz que o poeta é promíscuo dos bichos, dos vegetais, das pedras, e que por estar contaminado de pássaros, de árvores, de rãs, sua gramática se apoia em contaminações sintáticas (Barros, 2010: 137). No livro *Em matéria de poesia*, o poema homônimo diz que os substantivos devem passar “anos no esterco, deitados de barriga, até que eles possam carregar para o poema um gosto de chão – como cabelos desfeitos no chão – ou como

²⁰⁵ Item h de “Fora da escola”, capítulo III.

o bule de Braque – áspero de ferrugem, mistura de azuis e ouro – um amarelo grosso de ouro da terra, carvão de folhas” (Barros, 2010: 149). Este pensamento está relacionado com o poema “Despalavras”, do livro *Ensaaios Fotográficos*, isto é, que os poetas podem compreender o mundo sem conceitos, compreender o mundo pelas sensações no contato com as coisas e com o mundo, compreender as coisas e o mundo pelo sentimento e encantamento que as coisas produzem. O entendimento, sem conceitos, das coisas e do mundo, é estranho para a educação, enquanto ciência, ao passo que para a arte é uma condição existencial.

Manoel de Barros diz que na poesia “instala-se uma agramaticalidade quase insana, que empoeira o sentido das palavras, aflora uma linguagem de defloramentos, um inauguração de falas (*ibidem*: 265). No livro *Livro da Ignorância*, no décimo primeiro texto de “Mundo Pequeno”, o poeta testemunha o pensamento de Rogaciano sobre a feitura do mundo:

O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio. Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a concha. E o mar estava na concha. A pedra foi descoberta por um índio. O índio fez fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer bóia. Um menino escutava o verme de uma planta, que era pardo. Sonhava-se muito com pererecas e com mulheres. As moscas davam flor em março. Depois encontramos com a alma da chuva que vinha do lado da Bolívia – e demos no pé (Rogaciano era índio guató e me contou essa cosmologia) (Barros, 2010: 321-322).

Na literatura e na poesia, não há limites convencionais que enquadrem a experiência com a linguagem poética em qualquer condição de aprendizagem. Esta será sempre uma experiência livre. Na fronteira entre a arte e a educação, a disciplinarização leva à morte da linguagem das artes; entretanto, as crianças, principalmente as mais novas (dos 4º e 5º anos), a ressuscitam, por se deixarem conduzir pelas sensações e sentimentos em diferentes camadas de envolvimento. Falo do poema, do conto, de um texto literário, de experiências das quais fui testemunha no diálogo com as crianças através das entrevistas (na pesquisa de campo). As crianças, por exemplo, a partir do sexto ano, normalmente apresentam dificuldades em interagir de forma mais livre com a linguagem das artes. Buscam, antes, aquilo que lhes mandam buscar, o que as deixa vulneráveis entre a resposta certa e a resposta errada. Já as crianças mais novas, mobilizadas pela imaginação, mergulham no presente – que é o texto literário – e brincam com as palavras, riem, intrigam-se com as histórias, recontam-nas, sempre desprendidas da resposta certa e da resposta errada.

Na “zona de contato” entre a arte e a educação, o trabalho de tradução na fronteira não diz respeito a interdisciplinaridade. Ao contrário da interdisciplinaridade, a fronteira pode (no seu melhor) gerar novos objetos, novas interrogações e novos problemas (Santos, 2010: 136), que podemos encontrar no extra-literário, no extra-poético (Pessoa, 2006: 146), no «*logos*» poético (Zambrano, 2000: 70), no extra-científico. Por outro lado (no seu pior) a fronteira pode levar à «colonização» de novos espaços (Santos, 2010: 136). Ribeiro, abordando um termo que encontrou em Adorno – “fazer justiça ao heterogêneo” (2001: 483) –, reconhece que essa justiça implica a noção de alteridade, que condena a dominação, a exploração e a assimilação em nome das diferenças particulares, levando-as a criarem, nessa relação, um terceiro lugar. Esse terceiro lugar nominado aqui como *extra* não se refere a um *pseudo* ou a um *quase*, mas a outra situação tão legítima quanto a cada um dos lugares que lhe deu origem.

3. A tradução e a tradutora – comunicadora de beleza

António Sousa Ribeiro (2005) afirma que é necessário saber se os processos de tradução vão no sentido da assimilação, ou se, ao contrário, acentuam o não-idêntico, procedimento que corresponde à tensão e à mútua estranheza entre os lugares de partida e os lugares de chegada (Ribeiro, 2005: 05). Na fronteira, é a tensão e a mútua estranheza que vão impossibilitar a assimilação. Tal cenário de tensão e estranheza não é visto nem tido como negativo quando esse “confronto” resulta no encontro de um terceiro lugar, uma vez que é no terceiro lugar que o conceito de alteridade se torna inseparável dos processos de tradução. Aí habita toda a produtividade no contexto das fronteiras, sendo a tradução orientada por uma “razão translatória” e “cosmopolita” (Ribeiro, 2005: 05). Nesse sentido, o potencial da razão cosmopolita não está para além das fronteiras, mas antes na própria fronteira onde se articulam e se negociam os espaços fronteiriços (*ibidem*: 06).

É nesse lugar de tensões que aparece o tradutor. António Sousa Ribeiro usa uma expressão de Tobias Döring para propor ao tradutor o papel daquele que irá intrometer-se (2005: 06). Seu papel não é o de intermediário, de levar e de trazer, mas o de meter-se no meio (*ibidem*). Do meu ponto de vista, este intermediário é aquele ou aquela que vai criar algo a partir da interrupção (Ramalho, 2008). Diante disso, apresento a *comunicadora de beleza*, na fronteira entre a arte e a educação, como uma tradutora que atuará nesses lugares de intersecção, intrometendo-se nele, podendo

promover as potencialidades dessa “zona de contato” (Santos, 2010: 120). Intrometer-se não significa tender para nenhuma das extremidades, mas encontrar ou criar um terceiro lugar, nascido da relação com as diferenças, na zona intermédia. Encontrar esse lugar foi um dos desafios dessa tese.

Como sabemos, nesse terceiro espaço recusa-se o princípio de síntese e de assimilação, uma vez que a potência reside em diversas e diferentes escalas das interações possíveis entre as culturas e/ou áreas. Nesse sentido, nesse trabalho, e não só, torna-se bastante importante que a tradutora transite (na zona de contato) com consciência das diferenças que residem nessa “zona de contato”, porque ela exige uma ampla capacidade de diálogo. Uma tradutora é uma atriz de fronteira, e não é dado ao “actor de fronteira” experienciar os limites sem os sofrer (Santos *apud* Ribeiro, 2001: 471). Se, para uns, a fronteira pode ter um significado puramente distópico, funcionando como espaço intransponível ou inabitável, de exclusão e de violência coercitiva, prefiro, como Santos (2002) e Ribeiro (2001;2005), acreditar que ela proporciona uma reconfiguração de identidades enriquecedoras, e que maximizam as oportunidades de liberdade e autonomia (Santos *apud* Ribeiro, 2001: 471).

No que diz respeito à beleza, retomando alguns pontos do que já foi refletido (no trabalho), esta é vista sob o prisma da sensibilidade (Pessoa, 2006), como possibilidade de recriação da realidade através da imaginação (Barros, 2010; Márquez, 1982), como consciência estimulada pela dimensão lúdica (Huizinga, 2008; Schiller, 1993), como a capacidade de brincar e de viver o presente (Todorov, 2001; Maturana, 2004). A capacidade de viver o presente no âmbito dos estudos pós-coloniais, dentro da proposição de Boaventura de Sousa Santos, confirma-se na prática dos procedimentos meta-sociológicos – sociologia das ausências e sociologia das emergências – quando o sociólogo, em contraponto a uma razão indolente, propõe a razão cosmopolita, tendo a sociologia das ausências a tarefa de expandir o presente, e a sociologia das emergências, a tarefa de contrair o futuro (Santos, 2010: 89). Na fronteira entre a arte e a educação, essa tarefa será um trabalho da pedagogia das ausências e da pedagogia das emergências.

Retomando o entendimento de Todorov acerca da beleza, esta não remete a algo para além das coisas de que falam, mas, sim, nos faz apreciar as coisas enquanto tais, ou seja, “a obra não está separada por abismo da mais comum existência” (Todorov, 2011: 14-15), nem remete “à imitação, à subordinação, mas ao exame e à

interrogação” (*ibidem*: 17). Por alguma razão Todorov usa para título da sua obra a frase de Dostoievski que diz que “a beleza salvará o mundo”. Sublinhando a atualidade da frase, o filósofo entende que a palavra “beleza” (na frase de Dostoievski) recebe um sentido amplo, que não está implicada em um belo ideal, no sentido de admiração de pores do sol ou de luas, nem mesmo na contemplação de objetos decorativos comprados em lojas. Trata-se antes da orientação da vida através da consciência individual adquirida no âmbito da experiência da vida social, sempre numa perspectiva intimista, que agrega múltiplas facetas da vida. Nesse sentido, a obra de arte, que nunca está separada da vida, é este lugar onde o ser humano produz o belo (*ibidem*: 13-15).

Como refletimos, para Álvaro de Campos a ideia de beleza na arte é uma força, mas só quando se baseia na sensibilidade. A arte como resultante de uma atividade fundamentalmente humana, “produzida por entes vivos, sendo pois um produto da vida, as formas da força que se manifestam na arte são as formas da força que se manifestam na vida” (Pessoa, 2006: 107), ou seja, o caminho peculiar da arte ao falar da realidade não se trata de uma reação mecânica e artificial, mas “é feita por se sentir e para se sentir” (*ibidem*); “a sensibilidade é pois a *vida* da arte” (*ibidem*). É nesse sentido que para o poeta a ideia de beleza é uma força na arte quando esta (a beleza) está vinculada à sensibilidade, à emoção, e não à ideia intelectual de beleza (2006: 111-112). Este debate foi contemplado nos capítulos I e IV e nos ajudou a confirmar o aspecto da beleza, uma vez que a pesquisa de campo mostrou-nos a importância dessa força (da beleza) na arte, quando se liga umbilicalmente à vida, um aspecto fundamental, por não ser artificial ou mecânico, mas por ser pulsante como a própria vida.

Schiller diz que a beleza é como um hiato (Schiller, 1993: 72), um caminho para libertarmos-nos que deveria ser apresentado como uma condição necessária à humanidade (*ibidem*: 51), porque é nessa condição que o ser humano consegue exteriorizar tudo que seja interior e dar forma a tudo que seja exterior (*ibidem*: 53-54). É daí que surge o impulso que o filósofo chama “mediador” (o impulso lúdico), necessário, o terceiro lugar, como forma de evitar a transgressão dos limites de cada impulso, porque assim como o sentimento nada pode decidir no domínio da razão, esta não pode impor diretrizes ao domínio dos sentimentos (*ibidem*: 56). Schiller diz, ainda, ser tarefa da cultura assegurar a cada impulso o seu próprio limite, o que

significa fazer justiça a ambos, apoiando não só o impulso racional contra o sensível, mas este contra o racional. Assim, preserva-se a sensibilidade contra os ataques da liberdade, ao mesmo tempo que se protege a personalidade contra o poder das sensações (*ibidem*: 56-57). Tal equilíbrio só se torna possível na esfera lúdica, porque é como se fosse um jogo que ocorre na dupla natureza humana (*ibidem*: 63). Nesse sentido, de acordo com Schiller, “o belo resulta da relação recíproca entre os dois impulsos opostos; logo o ideal superior do belo terá de ser buscado na união e no equilíbrio, o mais perfeito possível, da realidade e da forma” (*ibidem*: 65).

Esses apontamentos de Schiller neste item nos servem para percebermos de forma mais visual o papel da pedagoga enquanto *comunicadora de beleza*, para que aprendamos a transitar melhor nessa fronteira, percebendo-nos como a atriz ou o ator que buscará tal equilíbrio entre os impulsos. Sabemos que da mesma forma que somos o equilíbrio entre o sensível e o racional, a arte também resulta de um jogo de equilíbrio entre matéria e forma, e como consequência chegará a qualquer fronteira dentro de seu próprio limite. Seremos sempre confrontadas com o outro. Nós, por exemplo, sofremos coação por parte das sensações e por parte dos conceitos; mas a liberdade reside na “conjugação de ambas as naturezas”. Quando dominados pelos sentimentos e pela tensão sensorial, libertamo-nos pela forma, e através da beleza alcançamos a passagem das sensações para o pensamento. Quando dominados por leis e pela tensão espiritual, libertamo-nos pela matéria, e através da beleza reconduzimos o conceito à intuição e a lei ao sentimento. Este é o que vai impulsionar a busca pela terceira margem (Schiller, 1993: 68). A beleza é, portanto, a intersecção, o equilíbrio entre dois impulsos fundamentalmente distintos e opostos, o sensível e o formal, sendo assim uma espécie de lugar onde se mistura pensamento, sentidos e sentimentos (*ibidem*: 69) e que por isso é libertador da formalidade absoluta e da realidade absoluta.

Diversas reflexões sobre a beleza costuraram-se nos capítulos anteriores, vindas tanto de poetas, filósofos, como também das crianças. Sobre a beleza falou-me uma criança: “quase todas as pessoas gostam de ver um quadro bonito e dizer: ah este quadro é mesmo bonito. E realmente é” (Criança em entrevista, Portugal, 2016). Na experiência com a beleza necessitamos sempre da outra pessoa para dizer-lhe: “*como isto é bonito*”, ou simplesmente nada dizer, mas poder olhar uma para a outra, silenciosamente. Valter Hugo Mãe, já citado no trabalho, pela causa da beleza, diz

que a beleza inspira sempre comunhão. Sem o outro, nem a necessidade de encontrar a beleza existe. A beleza existe na perspectiva da reunião com o outro; tudo isso porque, na experiência com a beleza, comunica-se sentimentos, rumina-se, recorda-se, recriam-se os sentimentos e a realidade. É neste lugar com o outro que a Pedagogia irá cumprir seu papel de *comunicadora de beleza*. A experiência educativa, neste caso, não estará interessada na linguagem convencional das gramáticas, mas nos possíveis diálogos que poderão ser ampliados a partir de uma experiência de partilhas com a linguagem das artes.

4. Na fronteira – uma *pedagogia do presente*

A fronteira entre a arte e a educação deu-me a oportunidade de reinventar a pedagogia pela experiência. Esta desenhou-se para mim como uma *pedagogia do presente*. Isso foi possível mediante os procedimentos meta-sociológicos tomados de empréstimos ao sociólogo Boaventura de Sousa Santos para a Pedagogia. Dessa forma, a “pedagogia das ausências” e a “pedagogia das emergências”, na zona de contato entre a arte e a educação, funcionam para expandir o presente (pedagogia das ausências) e para contrair o futuro (pedagogia das emergências), um exercício que desafia o tempo linear e a monocultura do saber e segue em rumo a uma ecologia de saberes e culturas, num cenário naturalmente povoado pela diversidade, pela pluralidade, portanto possível de se encontrar ou de se inventar o terceiro lugar. A pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências ampliam as perspectivas de atuação na educação. Tal ampliação, como lembra Santos (2010), não decorre só pelo aumento do campo das experiências credíveis que povoam uma zona de contato, mas nessas zonas as possibilidades de experimentação social e cultural aumentam (Santos, 2010: 98).

A *pedagogia do presente*, na experiência da fronteira entre a arte e a educação, exercita a escuta e a observação dos diversos aspectos que envolvem a experiência humana com a educação na escola e fora dela; prioriza os aspectos da intimidade, da proximidade, do afeto, do amor, do diálogo. A relação pedagógica que há entre o professor (pedagogo ou licenciado em áreas específicas) e a criança concentra-se não no que o menino ou a menina irá ou deverá ser/fazer, mas como estão se envolvendo no/com seu presente, como estão exercendo este presente. Mais que o futuro, é o presente que interessa. Nesse sentido, a educação não é preparação para a vida, é antes viver a vida. Assim como ler é viver o que se lê. Numa *pedagogia do presente* o

professor e a criança deverão alcançar esse grau de consciência através de suas próprias experiências no exercício da pedagogia. É na fronteira entre a arte e a educação que amplio meu campo visual perante a pedagogia, observando que essa fronteira é ainda pouco explorada.

É na *pedagogia do presente* que ganha ênfase essa experiência incrível que é aprender. Paulo Freire (2000: 25) observa que, dentro da abordagem de uma educação libertadora, o verbo ensinar ultrapassa a perspectiva gramatical de ser um verbo transitivo-relativo, que pede um objeto direto e um objeto indireto; no modo de ver de Freire, o aprender precede o ensinar (*ibidem*: 26), deflagrando uma curiosidade crescente (*ibidem*: 27). Aprender é, portanto, “uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada”. Aprender é “construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (2000: 77). O foco na aprendizagem gera uma autoria que passa também pela desaprendizagem; a autoria gera uma autonomia e esta gera uma autoria. Enquanto dimensões da racionalidade estético-expressiva, autoria e autonomia podem atuar no enfrentamento aos processos colonizadores da educação. O alcance dessa autoria na aprendizagem e conseqüentemente da autonomia é o que, podemos dizer, se constitui numa *deseducação*.

Nascida da articulação entre a pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências, a *pedagogia do presente* entende que, para ser criança, “o ideal seria uma que amasse fazer comparações de nuvens com vestidos, peixes com avião”; “que gostasse de passarinho pequeno e gostasse de escorregar no corrimão da escada”; “o ideal seria uma menina boba: que gostasse de ver folhas cair de tarde” (Barros, 2010: 71). Como aquela do poema de Manoel de Barros, que no lugar de uma enseada, o que vê é uma cobra de vidro que faz a volta atrás da casa; o que vê é a imagem de um vidro mole, porque as crianças veem mesmo assim, também fora do poema. Johan Huizinga diz que na realidade a *poiesis* é ludicidade e que para compreender a poesia precisamos ser capazes de nos vestirmos da alma de criança, trocando a sabedoria do adulto pela do menino (Huizinga, 2008: 133).

a. Experiências no curso de Pedagogia – Um pós-campo no Brasil

No campo prático, ainda vou tropeçando nas minhas incertezas perante a presença da linguagem artística/poética numa instituição formal e/ou numa

experiência educativa; o fato é que, no regresso à sala de aula, nas turmas em que atuei com o componente Estágio Curricular Supervisionado II e III (Núcleo de Estudos de Educação Infantil) e com Pesquisa e Prática Pedagógica III e IV, em como nas orientações de TCC, minhas alunas leram bastante textos literários, poéticos, acessaram entrevistas com poetas e também leram trabalhos científicos (da educação e da sociologia).²⁰⁶

No componente de Estágio, que tem carga horária maior de prática nas escolas, fiz uma provocação para que as estudantes experimentassem a poesia e a literatura com as crianças, não numa perspectiva da arte-educação, nem do ensino artístico e/ou da educação estética e/ou artística, mas antes considerando a fronteira entre a arte e a educação para daí viverem a linguagem artística com as crianças. As que aceitaram a provocação, trouxeram relatos bastante originais dessa vivência nas escolas públicas. No caso do componente de Pesquisa e Prática Pedagógica, com a carga horária menor de prática, também experimentámos literatura e jogos com as crianças, mas a nossa experiência mais criativa deu-se na produção de um livro de contos que conseguiram arrancar de suas memórias da vida escolar. No caso das orientações de TCC, além de trabalharem com textos autobiográficos, os trabalhos desenvolvidos envolveram atividades com oficinas literárias em contextos a educação.

i. Estágio Curricular Supervisionado II e III²⁰⁷

Nos componentes Estágio Curricular Supervisionado II e III, somámos aos textos literários textos do campo da pesquisa em educação e da sociologia pós-colonial, o que nos ajudou nas reflexões epistemológicas acerca da educação em geral, da pedagogia em particular, da escola e da educação. Foi solicitada às estudantes uma devolutiva em formato de relatos e não de relatórios convencionais, o que nos proporcionou vivenciar os testemunhos trazidos na temperatura da palavra

²⁰⁶ No meu regresso, antes desses componentes, atuei em “Arte e Educação” (em substituição de um colega) e em “Didática e Tecnologias” (também em substituição). Não me arrisquei nesse primeiro momento (de regresso ao curso) na fronteira entre a arte e a educação, pelas razões de que nesse semestre (2016.2) ainda realizava pesquisa de campo no Brasil, tendo de regressar a Portugal em 2017 para concluir o campo português, portando ainda não tinha aprendido o suficiente com a tese para arriscar-me.

²⁰⁷ Com essa mesma turma, no semestre em que atuei com Estágio Curricular Supervisionado III, também atuei com o componente “Literatura Infante-Juvenil”. Entretanto, o trabalho com literatura já tinha sido iniciado em “Estágio Curricular Supervisionado II”.

dita/contada (escrita e falada). O texto *Passado e Presente dos Verbos Ler e Escrever*²⁰⁸ de Emília Ferreiro (2012) nos proporcionou pensar acerca da importância de viver um texto, um conto, um livro, um poema com as crianças, de como essa vivência pode nos levar a compreender que ler não é apenas um domínio técnico, ler e escrever não significam atividades homogêneas. Ler e escrever são construções sociais e poéticas e há diversificadas relações com os textos – aqui o destaque é para o texto literário, que é sempre povoado de histórias e, nessas histórias, as sensações e os sentimentos vividos, que envolvem diferentes níveis de identificações e reconhecimentos.

Considerando que a proposição era a de repensar o papel da pedagogia na fronteira entre a arte e a educação,²⁰⁹ há nas experiências aqui apresentadas uma atitude pedagógica orientada por um diálogo poético. A estudante de Pedagogia Luciana Aline²¹⁰ decide trabalhar com o livro de Clarice Lispector *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras* (1987), um conjunto de lendas brasileiras na versão da autora, o que já de antemão colocava uma interrogação na expressão das crianças que conheciam algumas das lendas em outra versão. Luciana Aline aproximou-se da literatura da autora através da obra *A descoberta do mundo* (1999),²¹¹ resolvendo levar alguns pequenos contos e crônicas deste livro para experimentar as palavras de Clarice Lispector com as crianças. A primeira crônica apresentada foi “Chico Buarque de Holanda” (Lispector, 1999: 76), na qual a autora diz ao cantor e compositor que ele é altamente gostável e que ele tem uma coisa preciosa: candura. Diz que os filhos dela também têm, e que ela, apesar de não parecer, tem também, mas que a candura dela foi ferida. Termina a crônica com uma

²⁰⁸ Nos dois semestres, além do texto de Emília Ferreiro, lemos e refletimos sobre a educação e suas linguagens, a partir dos seguintes textos: *Na educação: Fomos maus alunos* (Alves & Dimenstein, 2003), *Encantar o mundo pela palavra* (Alves & Brandão, 2006), *Entre a ciência e sapiência* (Alves, 1999), *Estórias de quem gosta de ensinar* (Alves, 2000), *A pedagogia dos caracóis* (Alves, 2011), *Rumo a uma nova didática* (Vera Candau, 2005) e *Pedagogia do oprimido* (Freire, 2005). Da sociologia: *A ecologia de saberes* (Santos, 2010); *Amar e brincar: Fundamentos esquecido do humano – Do patriarcado à democracia* (Maturana & Verden-Zöllner, 2004).

²⁰⁹ Esta era uma preocupação minha devido à pesquisa, não passando, diretamente, a preocupação para as estudantes, embora elas tivessem consciência do meu trabalho.

²¹⁰ Luciana Aline da Silva Vieira, na ocasião, estudante do 6º semestre no Curso de Pedagogia, Departamento de Ciências Humanas (UNEB) – Juazeiro – Bahia – Brasil. Realizou seu estágio a partir do componente curricular Estágio Supervisionado II, na Escola Dr. José Araújo Souza, numa turma de 3º ano, onde as crianças têm em média de 09 a 10 anos.

²¹¹ Luciana Aline decide acerca do livro *Como nasceram as estrelas: doze lendas brasileiras*. Eu a estimulo a conhecer mais um pouco da obra da autora, uma vez que no meu entendimento havia essa necessidade. Então deixei com a aluna o livro *A descoberta do mundo* e alguns contos selecionados.

espécie de oração, pedindo a Deus que a candura do cantor e compositor nunca seja ferida.

Depois da leitura da crônica feita por uma das crianças, aconteceu um certo silêncio. Ficaram todas se olhando, já que estavam sentadas em círculo no chão, num tapete trazido pela estagiária para a “Roda de Leitura”,²¹² título que deu à sua intervenção no estágio. Até que uma delas pergunta: “Mas o que é candura?” As demais entraram no jogo e começaram a buscar respostas: “É uma coisa no coração”; “É se emocionar”; “É ficar triste”; “É se arrepender”; “Não podemos perder, porque se perder fica uma ferida”; “A candura é muita dor”. Depois dessa rodada de respostas, outra pergunta parte de uma das crianças: “Mas, onde fica a candura?” E começaram a localizar a candura no corpo, apontando com a mão o próprio corpo, pressionando a parte onde indicavam como possível localização da candura: “Fica no peito, dentro do coração, no canto do coração”; “Fica entre as costelas”; “Fica no pulmão”; “Fica embaixo das costelas”.

Na sequência da semana, outro conto de Clarice Lispector é lido às crianças: “Atenção ao sábado” (1999: 297). Neste conto a autora diz que o sábado é a rosa da semana, e fala de coisas que lhe acontecem no sábado, ou coisas que lhe acontecem que se parecem com o sábado (até o domingo pela manhã lhe parece coisas de sábado). Depois do conto lido, intervêm agora as crianças: “Mas por que o sábado é a rosa da semana pra ela?” “Por que será?”, pergunta a estagiária, ganhando tempo. Conto relido, respostas apontadas: “Eu já sei professora! É que é o dia preferido dela”; “Agora, professora, pra mim, não é só o sábado não. É o domingo”; “O meu também é o domingo”; “Eu também prefiro o domingo”; “Eu prefiro o sábado porque no outro dia ainda não vou vir para a escola”. Esse diálogo eu não acompanhei. Luciana Aline relata para mim que no final uma criança olhou para ela e falou: “Eu

²¹² “Roda de Leitura” foi uma metodologia criada e utilizada no estágio da estudante Luciana Aline, em Estágio Supervisionado II e III. A metodologia consistia em abrir um tapete no chão, colocar no centro um livro literário ou frases de poetas que seriam lidas para e com as crianças. As crianças sentadas em círculo (no tapete) se transportavam para outro universo, mesmo estando na sala de aula. Ali não era necessário pedir silêncio, nem que falassem baixo; era um lugar criado e consentido por todos que faziam parte da roda literária. Luciana Aline pontua em seu relatório do semestre 2018.2 que esta experiência é uma das partes que mais a marcaram no estágio: “as crianças enxergavam o tapete como o momento do alívio, para falar sobre o que pensam da história, sobre sua vida pessoal, o que acham da escola e também das aulas da professora” (Documento consultado: “Relato de Estágio Supervisionado III”, de Luciana Aline, Universidade do Estado da Bahia, Brasil, 2018).

ainda prefiro o domingo, professora. Sabe por quê? Sábado minha mãe trabalha e só chega à noite. E no domingo ela fica comigo o dia inteiro”.

Noutra experiência da “Roda de Leitura”, desenvolvida pela mesma estudante, uma das histórias contadas foi *Menina bonita do laço de fita*,²¹³ de Ana Maria Machado. O livro conta a história de um coelho branco que queria ficar preto e não conseguia, usando algumas estratégias sem sucesso; até que por fim desiste e casa-se com uma coelha de cor preta. Ao abrir o diálogo sobre a história, as crianças entram e se posicionam, relacionando, como sempre, a história literária com suas vidas: “essa [história] parece com a minha história porque o meu pai é branco e a minha mãe é morena”; “na minha família meu pai é moreno, minha mãe é morena, meu irmão é moreno, meu outro irmão e eu é galego”; “eu não gosto do meu cabelo não. Queria que fosse igual do meu irmão. [...] Porque quando molha fica liso”; “eu tenho muito orgulho de ser moreno”.²¹⁴ Luciana Aline foi colecionando essas frases e explorando-as com as crianças.

Essas experiências ilustram o testemunho das crianças acerca de suas experiências com a linguagem das artes, através da literatura e da poesia, que naturalmente elas recriam e automaticamente relacionam com a vida. Nessas vivências, as crianças pensam e sentem as palavras com ludicidade e consciência. Como vimos no capítulo III, as crianças têm disposição para aprenderem e se divertirem sem a necessidade de instrumentos que controlem a aquisição dessas aprendizagens, porque cada criança leva o que precisa. Na fronteira entre aprendizagem e diversão, as crianças encontram o equilíbrio; divertem-se no ato de aprender e aprendem quando estão a se divertirem – uma atitude potencialmente brincante, uma vez que nesse diálogo libertam-se, em suas experiências, da dicotomia entre educador e educando. Como nos lembra Freire, isso não é possível fora do diálogo (2005: 78).

²¹³ O livro *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, traz claramente a temática do racismo. A autora transfere tal aspecto social para o mundo dos animais, onde não há racismo. Acredito ser nessa transposição que reside o lugar encontrado pela autora para brincar com tal aspecto pouco brincante da realidade. O coelho branco quer ser preto porque gosta da cor preta. Ele percebe depois de diversas tentativas que pode, sim, ter filhos pretos e miscigenados, mas que não pode mudar sua própria cor; e casa-se, então, com a coelha preta.

²¹⁴ Essas falas das crianças foram retiradas do relato de “Estágio Curricular Supervisionado III”, da estudante Luciana Aline, 2018.

Há alguns contrapontos na fronteira entre a arte e a educação, no cenário da educação formal. Nossa necessidade de atendermos às demandas da sociedade moderna, de formar engenheiros, médicos, arquitetos, advogados, professores, jornalistas, etc., muitas vezes tem nos afastado dessa capacidade própria do universo infantil, da curiosidade, da capacidade de espanto e alegria, da capacidade de brincar que nos liga às coisas tais como elas são: sensações livres de conceitos particulares e convenções (Pessoa, 1966: 349). Se pensarmos nas questões, por exemplo: qual a função desses textos de Clarice Lispector lidos com as crianças? Para que eles servem na sociedade moderna? Para localizar a candura? Para saber o que é a rosa da semana? Para inquietar-se com as diferentes versões das lendas? Para nada, certamente. Entretanto, como destaca Maria Irene Ramalho, na introdução do livro *Poesia do Mundo 3*: “aquilo que os poetas e os leitores mais requintados da poesia criam é o nada. Pois eu digo que o mundo em que vivemos tem cada vez mais necessidade desse nada” (Ramalho, 2001: 7-8).

Em *Poetas do Atlântico* (2008), Maria Irene Ramalho fala do nada comentando o poema “Tabacaria” de Fernando Pessoa. A autora fala que o nada é enfaticamente proclamado no poema e confirma: o nada da poesia nada diz “e no entanto fala o mundo e a sua frágil ordem social” (2008: 29-30). Talvez este lugar do nada lhes aperfeiçoem, como diz Manoel de Barros em um de seus versos de “O guardador de águas” (2010: 239). E certamente lhes tirem do lugar comum. É neste lugar comum que a escola já lhes vai acostumando a ficar para mais tarde, adaptarem-se mais facilmente à sociedade. Mia Couto, em *Terra sonâmbula* (2013), pelas palavras de uma de suas personagens, fala sobre os cadernos de *Kindzu*, que no romance representam a linguagem das artes. O caderno aparece como uma forma de lutar para que o escuro não entre dentro da cabeça: “Não podemos dançar nem rir. Então vamos para dentro desses cadernos. Lá podemos cantar, divertir” (2013: 127).

Além das experiências com a literatura de Clarice Lispector e Ana Maria Machado, houve outras a partir dos poemas de Manoel de Barros. Há um personagem que habita os livros do poeta, que é o Bernardo. Manoel de Barros confessa, em *Só dez por cento é mentira*, que tinha vontade de ser Bernardo,²¹⁵ porque ele tinha uma

²¹⁵ O Poeta assegura que Bernardo, que aparece como personagem em seus poemas, existiu de fato. No documentário *Só dez por cento é mentira* aparece uma fotografia deste ilustre morador do Pantanal e amigo próximo de Manoel de Barros.

relação invejável com a natureza, com os bichos, com o vento, com o rio, com aquele lugar sem lado do pantanal. Manoel de Barros diz que os passarinhos e as borboletas pousavam nos ombros de Bernardo, e que os peixes vinham brincar com ele ao entrar no rio. As estudantes Hellen Lívio e Keyla Alves trabalharam com a poesia de Manoel de Barros. Logo perceberam a identificação rápida que as crianças tiveram com Bernardo, através dos poemas de Manoel de Barros. Hellen Lívio (em entrevista, Brasil, 2018)²¹⁶ confessa que a primeira vez que ouviu e leu uma das poesias que falavam de Bernardo, pensou que se tratasse de uma criança e achava que as crianças também pensaram o mesmo. Deduz, então, que é por isso que ocorre a identificação das crianças com Bernardo. Entretanto, observando os desenhos das crianças, diria que elas também se identificaram com a infância de Bernardo.²¹⁷

Keyla Alves,²¹⁸ na realização do trabalho com as crianças, constata aquilo que observei na pesquisa de campo e que antecipei nas nossas reflexões, no que diz respeito à relação destas com a linguagem poética: “as crianças deixam a poesia entrar nelas, acabam se despreendendo do certo e do errado e deixam a imaginação fluir. Elas realmente sabem brincar com as palavras, assim como os poetas” (Keyla Alves em entrevista, Brasil, 2018). A estudante observa que a escrita de Manoel de Barros é bem parecida, em alguns pontos, com o que pensam as crianças e como elas reagem diante da vida; “as crianças, assim como Manoel, dão importância às coisas desimportantes”, diz Alves. No que diz respeito ao campo da Pedagogia, de como aproveitou enquanto pedagoga essa porta de entrada, essa interrupção (Ramalho, 2008) provocada pela poesia, Keyla Alves compartilha o que sentiu mediante essa experiência proporcionada pelo componente “Estágio Curricular Supervisionado II”, sob minha orientação:

Um retorno afetivo e pedagógico, pois através da poesia conseguimos adentrar no universo particular da criança. Elas começam a falar sobre

²¹⁶ Hellen Lívio, atualmente pedagoga; na ocasião do componente Estágio Curricular Supervisionado III, fez um trabalho sob minha orientação, a partir da poesia de Manoel de Barros, com as crianças do Acampamento Abril Vermelho – MST. O referido acampamento localizado no Junco – Salitre – Juazeiro-Bahia foi totalmente destruído em 25 de novembro de 2019, uma ação exercida pelo governo federal; em que a Polícia Federal, Militar, e milícias armadas da região atuaram no despejo de mais de 400 famílias que ali viviam e produziam, sob a rede de agricultura solidária e da agricultura familiar. Fonte sobre o despejo: <<https://mst.org.br/2019/11/25/despejos-violentos-no-norte-da-bahia-deixam-trabalhadores-sem-terra-baleados/>>.

²¹⁷ Desenho nos anexos.

²¹⁸ Keyla Alves, atualmente pedagoga, criou um projeto de literatura infanto-juvenil, independente da academia, intitulado “Meu quintal é maior que o mundo”.

elas, fazendo essa relação da poesia com a vida, e isso nos aproxima. E a questão pedagógica tem a ver com elas darem um retorno sobre a experiência com a poesia. Foi importante perceber que aquela semente da poesia que foi plantada ali pode vir a florescer um dia e desabrochar (Keyla Alves em entrevista, Brasil, 2018).²¹⁹

A experiência no componente Estágio Curricular Supervisionado II foi bastante significativa para a pesquisa, uma vez que a mesma constatação que apreendi no âmbito da pesquisa de campo, as estudantes testemunharam através da oportunidade de experimentarem a literatura e a poesia com as crianças. Como podemos ver, as crianças sinalizam um caminho livre de aprendizagens, demonstram seus sentimentos diante das obras, mostram a capacidade de ampliação da realidade e releituras, mostram camadas de aprendizagens diferentes e diversificadas, entram no jogo com as autoras, divertem-se e reescrevem as histórias. As crianças mobilizam um saber que não é de ordem intelectual, técnica, nem de origem cognitiva; são sensações e sentimentos que elas apreendem, e que as levam a fazer infinitas ligações com suas vidas. No caso desta experiência realizada por Hellen Lívio e Keyla Alves, o trabalho é finalizado com um sarau (com poemas de Manoel de Barros), exposições das recriações das crianças, ensaios e, com a colaboração de um músico, apresentações de músicas do projeto Musical Crianceiras.²²⁰

No que diz respeito ao registro dessas experiências, no âmbito dos componentes, obriguei-me a descobrir ou mesmo inventar procedimentos metapedagógicos, encontrados mediante uma condição de fronteira que visualizei entre diferentes linguagens para abordar a realidade nas escolas durante o Estágio. Como destaquei no início deste item, substituímos o “Relatório de Estágio” pelo “Relato de Estágio”, de forma que se tornou possível uma escrita viva, em que despreocupadas de seguirem um roteiro convencional de escrita acadêmica, as estudantes estiveram mais livres para exercitar os relatos (que aconteceram na forma escrita e oral). O trabalho de análise mediante o que colheram esteve mais orientado pelos sentimentos

²¹⁹ A segunda experiência de estágio de Keyla Alves em “Estágio Curricular Supervisionado III”, foi a realização de oficinas literárias para grupos pequenos de até dez crianças, do 5º ano, da Escola Municipal Professora Maria de Lourdes Duarte. As oficinas foram realizadas na Brinquedoteca do Departamento de Ciências Humanas – DCH III (UNEB), com perspectivas de avançar para seu trabalho de conclusão de curso (TCC), que a partir do que vivemos e refletimos em Estágio II e III e em Literatura Infanto-Juvenil, sob minha orientação, defendeu a palavra como brinquedo, no TCC intitulado *Brinquedoteca: Um lugar para brincar* (2019). Nas oficinas, Keyla Alves trabalhou com poesias e contos de Manoel de Barros e com o livro *O Pequeno Príncipe* (Saint-Exupéry,).

²²⁰ Projeto concebido pelo músico Márcio de Camillo a partir da obra de Manoel de Barros <<http://www.crianceiras.com.br/manoel-de-barros/>>. As canções que mais envolveram as crianças foram “Bernardo” e “O menino e o rio”.

e sensações que vivenciaram nas escolas e nas salas de aula, uma espécie de confissões, de memórias recentes, contadas.

Esse exercício, que nomeiei “Diálogos Pós-Estágio”, gerou uma escrita que entendo como escrita fronteiriça, porque ao mesmo tempo que ela não tem uma estrutura teórico-metodológica que a academia requer, num “Relatório de Estágio”, por exemplo, traz consigo elementos fundamentais de interesse científico, elementos estes que são muitas vezes varridos como impurezas, na perspectiva de uma escrita científica. Com os “Relatos de Estágio” foi possível reviver sensações e sentimentos trazidos do campo de estágio. Foi com base nos relatos que as estudantes trouxeram aspectos viscerais da educação e da pedagogia, que talvez nos “Relatórios de Estágio” ficassem submergidos.²²¹ Esse exercício da fala, que aqui experimentámos, apresenta um carácter fundamental que se configura numa *pedagogia do presente*: exercitar a própria fala, o que, sendo um exercício pouco estimulado (na educação) no contexto dos dois países, é uma barreira a ser ultrapassada na educação. Porque exercer a própria voz é a condição para o diálogo necessário na fronteira e que a *pedagogia do presente* requer.

ii. Pesquisa e Prática Pedagógica III e IV

No âmbito dos componentes PPP III e PPP IV,²²² depois das oficinas literárias, seguimos com textos reflexivos e entrevistas de Gabriel García Márquez, Fernando Pessoa e Manoel de Barros. Somámos a essas referências literárias o estudo dos textos “Ecologia de Saberes” (Santos, 2010); “Uma sociologia das ausências e

²²¹ Pontos observados pelas estudantes: as crianças têm personalidade, ao mesmo tempo que se abrem para as atividades, outras vezes precisa-se de um esforço, quase sedutor, para envolvê-las; as datas comemorativas é um fator difícil de escapar, no contexto das escolas; a posição das cadeiras em círculo abre duas vantagens: sentam-se de frente umas das outras e ganha-se o espaço do meio para brincar; há um alto grau de agressividade entre as crianças, e entre elas e a professora (sobre essa questão, afirmam que as crianças menores, normalmente, não são agressivas); as estudantes perguntam (quanto à agressividade): “quando começa?”, “em que idade?”, “o que pode levar as crianças a serem agressivas?”. O barulho infernal de uma sala de aula como aspecto revelador de falta de comunicação e falta de diálogo; as crianças menores, as do primeiro ano, não se orientam pelas notas, mas pelo prazer que a atividade lhes proporciona, e são mais solidárias; também as menores acreditam saber escrever “corretamente” uma palavra, mesmo ainda não dominando o alfabeto; há de falar-se alto ou ameaçar tirar o recreio para as crianças obedecerem; a agitação das crianças decorre da falta de tempo e espaço para brincar; há sempre o desenhista da sala e todas gostam de ver o desenho; as aulas estão mecânicas devido aos programas e pacotes a serem cumpridos; a escola está cortando a imaginação da criança.

²²² A experiência neste componente concentrou maior tempo nas reflexões de como a linguagem das artes, através da Literatura e da Poesia, mobilizam outra forma de pensamento, e como esse modo de pensamento poderá fazer intervenção na estruturação de um trabalho acadêmico. Realizamos, ainda, mesmo com carga horária mínima (de prática), atividades literárias e lúdicas com as crianças.

uma sociologia das emergências” (Santos, 2010); e dos textos autobiográficos do capítulo 2 do livro *O Direito dos Oprimidos* (Santos, 2014), a saber, “Ao espelho as relações pessoais com o mundo a que chamamos identidade: ser ou não ser quem imagino que sou nas favelas do Rio de Janeiro”, este um conjunto de textos fronteirços, por não serem nem científicos, nem literários. Aproximam-se do científico por trazerem os nascedouros dos conceitos e teorias a partir das análises na pesquisa de campo. Por outro lado, ao trazerem sentimentos e sensações vividas no campo, bem como a forma de pensamento das pessoas moradoras da favela, ganham semelhança à linguagem literária, por reverberarem outra forma de pensamento. No contexto da fronteira, aqui se vivencia um vínculo a partir das traduções; as (des)semelhanças são desejadas e se legitimam na relação entre suas diferenças.

Mediante essa experiência, Emanuelle Matias (em entrevista, Brasil, 2019)²²³ diz que a partir dessas referências o sentimento que tem é de legitimação, de poder abraçar essa parte da realidade [a imaginação] como uma tradução da sua [outra] realidade, e que essa experiência de fronteira é uma forma de se reinventar e de saber que tem outra “arma” para usar na hora de se fazer pedagoga, na hora de escrever um artigo científico. Diz que quando lê um texto consegue facilmente transportá-lo para sua própria vida; entretanto, “na hora de dar esse texto de volta, [o texto] está passando por mim, traz coisas de mim; eu acho que é nesse trabalho mesmo de conciliar, uma coisa e outra, mas dando um produto novo, não sempre estando em um ou em outro” (Emanuelle Matias em entrevista, Brasil, 2019). Pergunto: “Uma terceira margem?” Ela confirma. Com relação às referências poéticas, da forma própria de escrita deste textos, e das reflexões provocadas sobre a forma de pensamento que representam, Emanuelle Matias acredita que poderá utilizar-se desse pensamento na universidade;

De fazer isso dentro da universidade, que está sempre obrigando a gente a puxar um texto científico e de falar duramente sobre as coisas e não permitir que a gente se use também dentro do que a gente está produzindo... É como a gente se afastasse cada vez mais [do que somos] e assumisse uma vida que não é nossa, de pensamentos que não são nossos. Então esses autores vieram pra legitimar outra perspectiva, cada um à sua maneira. Fernando Pessoa de uma forma de transformar em pensamento mesmo; Manoel de Barros, de uma forma mais livre, só sendo [o que se é]; e Gabriel [García Márquez] entre um e outro. (Emanuelle Matias em entrevista, 2019).

²²³ Emanuelle Matias é estudante do curso de Pedagogia, DCH III (UNEB). Atualmente matriculada no 5º semestre do curso; e faz parte do projeto de Extensão Literatura e Vida (do Departamento).

Em PPP III e PPP IV, uma experiência nos permitiu explorar o que eu chamo aqui de textos fronteiriços. No DCH III, alguns professores de Pesquisa e Prática Pedagógica trabalham com a memória escolar, portanto a colega que me antecedeu (nessa turma) com PPP II solicitou tal memória. De posse desse recurso, já em PPP III, sob minha orientação, solicito que me tragam uma cópia para que no exercício da leitura as conheça um pouco mais, já que se trata de uma turma numerosa. Entretanto, o estudo dos textos da sociologia, e a atividade prática nas escolas, adiou o trabalho com as memórias para o semestre seguinte. Em PPP IV, depois das oficinas literárias, devolvo as memórias dando relevo às várias histórias que existem dentro das memórias. No exercício de leituras e releituras, fomos fazendo uma espécie de garimpo, e as estudantes arriscaram-se na escrita de pequenos contos. Uma equipe dedicou-se ao trabalho de edição deste material, o que nos deu um livro gracioso de contos ilustrados (dentre elas haviam desenhistas) intitulado *Memórias Contadas* (ainda não impresso). No exercício desse trabalho fica esclarecido aos estudantes que não tenho pretensões, nem condições, de formar poetas, nem escritores, nem escritoras, entretanto assegurava que seria uma bela experiência essa construção.

Foi dentro desse cenário que os conceitos de Racionalidade Estético-Expressiva (Santos, 2002: 71-74) e Ecologia de Saberes (Santos, 2010: 143-153) abriram possibilidades de confirmar a fronteira e o procedimento da tradução, uma vez que reconhecem as diferentes formas de se comunicar com o mundo, de o ler e de construir epistemologicamente diversificados modos de compreendê-lo, de reinventá-lo, e sobretudo de vivê-lo em caminhos diversificados de verdades. Por esta razão, trabalhar com outra linguagem, como forma diferenciada de pensamento, fez toda a diferença para a Pedagogia. A Pedagogia torna-se um campo potente onde se pode representar o mundo como próprio, como seu. Este é um desafio do presente. Lidar com esses lugares é recriar espaços de resistência, e isso vai exigir de nós um trabalho com a linguagem. É nessa fronteira entre diferentes tipos de linguagens que fica nítido que aprender é um ato de liberdade (Freire, 2000).

No primeiro capítulo do livro *Pedagogia do Oprimido* (2005), Paulo Freire deixa claro que trata-se de uma pedagogia forjada *com* ele e por ele (o oprimido) e não *para* ele (2005: 34), o que nos leva a pensar na importância da linguagem. A substituição do *para* pelo *com/do* muda radicalmente a atitude pedagógica, de uma educação bancária para uma educação orientada pela liberdade de aprender, o que

quer dizer que enquanto educadoras somos sujeitos no campo da pedagogia, recriando-a e forjando-a *com* as crianças e não *para* elas; e enquanto aprendizes, podemos ter a autonomia e, conseqüentemente, a autoria perante nossas aprendizagens. A recriação da pedagogia na perspectiva da liberdade na aprendizagem desestabiliza uma estrutura convencional e dicotômica/hierárquica da qual não temos conseguido nos libertar muito bem, que é a relação do aprender com o ensinar. No entanto, Paulo Freire deixa evidente que a pedagogia que propõe não se trata de ensino, mas de aprendizagens. Esta é a concretização de tornarmo-nos livres para aprender, porque aprender é um ato de criação, estimulado pelo estado permanente de procura (Freire, 1999: 112).

iii. As orientações de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

O trabalho de orientação de TCC foi um desafio no campo metodológico, porque nos obrigou a recriar metodologias específicas para os diferentes temas e perspectivas dos trabalhos. O caso da produção do livro *Cicatrizes* (2019) foi um dos mais desafiadores nesse sentido; a estudante Cícera Daiane suscitou-me o tema da automutilação. Avançamos com um conjunto de leituras literárias, num primeiro momento; num segundo momento, incluímos textos da sociologia pós-colonial, que levantam questões acerca da colonialidade epistemológica, para alicerçar o percurso do trabalho com a inclusão de uma metodologia centrada em oficinas literárias com uma jovem que praticava/pratica automutilação. Fazia parte também da metodologia a escrita, pela jovem, de “cartas ao mundo”, como forma de falar sobre a experiência de praticar automutilação. As cartas traziam reflexões acerca da experiência de envolver-se nesse mundo nada fácil, incluindo *flashes* da infância e de outras etapas da vida, bem como da realidade social da jovem que pudessem traduzir alguns sentimentos de reconhecimento e autoconhecimento. Nos textos literários, a jovem encontrou vários pontos de diálogos com personagens, autores e autoras, e estendeu esses diálogos a pessoas da convivência familiar. Através deste trabalho, Cícera Daiane, abordando também questões de ordem social, trouxe para a pedagogia um tema que estava, digamos, aprisionado à psicologia e à medicina psiquiátrica.

No seu trabalho de conclusão de curso, *Brinquedoteca: um lugar para brincar* (2019), Keyla Alves – diante de uma paisagem por mim apresentada (nas aulas de Estágio e Literatura) derivada da pesquisa de campo através das entrevistas com as crianças – desenvolve um trabalho não de entrevista, mas de oficinas literárias, com

grupos de crianças de uma escola pública, realizando também, depois das oficinas, conversas com as crianças sobre a experiência. Trabalhando com obras de Manoel de Barros e com a obra *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupéry (2009), Keyla Alves confirmou o que a tese *Diálogos do Riso: Um campo aberto para repensar a arte e a educação* já apontava: a literatura e a poesia como uma experiência brincante. Partindo daí, ela propõe um brinquedo para a Brinquedoteca: a palavra. Para isso, a estudante planejou e realizou o projeto “Sala de Leitura”. Por meio do trabalho de Keyla Alves, tive também a oportunidade de apresentar, como orientadora, o componente Estágio como, fundamentalmente, campo de pesquisa, orientando a estudante a fazer esse debate no seu trabalho, considerando que todo o trabalho feito nos componentes Estágio Curricular Supervisionado II e III desaguaria para dentro do TCC.

Ouvir as crianças como parte da pesquisa nos trabalhos de conclusão de curso, quando incluía temas relacionados à infância, ou à educação da criança, transformou-se uma característica metodológica dos TCC’s por mim orientados. Além de Keyla Alves; também trabalharam com temas envolvendo educação (infantil e anos iniciais), e a presença da linguagem artística na infância: Jamille A. da Silva e Iany dos S. Silva. A primeira, com o trabalho *A experiência do aprender e os desenhos animados educativos* (2018), trata da relação que as crianças têm com o desenho animado, este visto como uma aventura de conhecimentos, revelando a capacidade incondicional de aprender da criança, sua abertura e curiosidade para entrar, brincar e aprender nas histórias dos desenhos animados. Jamille Silva analisou alguns destes desenhos, observando os possíveis aspectos que estimulam as crianças nestas experiências. Iany Silva, com o TCC *Sons da infância: a canção como experiência de abertura literária na educação infantil* (2018), apresenta a experiência com a música como uma forma de a criança expressar-se e relacionar-se com diversos temas sociais e emocionais. Não concentrando-se no ensino artístico (do domínio instrumental, nem de conhecimento específico musical), investe nas percepções das crianças a partir do contato com a música, seja o pedagogo apresentando uma canção, cantando junto, e/ou vivenciando com a criança uma experiência literária por meio da canção.

Em *Histórias que ninguém conta* (2018), Gessilane Araújo, Maianne Ribeiro e Paloma Oliveira (estudantes de Pedagogia e minhas orientandas), com objetivo de produzir, através de entrevistas, um retrato do perfil dos estudantes de Educação de

Jovens e Adultos – EJA, foram orientadas a realizar, antes das entrevistas, oficinas literárias com este grupo de estudantes; só depois da convivência com estas referências literárias seguiram para as entrevistas, uma vez que um dos objetivos do projeto de TCC era encontrar numa perspectiva mais intimista com histórias destes homens e destas mulheres. Gessilane, Maianne e Paloma despertaram este interesse durante o Estágio, quando ouviram em uma das turmas de EJA que um dos estudantes se destacava pela sua história de vida; desconfiadas então de que as histórias de vida sentavam nas carteiras escolares juntos com quem as carregava, as estudantes encontraram uma diversidade de narrativas não contadas e traçaram cuidadosamente um perfil poético para cada entrevistada e entrevistado: “Nordestina ‘Arretada’”; “A Gratidão e o Amor”; “Apaixonado pela Literatura”; “A fé Inabalável”; “O Viajante”; “O verdadeiro significado de lutar pela vida”; “O jovem agricultor”; “Sorriso”; “Menina Mulher”; “De repente Mãe”; “Vencendo a timidez”; “Opala”; “Fortaleza”; “Como será o amor de mãe”; “Uma grande guerreira”; reunindo-os numa ciranda de histórias.

Esse conjunto de experiências amplia as possibilidades da Pedagogia, as possibilidades de reinventar o papel da Pedagogia. Tanto no trabalho de pesquisa de campo como no meu regresso à pedagogia pude confirmar as provocações iniciais no campo problemático da tese: 1) o de que a arte por ser linguagem é também pensamento; aliás, como nos lembra Oscar Wilde, a linguagem é mãe e não filha do pensamento (Wilde, 1994: 111); 2) a de que as teorias e os conceitos de arte-educação, educação pela arte, educação artística e educação estética, por desconsiderarem a fronteira entre a arte e a educação, pecam na linguagem e assim favorecem a colonização epistêmica. A abordagem da fronteira é fundamental e está ausente nas teorias e nos conceitos de arte-educação, educação estética, educação artística e educação pela arte.²²⁴

A seguir – no item “O estado da arte (onde está a literatura e a poesia?)” – passaremos brevemente por algumas das referências teóricas para identificar a forma como estão exageradamente concentradas na razão cognitiva instrumental da ciência, da tecnologia e do mercado.

²²⁴ Importante considerar que Friedrich Schiller é a única referência que explora o termo “educação estética” a partir da fronteira.

5. O estado da arte (onde está a literatura e a poesia?)

As teorias de educação pela arte, arte-educação e educação estética têm centrado suas reflexões e observações nas artes plásticas, nomeadamente na pintura, no desenho e nos trabalhos manuais, o que ocorre também nas atividades práticas. Isso fica perceptível na observação das aulas nas escolas por onde andei, em Portugal e no Brasil. Mesmo na Escola da Ponte essa tendência é observável. Em Portugal nota-se que o conjunto de componentes destinados à linguagem artística apresenta maior variação com a inclusão da música e de expressões dramáticas. Como foi possível acompanhar no texto desta tese, no âmbito da pesquisa de campo a prática têm se restringido às artes plásticas, concentrando-se nas técnicas e não na dimensão poética de se pensar por imagens ou de experimentar outro tipo de pensamento, não compreendendo, portanto, a linguagem artística como uma forma de pensamento, desconsiderando, assim, como nos lembra Fernando Pessoa, que toda a arte é uma forma de dizer alguma coisa, que toda a arte é uma forma de literatura (Pessoa, 2006: 115).

Na verdade, o que foi observado na prática é uma representação tanto das teorias como dos documentos oficiais que estão dentro de uma estrutura disciplinar orientada pelo viés político e científico com ênfase, no campo educacional, nos processos de controle comportamental, de aquisição de técnicas e de conteúdos sob uma orientação cognitivista e psicomotora. Tudo isso mobiliza muito mais os fundamentos da racionalidade cognitiva instrumental da ciência e da tecnologia do que os fundamentos de uma racionalidade estético-expressiva (Santos, 2002: 71-74), ou seja, mesmo os professores dessa área, a maioria afirmando que não trabalham sob orientação de nenhuma teoria, acabam por assumir (na prática) posições teórico-metodológicas que estão imbuídas dos documentos oficiais, os quais representam um discurso hegemônico. Vale ressaltar que, como pudemos ver no capítulo II, em Portugal aparece a diferenciação entre ensino artístico e educação artística.

No Brasil o termo “ensino artístico” não é muito utilizado. No decorrer do histórico sobre a presença da arte na educação, há fundamentalmente duas vertentes, as quais se corporificam também nos currículos escolares: Educação Artística e Artes. O primeiro vigora até à década de 1980, sendo criticado posteriormente por ser interpretado como uma perspectiva do *laissez-faire*: deixar fazer, deixar a criança livre para criar. O segundo surge no âmbito de um movimento mais racionalista, de

cunho científico e político, demandando sobre a linguagem das artes uma perspectiva utilitarista, tendo como expoente maior os estudos realizados por Ana Mae Barbosa e outros pesquisadores que trabalham sob o guarda chuva da triangulação. Em Portugal há uma série de publicações, mais atuais, organizadas pela Fundação Calouste Gulbenkian, com diversos autores que exploram o termo da educação estética. Possuem uma tendência para uma abordagem mais técnica e profissionalizante. Outras publicações de anos anteriores (décadas de quarenta/sessenta/setenta) do século passado, trazem uma abordagem mais prática, focada nas atividades com as crianças, apresentando como exponencial teórico Herbert Read e assegurando os termos educação visual, educação tecnológica, educação musical, educação do olhar, dos sentimentos.

Educar pela arte (nessa perspectiva mais técnica e formativa) é hoje uma pauta do Estado, do mercado, e dos organismos internacionais que dão sustentabilidade às representações hegemônicas da modernidade ocidental, centrando-se nas demandas da cultura de um mundo globalizado diante de um sistema educacional hegemônico, colonizador, que despreza a pluralidade e reproduz o conhecimento numa condição de mercadoria, como uma indústria (Illich, 1974: 11). Os programas estão mais orientados a “iniciar o cidadão no mito da eficácia benévola das burocracias iluminadas pelos conhecimentos científicos” (*ibidem*: 08), como se a racionalidade científica fosse a única forma capaz de proporcionar um caminho para a libertação do pensamento. Portanto, “o aluno é levado a acreditar que só um aumento de produção é capaz de conduzir a uma vida melhor” (*ibidem*), uma estrutura de pensamento que instala o hábito do consumo, nega a expressão individual e legitima as classes e as hierarquias impostas pelas instituições (*ibidem*: 08-09).

a. O contexto português

Buscando realizar algumas leituras que gravitam em torno do debate das teorias de Educação Estética e Artística, Educação pela arte e Arte-educação no contexto português, encontro inicialmente alguns referenciais que apontam para um cenário mundial do século XX. No texto introdutório do livro *Educação estética e artística – Abordagens transdisciplinares* (2011), Natália Pais, na altura directora adjunta do Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão, ressalta que este pensamento se encontra no contexto das “transformações pedagógicas da década de 60, entre as quais se inclui a valorização da arte como base da educação” (2011:

15).²²⁵ A referência fundamental desta obra é o pensamento de Herbert Read em *Educação pela arte. Educação estética e artística* inclui nove textos em que é abordada a relação entre a arte e a ciência com ênfase nas tecnologias, na Psicologia e na Estética, nos conceitos de beleza, estética e apreciação artística, nas medidas educativas centradas em obras de arte e no observador, seus aspectos cognitivos e sensíveis, etc. A apresentação deixa claro que a preocupação principal das abordagens concentra-se na linguagem visual identificada como “Expressão Plástica, Criatividade e Computador”, enfatizando as técnicas, a arte contemporânea e as experiências educativas nos centros canônicos, como os museus.

No artigo que abre o livro, Rui Mário Gonçalves faz uma abordagem entre a arte e a ciência, apontando as duas como filhas do pensamento livre. Apresenta a conjugação da arte e da ciência, considerando principalmente a questão da comunicação planetária, da indústria, da técnica de produção e da técnica de informação. O autor estabelece uma dicotomia entre o que chama “homem contemplador” e “homem transformador”, afirmando este último (o que produz e consome) como o que está mais em evidência na modernidade. Aborda a arte como uma linguagem conceitual e levanta questões epistemológicas centradas no ensino artístico (no domínio da produção/criação de técnicas) e nas relações disciplinares entre, por exemplo, o Abstracionismo e a Física Quântica, entre a geometria nas ciências exatas e a geometria nas artes. Citando alguns artistas contemporâneos, Gonçalves trata da escultura-móvel, da bi- e tridimensionalidade do objeto artístico, *copy-art*, da arte cibernética, arte mecânica, da *body art*. O livro segue com os demais textos uma orientação/perspectiva disciplinar, cognitivista, conceitual e técnica (Gonçalves, 2011: 19-30).

O texto que se segue, da autoria de Holder Hoge, tem como base os estudos da Estética; aborda a “Estética Experimental” e, para tal, estrutura-se nas contribuições dos filósofos Alexander Baumgarten, Immanuel Kant e Theodor Fechner. A partir desses contributos, o artigo intitulado “Estética Experimental: Origens, Experiências e Aplicações” traz a estética como uma cognição sensível que difere do raciocínio lógico, uma experiência que sai do sentimento estético para um juízo estético. Com Kant salienta-se o aspecto da subjetividade, de como se postula o acordo num

²²⁵ Trata-se de um conjunto de textos resultantes da Conferência de Educação Estética e Artística realizada na Fundação Calouste Gulbenkian, em setembro de 1999.

entendimento sobre a beleza e a fealdade, as condições de espaço e tempo, a questão do prazer e do desprazer, etc. O autor faz um breve histórico sobre o Romantismo, em que a diferenciação entre os modos de pensar aparecem dicotomizados – racional/irracional, real/irreal –, e o artístico e o poético aparecem relacionados com o mistério, a fantasia, o fantástico. O filósofo Fechner é invocado no item do empirismo na Estética, ocasião em que o autor traz a questão da autenticidade/originalidade e resultados de pesquisas perante experiências com a beleza e a fealdade, medidas pelos estados de ânimo dos observadores. O texto ainda apresenta tabelas com paisagens dicotomizadas: belo/feio; agradável/desagradável; atraente/repulsivo; feliz/triste, etc., finalizando com uma abordagem educativa das artes a partir dos museus (Hoge, 2011: 31-68).

O livro prossegue com as reflexões entre a estética e a cognição e a função da arte e da educação estética. O texto “Estética e Cognição”, de Colin Martindale, aborda a relação da pessoa com o mundo, partindo de uma composição psicológica e biológica, das formas como o cérebro codifica a realidade. A partir daqui, explora dentro dessa perspectiva os aspectos da percepção e da ordenação de códigos, de como através de diferentes tons e sons (notas musicais) e tonalidades cromáticas ocorrem os processos de estímulos, inibição e ativação da mente e, conseqüentemente, dos efeitos estéticos. Através de pesquisa empírica traz os aspectos da uniformidade e da simetria na percepção da realidade.

Na discussão que decorre do texto “Funções da arte e educação estética”, de autoria de Dmitry A. Leontiev, o autor distingue a educação estética da educação em geral, afirmando que a educação estética tem métodos, propósitos e resultados previstos que se aproximam mais da Psicoterapia e da Formação Psicológica do que da Educação propriamente dita. Do seu ponto de vista, a mesma se ocupa da transformação da personalidade. O que se deve ensinar é a “capacidade de perceber e entender a arte e a beleza em geral” (Leontiev, 2011: 130). Partindo dessa certeza, o autor traz uma questão: se na relação entre a arte e a personalidade há um monólogo ou um diálogo. Para tal reflexão, apresenta dois tipos de espectadores: o especialista erudito e o principiante. Para o principiante, deve-se assegurar uma competência estética, de três aspectos: complexidade cognitiva de visão de mundo, domínio da linguagem e códigos culturais e a desobjetivação de textos (*ibidem*: 135). Esta competência dará condições para descodificação da arte e para sair do lugar de objeto

(na relação com a arte), já que a leitura (do principiante) é superficial, não reflexiva e ingênua, ou seja, a não preparação do principiante dificulta o diálogo. O autor fala da existência de uma quase-arte: um tipo de arte para as emoções, que proporciona reconhecimento em vez de cognição, dando ao receptor apenas o prazer. Para o autor, dentre os principais efeitos estéticos – recreação, socialização e desenvolvimento pessoal –, a arte verdadeira estaria ocupada e focada no último efeito.

Tal como no contexto brasileiro, Portugal tem influência do *Discipline-Based Art Education – DBAE*. A partir dessa referência, a Fundação Calouste Gulbenkian desenvolve o Programa Integrado de Artes Visuais, “O Primeiro Olhar”, que é tratado também no artigo de Ricardo Reis (2010: 36). O autor confirma que o programa da Fundação foi desenvolvido à semelhança do programa americano, envolvendo igualmente uma “abordagem integrada de quatro áreas fundamentais: Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica” (2010: 43). Reis, no artigo “O diálogo com a obra de arte na escola” (*ibidem*: 27-47), traz a abordagem de algumas metodologias e apresenta quadros teóricos de propostas e análises de desenvolvimento pessoal através do viés estético sob perspectivas de diferentes autores. O autor destaca que nos “anos 80 sucederam-se uma série de investigações e propostas sobre a relevância do adestramento na apreciação artística em contexto escolar” (*ibidem*: 42).

Acerca dos documentos consultados no site do Ministério da Educação, de Portugal (www.dge.mec.pt), é notório identificar a influência do pensamento do britânico Herbert Read nas orientações educacionais nessa área, a começar pelas terminologias “educação visual”, “educação tecnológica” e “educação musical” que compõem o currículo para os 2º e 3º ciclos.²²⁶ No currículo português a educação visual é articulada com a educação tecnológica com o objetivo de promover a exploração integrada de problemas estéticos e científicos para o desenvolvimento das competências fruição, criação e intervenção (página 195 do documento Educação

²²⁶ No 1º ciclo (do 1º ao 5º ano), as orientações educacionais estão estruturadas sob a Educação Artística, têm a sua organização em quatro programas de educação e expressão: Físico-motora, Musical, Plástica e Dramática. Na ocasião da minha passagem pelas escolas para o trabalho de pesquisa de campo, observei que Educação Visual está separada de Educação Tecnológica. Entretanto, consultando os documentos oficiais no caderno (Vol I do 3º ciclo, página 225), EV e ET aparecem como proposta conjugada (para o 2º ciclo), sendo separadas no 3º ciclo. Entretanto, já as encontrei separadas desde o 2º ciclo.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf>. Acesso em março de 2018.

Visual Vol I 2º ciclo).²²⁷⁻²²⁸ O documento defende que EV e ET parte de uma realidade prática para o conhecimento teórico, e que sob o domínio da tecnologia e da estética articulam aspectos históricos, físicos, sociais e econômicos. Apresenta um conjunto de finalidades,²²⁹ com seus respectivos objetivos gerais, e é este quadro metodológico que vai orientar as avaliações dos conteúdos²³⁰ planejados para esta área, sob os seguintes parâmetros: técnicas, conceitos, processos, percepção, valores, atitudes e expressão (página 210 do documento Educação Visual Vol I 2º ciclo).

A influência do pensamento de Herbert Read é destacada por Arquimedes Santos, um dos pensadores sobre a educação pela arte, em Portugal. Em entrevista à *Revista Noesis* (nº 55, 2000), fazendo um balanço das iniciativas e experiências, Santos lembra que a origem do movimento de educação pela arte em Portugal surge “a partir de um autor inglês, e também a nível internacional, da ONU, que cria, através da UNESCO, uma associação internacional de Educação pela Arte” (2000: 23). Médico e também formado em Ciências da Pedagogia, Arquimedes Santos ajudou a criar um curso de formação de professores/educadores de educação pela arte que correspondia a uma Escola Superior de Educação no âmbito do Conservatório, que mais tarde, com a criação da Escola Superior de Educação, foi extinta. Também foi fundador da disciplina *Psicopedagogia da expressão artística*, claramente influenciado pelas ideias de *Educação pela arte*, de Herbert Read.

Outro referencial encontrado foi o livro *Educação estética e ensino escolar* (1966), textos apresentados publicamente, que resultaram de conferências pronunciadas em 1957 acerca da educação pela arte. No texto introdutório, “Fundamentos psicológicos da Educação pela arte”, João Santos diz que a educação pela arte, do ponto de vista pedagógico, é uma questão que não tem interesse, mas que do ponto de vista dos fundamentos psicológicos da educação é um problema que parece importante. Essa observação do autor tem a ver com a pergunta que o próprio

²²⁷ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_evt_programa_i_2c1.pdf>. Acesso em março de 2018.

²²⁸ A pesquisa concentrou-se no 1º e 2º ciclo; no primeiro começando do 4º ano, último do 1º ciclo; abrangendo todo o 2º ciclo (5º e 6º anos).

²²⁹ Percepção, sensibilidade estética, criatividade, capacidade de comunicação, sentido crítico, aptidões técnicas e manuais, entendimento do mundo tecnológico, sentido social, capacidade de intervenção, capacidade de resolver problemas (página 197 do documento Educação visual Vol I 2º ciclo).

²³⁰ Comunicação, energia, espaço, estrutura, forma, geometria, luz/cor, material, medida, movimento, trabalho (página 202 do documento Educação visual Vol I 2º ciclo).

faz: se uma educação pela arte conduz a uma arte infantil (Santos, 1966: 19). O livro traz claramente a perspectiva da educação estética ou artística como um caminho para a formação de artistas, como se este fosse um dos objetivos da educação, abordando a questão de quando o indivíduo deixa de ser criança que brinca e passa a ser o homem-artista (Santos, 1966: 19). Assim, como postula Herbert Read, quando diz que a arte nada mais é “que a boa produção de sons, imagens, etc. Portanto o objetivo da educação é a formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 2001: 12).

O texto inicial do livro *Educação estética e ensino escolar* (1966), de João dos Santos, traz uma abordagem bastante estimulante sobre a linguagem, tratando da importância da oralidade, do exercício de falar, defendendo que a linguagem não é uma experiência que se ensina, mas que se aprende num exercitar que envolve todas as formas de comunicação (Santos, 1996: 30). No âmbito da educação, critica uma “pedagogia burocrática”, em que as crianças são levadas a desenhar para satisfazer concepções e não para experimentar e descobrir novas expressões (*ibidem*, 63); reconhece a linguagem escolástica como rígida e preconceituosa, e a linguagem das matérias como abstrata, que impede a expressão de sentimentos (*ibidem*: 37); vê a aprendizagem como não exclusivamente racional (*ibidem*: 45) e afirma que a educação que anula o afeto e elimina a liberdade de experiência emocional não é mais do que um mal adestramento (*ibidem*: 47); que a educação deverá ter como base sentimentos, imagens, palavras, ideias (*ibidem*: 43).

Entretanto, ao defender o direito à linguagem simbólica (que chama de “não utilitária”), o autor aborda a educação pela arte como a forma eficiente de higiene mental infantil, que irá proporcionar a integração das emoções com a linguagem convencional (Santos, 1966: 37). Ao tratar do direito às manifestações emocionais da criança, aborda a educação pela arte como um corretivo de valor psicoterapêutico para certas perturbações (*ibidem*: 37). Confirma que a educação estética é a educação das emoções, que permite a exteriorização dos sentimentos e a sublimação dos instintos, tendo como base a livre experiência, que mais tarde servirá à aprendizagem dirigida e racional (*ibidem*: 66-70). Para o autor, a educação pela arte “pode constituir uma espécie de psicoterapia das crianças perturbadas pela imposição de preconceitos educativos”, afirmando que a “psicoterapia é uma espécie de educação através da arte destinada a compensar certos erros educativos” (Santos, 1966: 67). Na conclusão do

seu texto, faz referência ao artista plástico e educador brasileiro Augusto Rodrigues, pioneiro na criação das Escolinhas de Arte para crianças no Brasil. João dos Santos utiliza-se da expressão da teoria de Read com relação aos sentimentos, sentidos e emoções, a saber, “educar emoções”, que do meu ponto de vista é uma expressão ambígua e mostra-se como uma paisagem confusa.

Os demais textos que se seguem deste referencial são mais específicos quanto às linguagens. Tratam do desenho, dos aspectos musicais da educação artística e da relação entre a educação estética e o ensino escolar. As anotações que advêm das reflexões acerca do desenho (livre ou disciplinar) asseguram, antes de qualquer coisa, o termo educação pela arte, ligando este pensamento a uma pedagogia que cuidará da “educação do sensível”, refutando outras formas de compreensão distintas desta, por considerarem como irracionais (Skapinakis, 1966: 79). O autor enfatiza que a experiência de desenhar para as crianças não pode ser apenas “um mero instante de libertação e evasão de uma vida real difícil, angustiante, inarmônica” (Skapinakis, 1966: 80). Alerta para o fato de que os desenhos infantis não são criações artísticas, primeiro por não representarem preocupações de ordem estética, depois, pela ausência de racionalizações e de intenções formais e intelectuais, e ainda pelo fato de serem fundamentalmente emotivas, uma vez que projetam a visão de mundo das crianças (*ibidem*: 81). Por outro lado, lembra que a natureza do desenho infantil é de natureza lúdica, uma brincadeira que resulta sempre da relação afetiva que a criança tem com as coisas, o que valoriza a expressão da sua emotividade (*ibidem*: 82).

Há uma preocupação sobre se o desenho da criança, marcado pelos sentimentos e emoções, é compatível com a concepção de Desenho como disciplina de observação. O autor defende uma pessoalização, o tornar-se livre na expressão, mesmo no âmbito da observação, esta atuando como um apoio à imaginação infantil na experiência do desenho. Skapinakis aborda ainda a fronteira entre a infância e a adolescência, tendo esta última uma orientação marcada pela racionalização e pela perda da imaginação. Torna-se necessário uma intervenção que ele chama de “educação do gosto” (Skapinakis, 1966: 89). Mesmo trazendo tal expressão, que está vinculada à teoria da educação dos sentidos (de Herbert Read), o autor aborda alguns aspectos que são importantes nessa reflexão, como o reconhecimento de que o adolescente não tem como regressar à infância para sentir-se livre no desenho, de como muitas vezes pode ter sido lesado e interrompido na sua experiência de

desenhar, e/ou de como muitas vezes esteve exposto a um jogo hierárquico de poder de decisão sobre os temas dos desenhos. Regressar à infância, tornar-se inocente, a poeta, o poeta é capaz. Manoel de Barros, aliás, não saiu da infância; através de suas memórias inventadas continuou a brincar com as palavras. Buscar a inocência no exercício de ver as coisas, do meu ponto de vista, tem a ver com a *deseducação* do gosto, não com a “educação do gosto”. Tem a ver com a experimentação de outros gostos e de outros pontos de vista.

No ensaio “Educação estética e ensino escolar”, Rui Grácio reconhece que o interesse e as pulsões afetivas dinamizam a aprendizagem, e que não há razão para supor que a emoção exclui-se da educação (Grácio, 1966: 198). O autor afirma que, alheando-se das artes a escola distancia-se da vida, portanto a escola deverá suscitar a criatividade e revelar vocações. Em contrapartida, no que diz respeito à presença das artes na educação escolar, atribui a esta o papel de “educar o gosto”. Citando Read, recorre ao equilíbrio, à simetria, à proporção e ao ritmo como fatores fundamentais na educação pela arte. Denuncia o maior peso que se dá às disciplinas intelectuais e científicas em detrimento das culturais e afetivas, mas relaciona o artístico com as atividades manuais (*ibidem*: 183) em vez de relacioná-la com a linguagem/pensamento. Por não a ver como linguagem, vê-a como disciplina. Recorrendo às suas experiências, o autor traz aspectos importantes, como o afeto, a ludicidade, o jogo, etc.; faz uma análise bastante lúcida para a época da questão do tempo, do envolvimento, da unilateralidade do currículo – um debate que é atual. Traz também o termo “educação do gosto”, presente hoje nas teorias que têm a ver com o educar dos sentidos, alfabetizar para a leitura de imagens, o que, do meu ponto de vista, dificulta o enfrentamento da colonização epistêmica na fronteira entre a arte e a educação. É no enfrentamento dessa colonização que podemos avançar na superação da unilateralidade denunciada por este mesmo pedagogo há tanto tempo atrás.

Na década de quarenta do século passado, a obra *A educação do sentimento poético* (1944), de Jacinto do Prado Coelho, traz reflexões bastante atuais no que diz respeito à Pedagogia: a preocupação excessiva em ensinar negligencia o processo da auto-educação; há de se ter abertura, pois só na relação entre almas abertas se alcança o desafio de formar-se; o cumprimento do programa é o destino mais pobre e malogro que se pode ter na educação (Coelho, 1944: 05-08). O autor afirma que a criança está mais perto da natureza ingênua e que por isso mais perto das fontes da poesia. Na

convivência com a infância, é-nos restituído o privilégio da visão original e desinteressada (*ibidem*: 09). Coelho desenvolve uma teorização sobre educação estética partindo do princípio de que a arte e a ciência visam ao mesmo objetivo: “abraçar o universo, cada uma de sua maneira” (*ibidem*: 14). Para o autor, o ato de conhecer reúne forças psicológicas, que envolvem ideias e sentimentos; e a educação implica no exercício concomitante da inteligência do coração e da vontade (1944: 14). É diante destas premissas que defende o valor educativo da poesia (*ibidem*: 19).

Coelho traz a percepção da arte como “espelho e revelação da vida”, como “uma descoberta da vida”. A partir dessa percepção, conclui que “se a arte é uma revelação da vida, e se a educação é uma preparação para a vida, não se compreende uma educação que não seja estética. O fito do educador será o de formar artistas” (1944: 19), o que coincide com o objetivo apresentado por Herbert Read acerca do objetivo da educação: “formação de artistas – pessoas eficientes nos vários modos de expressão” (Read, 2001: 12). Entretanto, Prado Coelho apresenta um conceito para artista como resultado esperado na formação via a educação estética: homens amplamente humanos, que amem a vida, que a vejam no que tem de essencial, que lhe descubram o sentido de eternidade, que a vivam alegremente, plenamente, criadoramente (Coelho, 1944: 19).

O autor diz que a criança interessa-se mais pela matéria do que pela forma (Coelho, 1944: 25) e afirma que qualquer criança dirá que a poesia é fantasia (*ibidem*: 23). Por outro lado, diz que a criança é capaz de transmitir (mesmo rudimentarmente) pensamentos poéticos, verdadeiros estados de poesia, e que o papel da educadora é o de estimular e acompanhar com igual encantamento essa vivência com a linguagem poética. Ainda traz diversos recortes de documentos nos quais estão registrados experiências de criações literárias das crianças. No caso da pesquisa de campo no Brasil e em Portugal (desta tese), as crianças ultrapassaram indiscutivelmente a percepção da poesia como fantasia. Antes reconheceram-se nos textos literários sob diversos aspectos: desde a brincadeira até a vivência dos sentimentos ali expressos. Inclusive, posso afirmar que a criança vê a matéria e a forma como uma coisa só, como uma composição que seu olhar não separa, e que lhe vai provocar o riso ou a tristeza.

Em Portugal, é na obra de Prado Coelho que encontro uma reflexão que parte da experiência com a literatura e a poesia, o autor assegura que no poema não existe

ideia, e sim um estado de alma (Coelho, 1944: 63), e que muitas vezes em decorrência de os professores não saberem o que é poesia, consideram-na como fantasia, sem proveito, “passam em branco” ou aproveitam para fazer análise lógica e gramatical (*ibidem*: 14). Por desconhecimento, julgam a arte independente da vida, e o ensino fica, portanto, subordinado aos critérios formalista e historicista. Neste caso a poesia fica em descrédito por causa do fingimento, mas insiste que a gramática não entende nada acerca das intenções de beleza e da autonomia espiritual do poeta (*ibidem*: 44). Estas observações de Prado Coelho, feitas na década de quarenta, trazem aspectos bastante atuais e também observados nesta tese.

b. O contexto brasileiro

Há um conjunto de referências teóricas com uma diversidade de abordagens epistemológicas e também políticas. Boa parte dessa produção está sob o guarda-chuva da Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa, mas há, entretanto, outras reflexões que se orientam por referências distintas, como é o caso do pensamento de João-Francisco Duarte Júnior. No caso deste último, é possível perceber a influência do pensamento de Herbert Read, tanto nos termos “educação dos sentidos”, “educação estética”, também utilizados pelo autor, como é possível ver na sua bibliografia a referência ao pensamento do filósofo britânico. No caso de Barbosa, tive o cuidado de verificar em suas bibliografias que não há nenhuma referência a Herbert Read. Barbosa orienta-se pelas teorias que refletem o aspecto do visual, da leitura de imagens, que é a sua grande defesa, estando aliado com o debate político de formação de professores e de intervenção curricular, trazendo também contribuições de John Dewey.

No Brasil, em meados da década de 1970,²³¹ começa a despontar uma preocupação mais intensa com relação à existência de conteúdos das artes na educação. Em decorrência dessa preocupação, surge um movimento para requerer e pensar um referencial teórico/metodológico que assegure esses conteúdos e os direcione para demarcar uma condição pedagógica de ensino das artes no contexto educacional. Ana Mae Barbosa é uma das vozes que vai pautar essa necessidade através da Proposta Triangular, que consiste em: “História da arte”, “Leitura da obra

²³¹ Em 1971, com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional 5692/71, a Arte é incorporada como Educação Artística e é considerada como atividade educativa (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997).

de arte” e o “Fazer artístico” (Barbosa, 2005: 34). A autora parte do princípio de formar o conhecedor, o fruidor, o decodificador da obra de arte. Torna-se preciso assegurar a capacidade de entendimento da produção artística de diferentes épocas. Portanto, a Proposta Triangular oferecerá condições para fazer arte, ler e julgar as obras e, alfabetizar para a leitura da imagem. A leitura de imagens preparará a criança para a decodificação do que a autora chama “gramática visual”. O fazer arte faz com que a criança pense inteligentemente “acerca da criação de imagens visuais” (2005: 34), estando interligado à história da arte e à análise da obra, o que reúne as condições para o desenvolvimento intelectual da criança.

Evelyn Berg, na apresentação do livro *A imagem no ensino de arte* (Barbosa, 2005), diz que, pela Proposta Triangular, Barbosa representa a pós-modernidade em arte-educação, uma vez que a modernidade em arte-educação significou o esvaziamento de conteúdos, retomado (no âmbito internacional) pela *Discipline Art Education – DBAE*, um programa norte-americano desenvolvido pela *Getty Center for Education in the Arts*, nos Estados Unidos²³² e no Brasil pela Proposta Triangular. A tradução da proposta da *DBAE* dos Estados Unidos para o Brasil significou, de acordo com a própria autora, na década de 1980, a saída do *laissez-faire*, que ficou identificado (não só pela autora, como também por outros curiosos e curiosas da área) como o modernismo na arte-educação. A *Proposta Triangular*, concentrada nas artes visuais (educar a visão, educar o olhar para leitura de imagens), indica os seguintes objetivos: fazer arte; ler e julgar as obras de arte; alfabetizar para leitura de imagens, como representante do pós-modernismo, apontando para uma necessidade cognitiva e profissionalizante a partir da experiência com a arte enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar.

Na década de oitenta, para defender a presença da arte como uma disciplina obrigatória no currículo escolar, contra a ideia do *laissez-faire*, e reagindo à decisão do Conselho Federal de Educação - CFE (1986)²³³ (na ocasião da retirada do currículo educacional a disciplina “Comunicação e Expressão”, na qual, assentava-se a arte), Barbosa desenvolve um conjunto de argumentações para justificar a presença da arte

²³² A *Getty Foundation* vem financiando pesquisa e experiências de arte em escolas: “como resultado dessas pesquisas a arte está sendo vista agora nos Estados Unidos como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer arte conscientizado” (Barbosa, 2005: 03).

²³³ A constituição de 1988 elimina a arte do currículo das escolas do 1º e 2º graus.

no currículo, defendendo a ideia de que a arte serve para a formação de administradores de cultura, de museus e centros culturais, que a arte aplica-se à técnica, à indústria, ao comércio e à propaganda, uma vez que até a roupa que se veste é produto de desenho, das artes da indústria têxtil, “a cadeira em que sentam alguém desenhou, em geral algum estrangeiro, mesmo que ela tenha sido produzida no Brasil, porque temos pouca gente que foi educada para ser competente em desenho. E a culpa é dos fazedores do currículo” (Barbosa, 2005: 02). Isso nos dá a ver que a autora recorre às referências hegemônicas, como os museus e o comércio. Aqui, igualmente, como nas demais teorias, a arte não é vista como uma forma distinta de pensamento, mas como um instrumento a mais para uma formação, que vai atender a demanda dos princípios da ciência e do mercado.

Barbosa reconhece a importância das *Escolinhas de Arte*, que surgem em finais da década de quarenta, mas enfatiza que por falta de uma formação dos professores de arte, esta experiência orientou-se pela autoexpressão da criança, pelo *laissez-faire*, pela livre expressão. Mediante a proposta triangular, realiza oficinas e palestras de formação de professores abordando a experiência de leitura de imagens (com as crianças) a partir de obras de arte, em que as crianças são orientadas na leitura e decodificação das obras, bem como estimuladas a devolverem em forma de desenhos suas impressões a partir dessa leitura. Ao apresentar a metodologia de leitura de obras de arte, Barbosa confessa que foi duramente criticada por alguns professores, que levantaram polêmicas sobre as produções como cópias, o que Barbosa justifica e tenta convencer os arte-educadores através de quatro pontos: 1) o próprio artista utiliza-se de imagens de outros artistas para a criação; 2) preparar as crianças para a leitura de imagens produzidas pelos artistas ajuda na leitura de outras imagens; 3) não existe percepção pura da criança, toda imagem tem uma influência de origem; 4) no aprendizado artístico, a mimese busca a semelhança, não a cópia (Barbosa, 2005: 20-21). Por fim, atribui essa reação dos professores aos precários cursos de formação que receberam.

Barbosa diz que “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo” (Barbosa, 2005: 04). A arte ajudaria na habilidade de julgar e de formular significados. Assegurando conteúdos para as artes na educação, parte do pressuposto de que a arte-educação prepara profissionais para trabalhar com publicidade, confecção,

arquitetura, moda, mobiliário, indústria, edição, e defende a utilização da leitura de imagem para o ato educativo como sendo um recurso metodológico da arte-educação, respaldando-se na premissa de que “82% do nosso conhecimento informal vem através das imagens” (*ibidem*: 20). O termo arte-educação serviu, de acordo com Ana Mae Barbosa, para identificar uma posição de vanguarda, de ensino da arte contra o oficialismo da educação artística dos anos setenta e oitenta (2005: 07). Com isso a autora declara que arte-educação é epistemologia da arte, que se ocupa da investigação de modos de se aprender arte na escola, na universidade e nos *ateliers* (*ibidem*), e que rompendo com o eufemismo do termo, deve-se falar diretamente de ensino e de aprendizagem de arte, para que se definam os conceitos nos cursos profissionalizantes das universidades, centros culturais, museus e dos nascentes projetos politécnicos (*ibidem*).

Quanto à formação de professores e à estruturação do currículo, Barbosa baseia-se primeiramente num discurso de que arte-educação serve ao desenvolvimento econômico, de que a formação na área artística aumenta a renda e o emprego de um país, citando como exemplos o Canadá – indústria das artes (2005: 02). Com isso afirma que uma sociedade industrial e pós-industrial não pode prescindir da arte (*ibidem*: 03). Além de enfatizar a formação para preenchimentos dos quadros profissionais dos museus, das casas e centros culturais, também ressalta que a formação em arte desenvolve a percepção, a imaginação e a capacidade criadora necessária para a mudança da realidade (*ibidem*: 05). Enfatiza que com a abertura democrática, valoriza-se a luta política e conceitual da arte como matéria e como disciplina do currículo.

Neste livro, a autora traz um apanhado dos diversificados momentos históricos no que diz respeito à formação e ao currículo, apontando os limites e as conquistas de cada contexto. De acordo com a pesquisa da autora, na lei 5692/71 a arte aparece no currículo como Educação Artística (uma terminologia que ela refuta); e a primeira licenciatura em Educação Artística deverá formar professores para atuarem com Música, Teatro, Artes Visuais, Desenho, Dança e Desenho Geométrico. Essa entrada da arte no currículo (na formação da criança e do professor) está relacionada com um acordo do MEC com a *USAID* (Estado Unidos) (Barbosa, 2005: 09-13). O curso com duração de dois anos não tem nenhuma estrutura teórico-metodológica, salvo no curso “Teoria da Criatividade” para alunos de artes (de cinema, artes plásticas, música e

teatro), desenvolvido pela Universidade de São Paulo (USP) de 1977 à 1979. A autora critica o uso de livros didáticos, afirmando que sem visitas aos museus, o curso torna-se uma experiência pobremente preparada, por não fazer uso da imagem nas aulas de arte (Barbosa, 2005: 13). Destaca que diferentemente do contexto do acordo MEC/USAID, em 1988, com a nova Constituição a intervenção dos arte-educadores configura-se numa ação politizada. Tal politização aponta para o surgimento de diversas associações de arte-educadores (*ibidem*: 13-15).

De acordo com a pesquisa de Barbosa, em 1982 tem-se pela primeira vez linhas de pesquisa em Arte-educação no mestrado e no doutorado, e em 1983 organiza-se também uma especialização em arte-educação. Os cursos realizados no âmbito da Escola de Comunicações e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo – USP, centram-se na linguagem visual: pintura, escultura, desenho, *design*, TV e vídeo (2005: 17). Nesse contexto, Ana Mae Barbosa realiza e acompanha pesquisas feitas com e pelos arte-educadores. Em 1987 inaugura-se o Programa de Arte-Educação no Museu de Arte Contemporânea. Diante de situações divergentes, Barbosa faz uma crítica àquelas e àqueles que entendem a arte como intuição e emoção, e que em decorrência dessa percepção pensam que arte-educação é só para fazer, não precisa pensar (2005: 18). Faz uma crítica também à *Getty Foundation* que, em seu entender, apesar de toda a estrutura teórica e complexa de Henry Broudy, nos finais da década de oitenta estava sofrendo um processo de simplificação, limitando-se à imaginação do apreciador (*ibidem*: 19). O livro *A imagem no ensino de arte* segue com exaustivos capítulos sobre as metodologias de trabalho com leitura de imagens, explorando a Proposta Triangular através de práticas de observação e de leituras de obras artísticas da arte moderna e contemporânea.

No livro *John Dewey e o ensino da arte* (2002), a Ana Mae Barbosa traz retalhos de sua tese, redime-se com a teoria de John Dewey e aborda diversos aspectos tensos do campo da arte-educação, que transita tanto pelos diferentes pontos de vistas acerca dessa relação, como expõe problemas de ordem política partidária (esquerda e direita). O segundo capítulo do seu livro é a transcrição de uma palestra de Dewey intitulada “Cultura, Indústria e Educação”, ocasião em que o filósofo traz as contradições de sua época acerca da educação artística: o desenho está bastante vinculado às indústrias, num cenário em que se luta pelo fim do trabalho infantil e estimula-se, nas escolas, através da educação artística, um tipo de prática próprio das

indústrias. O filósofo abre e fecha sua palestra com a seguinte questão: “O que a indústria, concebida no espírito da arte, pode fazer pela escola?” (Barbosa, 2002: 32).

Neste livro as expressões “educação artística”, “aula de arte”, “ensino de arte” são utilizadas sem diferenciação, concentrando-se no ensino para a profissionalização. A autora faz denúncias e críticas aos trabalhos que ocorrem sob a orientação de um calendário comemorativo (Natal, Dia das Mães, etc.), bem como às técnicas apresentadas como novas, mas que na verdade são cópias nada originais, de acordo com a autora. A partir daí o livro aborda a questão “mal resolvida” (na época) do nacionalismo e da colonização, no que diz respeito ao que vem de fora, dos Estados Unidos e/ou dos países da Europa. A autora apresenta um quadro/resumo cronológico de atividades feitas no âmbito da arte-educação, desde 1549 a 1963, apontando para movimentos políticos, culturais e educativos de cada época. O livro segue abordando experiências e pesquisas de autores, trazendo temas como, por exemplo, a questão da observação no desenho, da expressão, da representação, sempre perseguindo reflexões à luz do pensamento de John Dewey, o que assegura sua pergunta inicial (feita por um estudioso de Dewey, Philip W. Jackson, na introdução do livro *Como os professores de todas as áreas poderão fazer uso de lições de arte para melhorarem seu ensino?* (Barbosa, 2002: 21), pergunta para a qual Barbosa confessa encontrar-se na sala de espera.

No livro *Arte-educação no Brasil* (2005), Barbosa faz um percurso histórico sobre o ensino da arte no Brasil, começando do período colonial até ao período pós-independência; traz as leituras dos liberais e positivistas acerca do tema, fala de um preconceito (da época) em relação às artes visuais e manuais. Seu estudo nesse livro dá maior destaque ao ensino do desenho, concentrando-se no desenho e sua ligação às necessidades da indústria e do comércio, a partir de referências teóricas acerca do que na época se chamou arte industrial, artes úteis, que se traduz no ensino profissional, aplicada à indústria, e faz a abordagem da circulação desse tema em diversos países. Nesse percurso histórico, passando pelos movimentos artísticos de época, a autora aponta o movimento da Semana de Arte Moderna, mas salienta que o movimento teve pouca (quase nenhuma) intervenção do tema do ensino de artes; comenta brevemente alguns contributos de Mário de Andrade sobre o desenho e a natureza literária do desenho (Barbosa, 2005: 36), mas a autora não projeta o foco na perspectiva do artista acerca do desenho. Todo um livro é como um painel multifacetado em termos de

períodos históricos, correntes de pensamento e leis e decretos acerca do ensino de arte, principalmente do desenho (geométrico, industrial e livre).

Outra referência no contexto do Brasil é o professor e psicólogo João-Francisco Duarte Júnior, a partir de sua obra *Fundamentos estéticos da educação* (1988), no capítulo IV, intitulado “Como a arte educa” (Duarte Júnior, 1988: 95). O autor propõe oito funções cognitivas para a arte. Inicia o capítulo com a reflexão em torno da criatividade e da imaginação, apresentando a imaginação como um aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento criador, mas que, na civilização moderna/tecnocrática, foi banida da ciência e da filosofia. Duarte Júnior afirma que o ato de criação é rebelde e subversivo (*ibidem*: 100) e é estimulado por um pensamento divergente, que sempre resiste ao estabelecido e que, sendo um contraponto ao pensamento convergente, está sempre aberto ao novo (Duarte Júnior, 1988: 98). O texto apresenta uma divisão que orienta a sua própria leitura com relação às funções educativas da arte, que estão situadas nos tópicos “A arte e o adulto” e “A arte e a criança”. Para o autor, no caso das crianças a arte se constitui numa atividade, num fazer (*ibidem*: 111), portanto, toda a reflexão sobre as funções educativas da arte insere-se no tópico “A arte e o adulto”.

O primeiro valor cognitivo reside na possibilidade de objetivar os sentimentos e torná-los compreensíveis, permitindo ao espectador uma melhor compreensão de si próprio (Duarte Júnior, 1988: 103-104). A segunda seria a *agilização da imaginação* (grifo do autor), orientada pelos sentimentos, pela imaginação, constituindo-se como um fator de descoberta e de libertação de um pensamento racionalizado, “em favor da lógica do coração” (*ibidem*: 105) no contexto de uma civilização em que cada vez mais os espaços destinados à imaginação estão estreitados. Para a terceira função, o autor defende que, assim como a arte propicia o conhecimento dos nossos sentimentos, também propicia o desenvolvimento e a educação dos mesmos, pois arte é o guia seguro para desvendá-los e entendê-los. Pontua também que, enquanto para muitos tal função afigura-se fantástica e absurda, para ele é compreensível que através da arte moldemos nossos sentimentos de acordo com os padrões/códigos simbólicos e estéticos de cada época, o que, do meu ponto de vista, entra em contradição com a afirmação inicial de rebeldia e pensamento divergente que a arte poderá promover.

A quarta função seria o que Duarte Júnior chama “dialética do conhecimento” “entre o que é sentido e o que é pensado” (*ibidem*: 106-108), entre o que é

experimentado através do contato com a obra e o cotidiano. De acordo com o autor, “num primeiro momento a experiência estética é ‘pré-reflexiva’, depois ela se torna objeto para a reflexão” (1988: 107). A quinta função considera que a arte fornece a possibilidade de vivenciar a experiência do outro em situações completamente diferentes da própria realidade. Aqui, a função cognitiva atribui à experiência artística o papel da *metaforização* da realidade. Na sexta função, a arte expressaria uma “personalidade cultural” de épocas. Através da arte, compartilha-se estilos e códigos entre os contemporâneos; conhecendo a arte do tempo e da cultura em que se vive, é possível compreender melhor o tempo em que se vive (*ibidem*: 109). A arte possibilita, ainda, conhecer elementos de outras culturas, o que seria o sétimo fundamento educativo da arte. Por último, a oitava função pedagógica da arte é considerada “o elemento utópico envolvido na criação artística” (*ibidem*: 103-111).

Duarte Júnior reúne diversas publicações sobre o tema. No texto introdutório de *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos* (2006), o autor faz uma análise ontológica de alguns conceitos, entre eles “saber” e “conhecer”, que distingue. O primeiro seria parte integrante do corpo de quem o possui, enquanto o segundo limita-se à esfera mental de abstração, sendo próprio de uma razão instrumental, calculante; ou seja, com o saber apreende-se com o corpo inteiro (Duarte Júnior, 2006: 14; 23). Estamos diante do saber sensível e do saber conceitual, sendo o saber sensível o “saber estético” (recorre ao termo grego *aisthesis* – faculdade do sentir). Partindo dessa reflexão, Duarte Júnior defende que sua proposta coincide com a de Herbert Read, assegurando a possibilidade – do meu ponto de vista, pecando na linguagem – de uma educação dos sentidos: educar o olhar, a audição, o tato, o paladar, o olfato (*ibidem*: 26). Fala que a educação estética tomou outros rumos, que a experiência nas escolas vem se resumindo a uma discussão intelectual sobre artistas e obras. Tal procedimento traduz-se na ação educacional do “ensino da arte” e da velha arte-educação (*ibidem*: 27). O autor aborda ainda a ausência do amor, da beleza e do encantamento nos ambientes da educação formal e propõe a transdisciplinaridade como uma forma de quebrar com a hegemonia da razão instrumental (*ibidem*: 32-34).

No livro *A montanha e o videogame: Escritos sobre a educação* (2010), no capítulo “O poético, a poesia e o poema na educação estética”, Duarte Júnior reclama contra a ausência do poema e da literatura das aulas de Artes. Começa o texto falando que existe duas formas de percepção do mundo: a prática (prosaica) e a estética

(poética). A primeira utiliza-se de uma linguagem conceitual, traduz-se no modo utilitário; a segunda traduz-se na *forma* (grifo do autor), é expressiva e portadora simbólica dos sentimentos (Duarte Júnior, 2010: 74-75). O carácter opressor utilitário da modernidade consumista educa-nos para uma percepção prática, a percepção poética significando a perda de tempo, na perspectiva do pensamento moderno. O autor afirma que a nossa linguagem é fundamentalmente estética porque temos uma tendência natural para a metáfora, e que quando nos deixamos conduzir pelas imagens, mesmo de um texto prosaico, a linguagem espraia-se poeticamente (*ibidem*: 78; 83). Para ver o mundo de forma estética é preciso não se deixar subordinar pela utilidade (*ibidem*: 84). O autor diz que os poemas nas aulas de Língua Portuguesa deverão servir para o desenvolvimento da percepção poética e não para o aprendizado de outras coisas, como normalmente acontece (*ibidem*: 91). No Brasil, é na obra de Duarte Júnior em que se dá tratamento à literatura e à poesia como linguagem artística. Essa ausência da literatura e da poesia como linguagens artísticas está respalda nos documentos oficiais dos dois países.

c. Dos documentos oficiais – Brasil e Portugal

Neste item farei uma breve conversa que parte da observação dos documentos oficiais dos dois países, focando em algumas linguagens artísticas, de como estas aparecem no currículo, normalmente com ênfase na perspectiva, disciplinar, conteudista e tecnicista; limitando-se quase sempre na aquisição de competências e habilidades a serem alcançadas, ou seja, a arte é tratada como objeto de conhecimento. No caso do Brasil, passarei pelos PCN's (1996) por se tratar de um documento que ficou muito tempo em vigor; e avançaremos para a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), documento normativo, atual, da educação do país. No caso de Portugal consultei basicamente os documentos Aprendizagens Essenciais (2018) e alguns documentos que estabelecem as metas para cada componente.

Nos PCN's das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, os parâmetros do componente Arte traz um histórico das diversas abordagens do ensino de arte. Situa essas abordagens nos diferentes movimentos ideológicos educacionais, como tradicionalista e escolanovistas, abordando tendências desde as que consideram a arte para a criança, como uma “manifestação espontânea e auto-expressiva” (1997: 22) da “educação artística”, até à perspectiva mais conteudista, quando a arte passa a

fazer parte do currículo como disciplina obrigatória “Arte”, ocasião em que a arte é tratada como objeto de conhecimento. Aí surgem os primeiros sinais de revisão crítica da livre expressão e de redefinição da contribuição específica da arte para a educação, com conteúdos, objetivos e resultados a serem alcançados. A proposta metodológica está em torno de bases: fazer formas artísticas; fruir formas artísticas; refletir sobre a arte como objeto de conhecimento (*ibidem*: 43). Não estamos longe da Proposta Triangular de Barbosa. As quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro estruturam-se em blocos de procedimentos, com seus respectivos objetivos, conteúdos, orientações didáticas e indicações de avaliação.²³⁴

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) – inclui a Arte como parte da área de Linguagem, o que é um diferencial interessante. Entretanto, tal percepção não muda a perspectiva do tratamento da arte, que continua sendo vista como objeto disciplinar de conhecimento; apresenta portanto para o ensino fundamental as mesmas linguagens apresentadas pelos PCN’s, aliás também existentes no currículo português: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro; acrescenta-se na BNCC arte integrada, campo onde serão tratadas “arte e tecnologia”, “matrizes estéticas e culturais”, “arte e comunicação”. Com base em seis dimensões – Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão – orienta para uma formação artística estruturada em nove competências. A partir destas nove competências, propõe um quadro de unidade temática, objetos de conhecimento e habilidades para os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental; os quadros têm itens comuns: contextos e práticas, elementos da linguagem, processo de criação, materialidade (em Artes Visuais e Música).²³⁵

Para cada linguagem artística – Artes Visuais, Música, Dança e Teatro – a BNCC (2017) apresenta um texto discursivo sobre cada linguagem, atribuindo condições específicas de realização de cada umas delas. Por exemplo, entende a Dança como a que dá “a oportunidade de repensar dualidades e binômios, como corpo versus mente, popular versus erudito, teoria versus prática” (BNCC, 2017: 195). No meu modo de ver, porém, a superação de um pensamento dicotômico é comum na linguagem artística, é da natureza das artes, não está situado apenas na Dança; assim

²³⁴ <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>> (Parâmetro Arte/1996). Acesso em janeiro de 2014.

²³⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em março de 2017. A proposta para Arte está nas páginas (de 193 a 211).

como as imagens e os símbolos não são uma constituição apenas das artes visuais, mas também da literatura e da poesia; e a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção não são aspectos apenas do teatro. No texto discursivo há uma passagem que vejo como importante: diz respeito à orientação da articulação das Artes Visuais, Música, Dança, Teatro com a literatura, artes circense e a *performance* (BNCC, 2017: 196).

No que diz respeito à *Proposta Curricular 6º ao 9º ano Linguagens*, da rede estadual de ensino (Bahia), a Arte está na área de Linguagens, junto com Língua Portuguesa, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna. Tem seus conteúdos organizados em três eixos: “Conhecimento Artístico: Contextualização e Reflexão”; “Conhecimento Artístico: Produção”; “Conhecimento Artístico: Apreciação/Fruição”. Com os processos pedagógicos centrados em competências e habilidades, abrange aspectos como fatos, conceitos, procedimentos e atitudes, constituindo-se assim como um objeto de estudo, e não como forma de pensamento. O processo de conhecer estrutura-se em aquisições (identificações, análises e apropriação de técnicas); nesse sentido, embora trate também das expressões e emoções, a ênfase centra-se no ensinar determinados procedimentos de leitura e criação artística.²³⁶

Em Portugal, a presença da arte na educação também prioriza-se as linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Expressão Dramática/Teatro. Sendo que na estruturação dos documentos oficiais, “Aprendizagens Essenciais” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho), para o 2º ciclo (5º e 6º anos), Artes Visuais desdobra-se em “Educação Visual” e “Educação Tecnológica”, Música aparece na roupagem “Educação Musical” e Expressão Dramática e Dança somem. Essas áreas estão orientadas (nos 1º e 2º ciclos) pelos mesmos domínios organizadores, “Apropriação e Reflexão”, “Interpretação e Comunicação” e “Experimentação e Criação”, atribuindo uma perspectiva conceitual na apropriação e reflexão, sendo a arte o objeto de conhecimento para o sujeito que a interpreta, apresentando-se o domínio técnico para reinvenção de outras imagens e soluções. Em “Educação Visual” circulam basicamente os mesmos conteúdos: cor, forma, linha, textura, plano, luz, espaço, volume, movimento, ritmo e matéria. Já “Educação Tecnológica” está orientada por

²³⁶ <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/fundamentaldenoveanos>>
<[file:///Users/maisalins/Downloads/2-proposta-curricular-6o-ao-9o-ano-linguagens-95-121%20\(3\).pdf](file:///Users/maisalins/Downloads/2-proposta-curricular-6o-ao-9o-ano-linguagens-95-121%20(3).pdf)> (Páginas: 111-115). Acesso em agosto de 2017.
O Planejamento do Colégio Estadual Viana Filho (Jaguarari – Bahia – Brasil) está disponível em anexos.

outros três domínios organizadores: “processos tecnológicos”, “recursos e utilizações tecnológicas” e “tecnologia e sociedade”, que visualizam, dentre outros, os domínios de fazer esboços e croquis, utilizar ferramentas digitais; montar maquetas, apresentar propostas tecnológicas, centradas em tópicos relevantes para o progresso social.²³⁷

Em Portugal, Artes Visuais e Música (do 1º ciclo) mudam radicalmente (no 2º ciclo) para Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical; a palavra educação que antecede agora o nome da linguagem artística parece atribuir o domínio técnico, a profissionalização, que está representado pelo ensino artístico. Observando as metas curriculares do 5º ano, Educação Tecnológica, por exemplo, está organizada em torno de treze objetivos de domínio do conhecimento técnico, do reconhecimento de instrumentos de medição, execução de trabalhos, organização de factos, fontes e transformação de energia, operadores elétricos, e análise e sistematização de dados, e também da comunicação tecnológica.²³⁸ Também Educação Visual, documento correspondente ao 5º ano, tem suas metas, estruturadas em dez objetivos, em torno da aquisição de conhecimentos técnicos, como conhecer materiais riscadores e seus suportes físicos; dominar materiais básicos de desenho técnico; compreender a geometria enquanto elemento organizador da forma; conhecimento de tipos de textura; explicação da estrutura como suporte da forma; a representação como instrumento de registo; e a distinção de códigos.²³⁹

Nos documentos oficiais dos dois países, o campo destinado às artes não inclui a Literatura nem a Poesia. Em Portugal, a Literatura está dentro do componente curricular Português, como Educação Literária, como objetivos e descritores de desempenho para os 1º, 2º e 3º ciclos;²⁴⁰ o documento apresenta um quadro de progressões para cada ano de cada ciclo. Observo um breve trecho dos descritores e

²³⁷ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf> (Artes Visuais 1º ciclo) . Acesso em abril de 2018.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/educacao_visual_2c_ff.pdf> (Educação Visual 2º ciclo). Acesso em abril de 2018.

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf> (Educação Tecnológica 2º ciclo). Acesso em abril de 2018.

²³⁸ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_et_metas_curriculares_2012.pdf>. Acesso em abril de 2018.

²³⁹ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf>. Acesso em abril de 2018.

²⁴⁰ <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/1_ciclo_educacao_literaria.pdf> . Acesso em abril de 2018.

vejo que na pesquisa de campo as crianças (em Portugal) revelaram outros saberes que não passaram pela identificação de marcas formais do texto poético: estrofe (terceto, quadra, quintilha) e verso (rimado e livre), nem pela distinção de sílaba métrica e de sílaba gramatical, nem pela segmentação de versos por sílaba métrica. Há também nos documentos oficiais de Portugal o “Caderno de apoio – Poesia” para o 3º ciclo; talvez uma orientação indireta de que as crianças do primeiro e segundo ciclos não entendem poesia; o que é justamente o contrário, assim a pesquisa de campo revelou. No Brasil, no documento BNCC (2017), mesmo a Arte compondo a Área de Linguagens junto com Língua Portuguesa, a Literatura e a Poesia não estão apresentadas como linguagem artística para o trabalho com as crianças.

Analisando os documentos oficiais, vejo que de certa forma eles dão suporte ao que foi observado em sala de aula, havendo também uma ligação com a produção teórica existente, em termos do tratamento da arte como objeto disciplinar de conhecimento. Vejo que alguns professores até conseguem ser menos técnicos e menos burocráticos nesse trabalho; embora, no caso brasileiro, muitas das professoras confessaram não serem professoras de Arte, e penso que isso se deu por duas razões: em geral, não têm formação acadêmica na área artística nem grande convívio com a cultura artística, assumindo Arte muitas vezes como complemento de carga horária.²⁴¹ E, em Portugal, mesmo que os professores tenham formação acadêmica na área artística, isso não garante o seu envolvimento com a cultura artística, como abordamos no capítulo II. E no entanto, como nos disse Luís Pedro Madeira, a arte é como se fosse uma língua, quanto mais cedo nos aproximarmos dela, como uma língua materna, mais facilmente teremos outro modo de pensamento, orientado por outra racionalidade – a racionalidade a estético-expressiva.

²⁴¹ E as que têm formação acadêmica, por exemplo, as que acompanhei durante a formação, no curso de Licenciatura em Artes Visuais – da Plataforma Freire; nem todas continuam atuando em Arte.

Conclusão: Desafios da educação na modernidade ocidental

A educação formal/oficial é um lugar ainda muito colonizado pelos princípios de regulação – Estado e Mercado – e pela racionalidade cognitiva instrumental da ciência. Sua funcionalidade ainda mantém uma estrutura social injusta, num contexto de uma democracia fraca, já que temos (no Brasil) um cenário de escola pública para famílias “pobres” e escola privada para aqueles e aquelas que alcançaram algum grau econômico minimamente melhor. Estou falando da educação básica. Uma realidade que só será mudada se formos para dentro das escolas públicas com os nossos filhos. Nenhum governo romperá com o sistema dual que prevalece em desequilíbrio desde a colonização até aos dias de hoje. Em Portugal, há desigualdades sociais que também são culturais. No que tange à educação, essas classes e culturas se encontram nas escolas públicas, talvez no interior das escolas e/ou instituições essas diferenças alimentem algum tipo de desigualdade. Apesar da lente que usei para esta pesquisa não ter focado (diretamente) esse aspecto, sei que ele existe; e até em determinados momentos esteve bastante visível nos dois países, cada um com seus contextos específicos.

Na educação pública, a negligência com a diversidade é flagrante. A luta por justiça cognitiva ainda é ignorada, faltando incorporar-se numa “ecologia de saberes” (Santos, 2010: 143), que no campo da educação está relacionada com a atitude não só de se libertar dos efeitos de um passado colonial excludente e desagregador, como nos libertar (ao menos um pouco) da unidade do pensamento racional/formal, que contradiz a nossa natureza (primeira) plural (Schiller, 1993: 34); e também nos libertar da perspectiva emancipatória centrada exclusivamente no pensamento científico e tecnológico. No contexto de fronteira, “a cultura cosmopolita e pós-colonial aposta na reinvenção das culturas, para além da homogeneização imposta pela globalização hegemônica” (Santos, 2010: 142), o que deve ser um desafio também e principalmente das instituições educativas.

No campo dos domínios que seriam consensualmente emancipatórios, vemos que prevalece a razão científica já colonizada pelo mercado, o que nos rouba a imaginação e o jogo. Essa colonização epistêmica rouba-nos também a capacidade de sentir, quando na verdade o caminho da cabeça deveria ser aberto através do coração, como fala Schiller na VIII carta do livro *Sobre a educação estética do ser humano*

(Schiller, 1993: 44). Há, portanto, atualmente, uma carência da capacidade de sentir (amar) e de brincar necessária a um conhecimento íntimo das coisas e do mundo.

Há aspectos presentes na educação oficial que vêm de uma base colonial e que precisam ser enfrentadas: o medo e a homogeneização. O medo é um dificultador da educação como prática de liberdade, porque impede que o diálogo aconteça; o diálogo enquanto maneira de falar sobre a realidade de forma criadora (Freire, 1999: 104). A homogeneização, por sua vez, desencadeia diferentes processos de silenciamento das diversidades de vozes que as crianças trazem. Como abordado no capítulo III, o que as crianças mais gostam na escola (tanto no contexto português como no contexto brasileiro) é do recreio, das horas livres, de brincar com colegas, aprender, estudar; e o que não gostam é das brigas, de ficarem sós, das confusões nos intervalos, de algumas áreas específicas de estudo, das atitudes de alguns professores, das regras, de ficar de castigo, de copiar, de repetir matéria, de perder o ano, aspectos estes relacionados tanto com os processos de homogeneização, quanto com as condições que geram os diferentes tipos de medo, o que, normalmente, tem relação com um tipo de disciplina imposta. Neill diz que “a criança que se auto-orienta distingue autodisciplina da disciplina imposta” (Neill, 1971: 109). Isso reforça que uma educação libertadora requer de nós pedagogas/educadoras a consciência de que a educação na perspectiva da liberdade tem como base o desejo e a alegria de aprender.

Outro aspecto importante diz respeito às totalidades acabadas; estas, nascendo de relações sociais entre culturas distintas, normalmente cristalizam relações hierárquicas e opressoras. Isso se dá tanto nas relações entre sujeitos – criança/adulto, aluno/professor – como nas relações entre campos de saberes: arte/educação; e ainda na forma de produção de conhecimentos: sujeito/objeto; objetividade/subjetividade; ensino/aprendizagem. Essas conjugações afetam nosso modo de ser, pensar, de estar no mundo, e por isso devem ser questionadas. O campo problemático da tese foca a totalidade que envolve a relação entre a arte e a educação e as enfatiza enquanto duas culturas distintas, que exercem (cada uma) um modo peculiar de ser e conseqüentemente de conhecer. Na fronteira, aprendem uma com a outra e desta relação de reciprocidades criam-se outras possibilidades epistemológicas. Talvez a arte possa nos orientar para um conhecimento intimista, sem quantificação, sem decomposição, sem controles de saberes, sem medo; e a Pedagogia possa assumir o

papel de *comunicadora de beleza*. Foi a partir destas preocupações que se chegou à tese: “Diálogos do riso: Um campo aberto para repensar a arte e a educação”.

a. A arte, a educação e o caminho da tese

A tese possibilitou a sistematização de um pensamento que põe em relevo o ato político mais urgente: a vontade de beleza. Com isso, proporcionou muitas aprendizagens, perpassando a linguagem artística, a educação, e a fronteira entre estes dois campos; a redescoberta da pedagogia e, ainda, a questão metodológica e suas epistemologias. No que diz respeito à linguagem artística, esta revelou-se como um modo de pensamento operado fundamentalmente pelo sentimento e que resulta sempre da relação afetiva e íntima com as coisas e com o mundo. O grande desafio da Literatura, por exemplo, é prender num papel um pensamento que é puro sentimento, ou seja, é traduzir um pensamento/sentimento na sua forma mais primária para a estrutura convencional da escrita. A linguagem artística, uma matéria viva que, misturando presente, passado e futuro, traz o desafio do autoconhecimento e do reconhecimento, e o entendimento do mundo como uma questão pessoal. Por esta razão, a multiplicidade e a heterogeneidade é o caminho procurado por esta linguagem, como lembra Zambrano (2000: 66).

No tocante à educação, o trabalho de pesquisa empírica acompanhou espaços formais e não-formais de educação e cultura. Nos espaços da educação formal, a Poesia e a Literatura estão ausentes como forma de pensamento. Esta constatação é resultado da observação dos documentos oficiais e da prática de sala de aula, quando a arte ainda é tratada como objeto de conhecimento e, com isso, tende-se para uma perspectiva disciplinar. No âmbito dos espaços culturais, os apontamentos dos artistas com relação ao trabalho com as crianças sinalizam uma pedagogia que talvez aconteça subterraneamente. Estes espaços, nos dois países, normalmente, têm um canal de abertura maior para o diálogo com as crianças, um caminho que abre possibilidades de vivenciar a linguagem artística como um ato poético e político ao mesmo tempo.

O cenário da cultura (nos dois países) foi o campo que mais provocou o exercício de repensar o papel da pedagogia nessa fronteira. De posse dessas observações, articuladas às observações no âmbito do espaço formal, e também às reflexões feitas a partir dos referenciais teóricos e literários, proponho uma *pedagogia*

do presente, que nasce no/do exercício da pedagogia das ausências e pedagogia das emergências, que por sua vez advêm da influência dos conceitos meta-sociológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências (Santos, 2010). Essa abordagem aplicada à pedagogia é reorientada a partir de uma hermenêutica crítica, intimista, que abre a perspectiva de uma epistemologia pela proximidade. Conhecer pela proximidade é uma experiência de recriação da realidade, alimentada pelo desejo de beleza, e proporciona reencontros e ludicidade próprios da linguagem artística.

No campo da metodologia, uma decisão importante alcançou diferentes atores e atrizes, autores e autoras que atuam no campo das artes e da educação: de um lado, professoras e professores; de outro, artistas/poetas e crianças; o que proporcionou articular os diferentes pontos de vistas, trazendo as particularidades dos respectivos lugares destes sujeitos. Foi surpreendente observar como as crianças, com o mínimo de interação com a linguagem artística, através principalmente da literatura e da poesia, trouxeram em suas falas aspectos que se tornaram fundamentais para as reflexões acerca da presença da linguagem das artes na educação. O capítulo III, que é dedicado a elas, abriu um campo de visão que nos permitiu observar como elas lidam com a linguagem das artes, o nível de consciência, a percepção dos sentimentos, a articulação entre o sério e o brincante; na verdade, a orientação dos componentes dedicados às artes no currículo (da educação oficial) é que muitas vezes causa alguma confusão às crianças. Aqui também as crianças demonstraram um nível elevado de consciência acerca dos aspectos que envolve a educação escolar.

Ainda no âmbito da metodologia, a tese fez um caminho que proporcionou uma articulação entre a pesquisa de campo e outros campos de estudos denominados de pré-campo e pós-campo. Estes espaços, articulados ao campo empírico, trouxeram um histórico do antes e os desafios do pós, no enfrentamento às convenções que aí se instalaram ao longo de muitos anos; essa articulação traz também as diversas etapas que envolveram a pesquisa, dentro e fora da academia. Os referenciais teórico-metodológicos trabalharam na costura destas três orientações da tese, o que exigiu uma ampliação do campo visual da tese, já que os conceitos abordados nos capítulos iniciais foram trabalhados, com maior ou menor intensidade em todos os capítulos da tese, configurando-se numa espécie de arremate final onde tudo fez sentido.

No pré-campo, dentre tantas contribuições dos entrevistados quanto as possibilidades epistemológicas que decorrem na fronteira entre a arte e a educação,

destaco dois aspectos: um surge na fala do pintor Chaudanne, que diz respeito ao desafio da pedagogia: sobre fazer amar o que se comunica, o que passa pela superação de uma pseudo-comunicação e do medo na educação. O segundo aparece na fala do poeta e escritor José António Franco, quando nos diz que “se se quer lucidez e inteligência de espírito livre, a arte torna-se indissociável da educação”, tendo o espírito livre a consciência dos seus limites para poder ultrapassá-los através da recriação da realidade. A fala destes dois sujeitos (que além de artistas, já atuaram também como professores) leva-nos à reflexão de que a pedagogia poderá, portanto, atuar nas orientações acerca do destino social da arte, provocando o desejo de beleza; o que vai gerar uma consciência de si e do mundo.

O pré-campo é antecedido por um texto autobiográfico, que se fez necessário como um caminho para chegar aos dezessete tópicos iniciais que orientam as reflexões do campo problemático da tese. Daí parte-se para os demais espaços onde estão organizados os dados da pesquisa de campo I e II, respectivos II e III capítulos que são expostos através dos “quadros/histórias”. Os quadros-histórias consistem num recurso metodológico que foi vislumbrado como uma forma de cometer o menor grau possível de violência contra um modo de pensar por imagens. Com os quadros-histórias foi possível chegar a algumas abstrações conceituais que passaram primeiro pelos sabores e sentimentos das experiências, tanto vividas, quanto observadas; e se transformaram em reflexões teóricas. Este modo de escrever não assegurou um capítulo específico para a metodologia, antes revelou os aspectos desta em todo o corpo da tese.

b. A quarta dimensão da racionalidade estético-expressiva e o aprofundamento das demais dimensões

No capítulo IV, a tese problematizou os conceitos de objetividade e subjetividade, que requerem o equilíbrio, na poesia, na educação, na ciência e na filosofia; o que está relacionada ao processo de objetivação, que é fundamental tanto para a educação quanto para a arte, uma vez que é através deste procedimento que nos libertamos de uma perspectiva mais subjetiva (do indivíduo) para entrar na esfera do que nos afeta na condição de seres humanos; o que se configura no equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade conclamada por poetas, filósofos e educadores. Nesse sentido, a tese ajudou a ultrapassar a ideia de que a contemplação da beleza é uma atitude de acomodação ou falta de envolvimento social. Na verdade, o desejo e a

vontade de encontrar em nós a capacidade de criar beleza é o ato político de extrema necessidade, considerando o grau de alteridade que decorre dessa experiência.

Foi então a partir de um estudo cuidadoso das dimensões da racionalidade estético-expressiva: autoria, prazer e artificialidade discursiva, em Santos (2002), que aponto uma quarta dimensão desta racionalidade: a alteridade. A alteridade foi encontrada, potencialmente, nas falas das crianças que se sentem implicadas, afetadas, envolvidas pelas histórias que encontram na poesia e na literatura; a forma como elas se colocam na pele da autora ou da personagem, como tomam para si um sentimento do outro, seja de tristeza ou de alegria, demonstra uma imensa capacidade de abertura, de aprendizagens e desaprendizagens neste diálogo que nasce entre elas e autores, autoras e/ou personagens, estes que se tornam para elas um conhecido próximo, que elas desejam que resolvam tudo, e assim sentem-se aliviadas. A alteridade mostrou-se também nas falas de artistas, educadoras culturais, e ainda em passagens de romances lidos durante a tese, revela-se como uma espécie de comunhão, a partir da necessidade do outro para encontrar-se com a beleza; de divertir-se juntos. A alteridade mostra que a experiência com a arte coloca-nos na condição, não de isolamento, antes de ligação com o mundo.

No exercício de aprofundamento das outras dimensões da racionalidade estético-expressiva, no caso da autoria, por exemplo, fomentou-se para a perspectiva da coautoria, considerando que o lugar/papel de leitora e leitor, em diferentes áreas, encontra sua plenitude na coautoria, uma condição que nos tira do lugar de receptores e nos coloca o desafio da autonomia e da criatividade. Na artefactualidade discursiva elegeu-se a imaginação ao invés do fantasioso, uma vez que é pela imaginação que se “transvê” e se “transfaz” a realidade (Barros, 2010). A imaginação, que se compõe com a vida, é uma “transposição poética da realidade”, como fala Márquez (1982); e nesse sentido a poesia cria seu próprio caminho de comprometimento, um debate enriquecido com os estudos de Ramalho (2008) em torno da interrupção poética como um ato político na/da poesia.

Quanto à dimensão do prazer, este precisa ser liberto do sinônimo que lhe foi atribuído relacionando-o ao lazer fácil, superficial e descomprometido, ou melhor, comprometido com uma rede de consumo e processos de homogeneização; torna-se necessário recuperar sua potência de conscientização e de libertação. O prazer é uma

forma de conhecimento, que requer intimidade e ludicidade; o sério e o brincante aí se encontram.

c. A identificação do cenário de fronteira entre a arte e a educação

A identificação do cenário de fronteira (Santos, 2010; Ribeiro, 2001) entre a arte e a educação como um cenário de resistência à colonização epistêmica deu visibilidade às possibilidades epistemológicas que aí se encontram, e que se constitui em lugares de intersecções, onde se pode criar diferentes epistemologias entre os diferentes campos de saberes, denominados na tese como “extra”, o fronteiriço que é o que se cria a partir da relação entre culturas e conhecimentos distintos, quando são articulados de forma criativa e esperançosa. Nesse sentido, o conceito de tradução como metáfora cunhado por Ribeiro (2005) foi importante para observar os pontos de tensão e as possibilidades de alteridade neste terceiro lugar, que podemos ler como a “terceira margem” (Rosa, 2001), um lugar talvez nunca pensado, mas sentido, por isso, um lugar possível.

É a partir do cenário fronteiriço que a tese encontra e apresenta outra perspectiva para além das já existentes – no que diz respeito a relação entre a arte e a educação – a qual oscila entre um extremo político e outro técnico. A ligação da arte a uma política quase partidária, por um lado, que é o caso do conceito arte-educação de Ana Mae Barbosa, no Brasil, conceito que dá à arte um viés profissionalizante e político; por outro, o enquadramento racional e técnico da arte, também profissionalizante, como é o caso do referencial teórico “Educação pela Arte”, de Herbert Read, sendo esta a maior orientação para a educação estética no âmbito do sistema oficial de Portugal. Nos dois cenários não têm lugar conceitos que reputo fundamentais como os de interrupção (Ramalho, 2008); «outridade» ou alteridade (Ramalho, 2008; Ribeiro, 2005); tradução (Santos, 2010; Ribeiro, 2005), ecologia de saberes (Santos, 2010), dentre outros aspectos analisados nesta tese. Conceitos estes fundamentais para dar tratamento ao encontro entre duas culturas distintas (a arte e a educação).

No estudo do conceito de fronteira, a estranheza é um aspecto que, ao contrário de dificultar o diálogo, amplia as suas possibilidades, uma vez que é nesse jogo de estranheza que as partes necessariamente afirmam (cada uma) sua identidade, vivenciam o reconhecimento de suas incompletudes e se encontram nos processos de

identificação que podem criar, juntas. É exatamente aí que o trabalho de tradução abre espaços refutando as dicotomias excludentes. A estranheza nesse sentido é um procedimento fundamental no reconhecimento da diferença que a arte e a educação têm na linguagem, no pensamento, no modo de conhecer e de como o reconhecimento dessas diferenças trarão ganhos tanto para a arte, como para a educação. Trarão ganhos porque essas diferenças não dão lugar para a competição, são antes desejadas e traduzidas.

d. Da pesquisa à prática

Diversos aspectos que sinalizam possibilidades de diálogos entre a arte e a pedagogia surgem desde o pré-campo: o trabalho tem objetivos, mas estes não estão fechados; a reverberação da linguagem artística nas crianças é quase imediata; a experiência de partilha com as artes provoca fome de coisas, dá a provar outras formas de pensamento; o trabalho através da linguagem artística é original e criativo, não subestima as crianças, nem significa a oferta de espetáculos afetados com excesso de luzes, cores e sons, nem de personagens super-marcadas; uma das coisas mais importantes na relação com a arte é a abertura ao maior número de experiências e as multiplicidades de sensações e sentimentos; a vivência da arte como forma de comunicação com o outro e consigo próprio; como questionamento do real; como forma de experimentar o pensamento de forma menos artificial; a importância da perspectiva afetiva e lúdica. Estes são alguns dentre tantos outros contributos que artistas, poetas e educadoras culturais têm dado e que podem ser refletidos na educação em geral e na pedagogia em particular.

Os pontos relacionados acima parecem simples, mas eles exigem uma mudança de perspectiva. O campo prático é um cenário desafiador. No regresso à sala de aula, com a retomada dos trabalhos na universidade já estimulada pelos estudos realizados através da tese, mesmo ainda no período de escrita, a pesquisa provoca a criação, no DCH III – UNEB, do projeto de extensão *Literatura e Vida*. Na implementação do projeto observou-se algumas limitações no sistema burocrático da universidade, no que diz respeito ao registo nos campos Poesia e Literatura. No item “Artes” há as seguintes opções: Fundamentos e Críticas das Artes, Artes Plásticas, Música, Dança, Teatro, Ópera, Fotografia, Cinema, Artes do Vídeo. Não estando a Poesia e a Literatura registradas como linguagens artísticas, o projeto foi cadastrado no item área do conhecimento “Artes” e subárea “Fundamentos e Críticas das Artes”.

Recorrendo ao item “Letras”, que obedece a tabela da CAPES²⁴², este indica: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras Modernas, Línguas Clássicas, Línguas Indígenas, Teoria Literária, Literatura Brasileira, Outras Literaturas Vernáculas, Literaturas Estrangeiras Modernas, Literaturas Clássicas, Literatura Comparada, e Administração de Setores Específicos; não se contempla aí a Literatura e a Poesia como forma de pensamento.

No caso do Brasil, como se trata do campo onde a pesquisadora tem uma atuação prática imediata, foi o cenário onde a pesquisa deparou-se, pela primeira vez, com situações que envolve a burocracia; é aí que se percebe a forma como os processos de colonização estão na maioria das vezes ancorados pelos documentos oficiais das nações. Essa colonização imposta marca a invisibilidade da Literatura e da Poesia como linguagem artística e como forma distinta de pensamento. Como vimos no item “c. A arte no currículo e as relações que as crianças fazem” (capítulo III), em decorrência da série de atividades não artísticas que ocorrem nos componentes destinados às artes nas escolas, resulta uma confusão de entendimento por parte das crianças: “é diferente Português com Artes, porque Artes fala sobre reciclagem e Português fala por tipos de textos, poemas, contos e fábulas” (Criança em entrevista, Brasil, 2016). É diante deste cenário que a pedagogia das ausências e a pedagogia das emergências terão agora muito trabalho para fazer intervenções num campo tão colonizado que é a educação, trazendo para este campo o desejo de beleza.

²⁴²<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_042009.pdf>. Acesso em julho de 2018.

Referências bibliográficas:

ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida*. – São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ALVES, Rubem & BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Encantar o Mundo pela palavra*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ANTUNES, Maisa (2019), "Poética", Dicionário Alice. Consultado a 21.01.20, em <https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=2448>. ISBN: 978-989-8847-08-9>.

_____ (2019), "Prazer", Dicionário Alice. Consultado a 22.05.19, em <https://alice.ces.uc.pt/dictionary/?id=23838&pag=23918&id_lingua=1&entry=2449>. ISBN: 978-989-8847-08-9>.

_____. *A arte e a educação*. Juazeiro: Editora Fonte Viva, 2011.

_____. *Arte versus educação*. Juazeiro: Editora Fonte Viva, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos 80 e novos tempos*. 6ª edição – São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARROS, Manoel. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2010.

_____. *Memórias Inventadas: a infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Memórias Inventadas: a segunda infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Memórias Inventadas: a terceira infância*. Iluminuras de Martha Barros – São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. *Memórias Inventadas para crianças*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

CASTELLO, José. *A literatura na poltrona*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

_____. *As feridas de um leitor*. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

COELHO, Jacinto do Prado. *A educação do sentimento poético*. Coimbra: Coimbra Editora Limitada, 1944.

COUTO, Mia. *Terra Sonâmbula*. Lisboa: Leya, 7ª edição BIS, 2013.^[L]_[SEP]

CAMUS, Albert. *O avesso e o direito*; Tradução: Sousa Victorino. Lisboa: Editora Livros do Brasil, 2007.

CRUZ, Afonso. *Vamos comprar um poeta*. Alfragide – Portugal: Caminho, 2016.

DIMENSTEIN, Gilberto & ALVES, Rubem (2003). *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papirus.

DUARTE-JÚNIOR, Francisco. *Fundamentos estéticos da educação*. 2ª edição. Campinas – SP: Papirus, 1988.

_____. *O sentido dos sentidos: A educação (do) sensível*. 4ª edição. Curitiba – PR: Criar Edições, 2006.

_____. *A montanha e o videogame: Escritos sobre a educação*. Capinas – SP: Papirus, 2010.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. Tradução Claudia Berliner. – 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*; tradução de Eric Nepomuceno. – 2 ed. – Porto Alegre: L&PM, 2008.

GONÇALVES, Rui Mário. *Arte e ciência no século XX*. In: FRÓIS, João Pedro. *Educação Estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Tradução: Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

GRÁCIO, Rui. *Educação Estética e Ensino Escolar*. In: *Educação Estética e Ensino Escolar*. Portugal: Publicações Europa-América, 1966.

- HESSE, Hermann. *Sidarta*, Trad. Herbert Caro. 46ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- HOGGE, Holger. *Estética experimental: origens, experiências e aplicações*. In: FRÓIS, João Pedro (Coordenador). *Educação Estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Tradução: Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. Um estudo sobre o elemento lúdico da cultura*. Lisboa: edições 70, 2003.
- _____. *Homo Ludens: o jogo como o elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- IABELBERG, Rosa; SAPIENZA, Tarcísio Tatit & ARSLAN, Luciana Mourão. *Projeto Presente Arte: 4º e 5º anos: ensino fundamental: anos iniciais, volume único*. – São Paulo: Moderna, 2014.
- ILLICH, Ivan. *Educação sem escolas?* Tradução João Xavier. Lisboa: Editora Teorema, 1974.
- JUAZEIRO. Prefeitura Municipal. *Proposta Curricular: O direito de Aprender*. Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (1º ao 5º anos). Juazeiro: Secretaria de Educação, 2013.
- JUAZEIRO. Prefeitura Municipal. *Proposta Curricular: O direito de Aprender*. Rede Municipal de Ensino de Juazeiro – Educação Artística (6º ao 9º ano). Juazeiro: Secretaria de Educação, 2013. (1º ao 5º anos)
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Editora Roco, 1999.
- _____. *Como nasceram as estrelas*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011. il.
- LEONTIEV, Dmitry A. *Funções da arte e educação estética*. In: FRÓIS, João Pedro (Coordenador). *Educação Estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Tradução: Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- LOPES, Antonio Herculano. *Adélia Prado: uma entrevista*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Ruy Barbosa, 1995.
- MÃE, Valter Hugo. *A desumanização*. Porto: Editora Porto, 2016.

- MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Cheiro de Goiaba*. Conversas com Plínio Apuleyo Mendoza. Tradução de Eliane Zagury. Editora Record. Rio de Janeiro – RJ, 1982.
- MÁRQUEZ, Gabriel Garcia. *Ninguém escreve ao coronel*. Tradução José Colaço Barreiros. Editora Bárbara Palla. Rio de Janeiro – RJ, 1982.
- MATURANA, Humberto R. & VERDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano – do patriarcado à democracia*. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Porto Alegre: 1ª Edição – Editora Globo, 1972.
- MARTINADALE, Colin. *Estética e Cognição*. . In: FRÓIS, João Pedro (Coordenador). *Educação Estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Tradução: Maria Emília Castel-Branco. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.
- NEILL, Alexander S. *A liberdade resulta* (91-146). In: NEILL, Alexander S. & ADAMS, Paul. *Os direitos da criança*. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1971.
- NEILL, Alexander S. *Liberdade na Escola*. Tradução de Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1971.
- _____. *Liberdade sem Medo (Summerhill)*. Tradução Nair Lacerda. São Paulo: IBRASA, 1972.
- _____. *Diário de um mestre-escola: reflexões de um educador idealista em torno de regulamentos nascidos da burocracia no ensino, que não leva em conta os reais objetivos da educação*; Tradução Aydano Arruda, revistas por José Reis. São Paulo: IBRASA, 1974.
- NERUDA, Pablo. *Confesso que vivi*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Editora DIFEL, 1974.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres*; Tradução, notas e posfácio Paulo César de Souza. – São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- _____. *O Nascimento da Tragédia*; tradução, notas e pós-fácio de J. Guinsburg. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OSTROWER, Fayga. *A construção do olhar* (167-182). In: NOVAES, Adauto (et al.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PACHECO, José. *Diálogos com a Escola da Ponte*/José Pacheco, Maria de Fátima Pacheco. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate*/ José Pacheco, Maria de Fátima Pacheco. – São Paulo: Cortez, 2015.

PESSOA, Fernando. *Sobre Orpheu e o Sensacionismo*. Org. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Assírio & Alvim, 2015.

_____. *Prosa publicada em vida*; edição Richard Zenith. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.

_____. *Livro do desassossego*. Lisboa: Edição de Jerónimo Pizarro, 2014.

_____. *Páginas Íntimas e de Auto-Interpretação. Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho*. Lisboa: Edições Áticas, 1966.

_____. *Páginas de Estética e de Teoria e Crítica Literárias Textos estabelecidos e prefaciados por Georg Rudolf Lind e Jacinto do Prado Coelho*. Lisboa: Edições Áticas, 1973.

_____. *Escritos íntimos, cartas e páginas autobiográficas*. Introduções, organização e notas de António Quadros. Publicações Europa América: Sintra, 1986.

RAMALHO, Maria Irene. *Poetas do Atlântico*. Fernando Pessoa e o modernismo anglo-americano. Porto: Edições Afrontamento, 2008.

RAMALHO, Maria Irene (Org.). *Poesia do Mundo – Antologia Bilingue*. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

_____. *Poesia do Mundo 3 – Antologia Bilingue*. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Cartas*. Rio de Janeiro: Record, 1982.

READ, Herbert. *A educação pela arte*; Tradução Valter Lellis Siqueira. – São Paulo: Martins Fontes, 2001.

REIS, Ricardo. *O diálogo com a obra de arte na escola*.

<<https://pt.slideshare.net/JDLIMA/o-dilogo-com-a-obra-de-arte-na-escola>> Acesso em 2015.

ROCHA, Ruth. *Os direitos da criança segundo Ruth Rocha*. Ilustrações de Eduardo Rocha. São Paulo: Salamandra, 2014.

ROSA, António Ramos. *A poesia moderna e a interrogação do real I*. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.

_____. *A poesia moderna e a interrogação do real II*. Lisboa: Editora Arcádia, 1979.

ROSA, João Guimarães. *A terceira margem do rio*. In: ROSA, João Guimarães. *Primeiras histórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROUSSEAU, J. J. *Emílio ou da Educação*; Tradução de Pilar Delvaux. Publicações Europa-América. Vol. 1, Portugal, 1989.

_____. *Os devaneios do Caminhante Solitário*; Tradução Júlia da Rosa Simões. – Porto Alegre, RS: L & PM, 2008.

RIBEIRO, António Sousa. *A tradução como metáfora da Contemporaneidade*. <http://www.eurozine.com/articles/article_2005-07-18-ribeiro-pt.html> Acessado em 10 de outubro de 2013.

_____. *A retórica dos limites. Notas sobre o conceito de fronteira*. In: Santos, Boaventura de Sousa. *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2001.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *Cartas do pequeno príncipe*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da Razão Indolente – Contra o desperdício da experiência*. Porto: Editora Afrontamento, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 1987.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Ecologia de Saberes*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2ª edição, julho de 2010.

_____. *Uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2ª edição, julho de 2010.

_____. *O direito dos oprimidos*. Coimbra – Portugal: Edições Almedina, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Os processo de globalização*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto – Portugal: Editora Afrontamento, 2001.

SANTOS, João dos. *Fundamentos Psicológicos da educação pela arte*. In: *Educação Estética e Ensino Escolar*. Portugal: Publicações Europa-América, 1966.

SARAMAGO, José. *Deste mundo e do Outro*. Crônicas. Portugal: Editorial Caminho, 2010.

_____. *Ensaio sobre a cegueira: romance*. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SCHILLER, Friedrich. *Sobre a educação estética do ser humano, numa série de cartas e outros textos*; Tradução de Teresa Rodrigues Cadete. Portugal: Estudos Gerais Série Universitária, 1993.

_____. SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Tradução de Roberto Schwarz. São Paulo: Editora Herder, 1963.

SKAPINAKIS, Nikias. *A disciplina de desenho e o desenho livre*. In: *Educação Estética e Ensino Escolar*. Portugal: Publicações Europa-América, 1966.

TODOROV, Tzvetan. *A beleza salvará o mundo: Wilde, Rilke e Tsvetaeva: os aventureiros do absoluto*; Tradução Caio Meira. – Rio de Janeiro: DIEFEL, 2011.

TOLSTÓI, Lev. *O que é arte*; Tradução Ekaterina Kucheruk. Lisboa: Editora Gradiva, 2013.

WEITZ, Morris. *O papel da teoria na estética*. 1956: 27 a 35 <http://criticanarede.com/fil_teorიაestetica.html> Acesso em 10 de abril/2014.

WILDE, Oscar. *De Profundis*. In: Oscar Wilde – Obra Completa. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguillar S.A., 2013.

_____. *A decadência da mentira e outros ensaios*; Tradução e apresentação: João do Rio. Rio de Janeiro: 2ª. Edição, Imago Ed., 1994.

ZAMBRANO, Maria. *A metáfora do coração e outros escritos*; Tradução: José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

Documentos consultados:

Documentos do Ministério da Educação de Portugal, <www.dge.mec.pt>

Brasil/MEC, Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação – Lei 9394/96, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

Documentos do Ministério da Educação do Brasil

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>

<<http://escolas.educacao.ba.gov.br/fundamentaldenoveanos>>

APÊNDICE

APÊNDICE I

Quadros/histórias da Ponte

Introdução

Começamos pela comparação entre a Escola da Ponte e outras escolas

A linguagem das artes no currículo da Escola da Ponte

- a. O desenho na Área Artística
- b. Fora da Escola
- c. Sob e sobre a poesia e a literatura

As linguagens expressivas que nascem na fronteira

Um diálogo entre o poeta e as crianças

“Poesia é liberdade livre” Manuel Alegre

Conclusão

Transcrição da conversa entre o poeta Manuel Alegre e as crianças da Escola da Ponte

Quadros/histórias da Ponte

1. Introdução: Quadros/histórias da Ponte

De janeiro a junho/17 estive na Escola da Ponte.²⁴³ Observei os estudos nos núcleos, sentei com as crianças nos grupos de trabalho e convivi nos espaços de participação, acompanhando algumas atividades, a exemplo das reuniões das Responsabilidades e da Assembleia. Entrevistei as crianças do Núcleo Consolidação²⁴⁴ e sete professores. A ida à Escola da Ponte decorre da curiosidade de saber como a Escola, que trabalha com base na solidariedade, participação e autonomia, estimula ou não a experiência com a linguagem das artes. É importante deixar claro que este texto não fará análises da Pedagogia da Escola,²⁴⁵ primeiro porque já existem diversos documentos, dissertações e livros escritos sobre esta experiência, inclusive diversas publicações organizadas pelos professores José Pacheco e Maria de Fátima Pacheco. Depois, porque esta tese tem como foco principal a relação entre a arte e a educação, e deverá se concentrar neste campo fronteiriço. Portanto, o leitor, a leitora não encontrará aqui detalhes acerca do funcionamento da Escola e de sua estrutura pedagógica. Traremos, sim, um retrato da Área Artística a partir das observações, das falas das crianças, das professoras desta área, bem como das professoras da Dimensão Linguística, já que nesta dimensão ocorrem diversas atividades literárias e poéticas.

Além de trazer paisagens da Área Artística, trará também um recorte acerca das falas das crianças quando perguntadas sobre “o que mais gostam e o que menos gostam na escola”. É que a partir dessa questão surgem paisagens diferentes das que surgiram nas entrevistas com as demais crianças das outras escolas, em Portugal e no

²⁴³ Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, conhecida como Escola da Ponte, localiza-se em São Tomé de Negrelos, freguesia do conselho de Santo Tirso.

²⁴⁴ A escola da Ponte está estruturada em núcleos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. A pesquisa concentrou-se no núcleo “Consolidação”, no qual as crianças têm idade aproximada correspondente ao período do 4º ao 6º ano da rede convencional de ensino. Na altura da pesquisa de campo, a Escola da Ponte tinha um total de 204 alunos matriculados a frequentar a escola nos espaços: Pré-escolar, 24 crianças; 1ª vez (correspondente ao 1º ano), 20 crianças; Iniciação, 53 crianças; Consolidação, 48 crianças; e Aprofundamento, com 59 adolescentes.

²⁴⁵ A escola da Ponte criou e estruturou um conjunto de dispositivos pedagógicos que orientam o trabalho junto as crianças e adolescentes. Radicalizou o espaço da sala de aula, lugar onde as crianças trabalham em grupo e organizam seus estudos a partir de seus interesses; os grupos são organizados no início do ano letivo (podendo sofrer alterações, caso seja necessário). Os detalhes sobre o trabalho pedagógico da Escola, bem como informações sobre os dispositivos e espaços de participação, poderão ser consultados nos livros organizados pelo professor José Pacheco. Dentre tantos, cito: *Diálogos com a Escola da Ponte* (2014) e *Escola da Ponte: Uma escola pública em debate* (2015).

Brasil. Aqui, as crianças aproveitaram para fazer comparações entre a escola de onde vieram com a Escola da Ponte, dando destaque aos espaços da participação, aos dispositivos, aos procedimentos de avaliação,²⁴⁶ aos professores tutores,²⁴⁷ e às condições de poder dizer o que sentem: “eu sinto mais aliviado falar na Assembleia ou na Responsabilidade, e mesmo ao tutor, porque se tenho um problema, não vou ficar com ele muito tempo pra me prejudicar o trabalho” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

O tempo de convivência com as crianças na Escola da Ponte possibilitou um vínculo afetivo. A observação se deu de forma muito aproximada, numa relação direta nos grupos de estudos; às vezes eu até as ajudava nas atividades. No dia das entrevistas elas também se colocaram no lugar de entrevistadoras. Então nas entrevistas elas me perguntaram sobre futebol, sobre favelas, sobre a educação e as escolas no Brasil, sobre minha pesquisa, sobre o motivo de eu ter procurado a Escola da Ponte. Perguntaram também sobre os temas das artes, pediram-me referências e ainda cantaram ao pé do ouvido uma canção que gostava. Criança: “Eu gosto de uma poesia que é uma música cá de Portugal. Foi uma música que bateu muito por acaso, e gosto muito de cantá-la” (risos). Eu: Quer cantar?. Criança (cantando): Eu sei, não se ama sozinho, talvez devagarinho, possa voltar a aprender”.

2. Começamos pela comparação entre a Escola da Ponte e outras escolas

Ao falar de sua Escola, as crianças deixam claro a confiança que têm no caminho encontrado por esta para facilitar suas aprendizagens. Apontam que “a escola procurou um projeto de uma forma diferente para se aprender com mais facilidade” (Criança em entrevista, Portugal, 2017), e nesse sentido fazem sempre a comparação com a “escola normal”. Dizem: “numa escola normal nós nunca teríamos dois, três professores no espaço a ajudar-nos, e nunca teríamos a liberdade de escolha de uma tarefa, ia ser sempre muito mais difícil”. Confessam ter “completamente

²⁴⁶ O procedimento da avaliação se dá quando a criança sente-se pronta. Utiliza-se do dispositivo “Eu já sei”, ocasião em que solicita ao seu tutor uma data. A avaliação pode ser escrita, oral ou na forma de partilhas (*Power Point*). Também na tutoria as crianças fazem autoavaliação do que conseguiram realizar em seus planos de estudos. As crianças entendem a avaliação como oportunidade de aprendizagens.

²⁴⁷ Os professores desempenham dois papéis educativos: orientadores e tutores. Os orientadores educativos orientam os trabalhos das crianças nas valências específicas, como Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, Geografia, etc. Os professores tutores acompanham no máximo dez crianças, pelas quais ficam responsáveis no que diz respeito à comunicação entre a criança, encarregados de educação e a escola.

confiança nos professores”. Quando apresentei as questões “O que mais gosta e o que menos gosta na escola?”, as crianças da Ponte sentiram a necessidade de analisar a sua escola em comparação às outras, trazendo suas experiências de quando passaram por outras escolas antes de chegarem à Ponte. Elas destacaram a liberdade que têm sobre o que vão estudar, a relação que têm com os professores, as formas de avaliação, as condições que têm para debater e resolver conjuntamente os problemas que surgem na escola.

O que mais gosto nessa escola é a liberdade que nos dão, porque nas outras escolas as pessoas têm de fazer aquilo que o professor diz, porque o professor é que diz aquilo e temos de fazer, quase não temos direito à nossa opinião. Aqui nós se temos alguma coisa a dizer, nós temos todo o direito de o dizer, e podemos intervir se acharmos necessário, e podemos negociar com nossos professores as nossas tarefas, o que vamos aprender (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

A maior parte das respostas enfatizou a liberdade e a forma peculiar da Escola de trabalhar com eles: “gosto de ter a liberdade de escolher o que eu quero e o que eu não quero estudar”; “podemos escolher nossa matéria”; “trabalhamos em grupo”, “os que são mais velhos que nós, podem nos ajudar”, “temos liberdade de escolha”, “somos mais autónomos” (Crianças em entrevista, Portugal, 2017). As crianças relataram as dificuldades que tiveram em outras escolas, razões pelas quais hoje estão na Escola da Ponte, onde elas sentem que estão melhor: “lá fora brincamos o que queremos, não temos que andar com uniforme, podemos andar com a roupa que quisermos. Em vez de estarmos todos numa mesa sozinhos, podemos estudar juntos e tirar dúvidas uns com os outros” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Destacaram também a importância da forma como são incluídos ao chegarem na Ponte: “meus professores, meus colegas começaram a puxar por mim a quererem que eu falasse e depois eu logo, passado um mês ou dois, de eles começarem a puxar por mim, eu fui logo para a Assembleia apresentar trabalhos e senti-me mais à vontade” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

As crianças exploraram diferenças fundamentais: conversar com o colega é para a Escola da Ponte uma rica oportunidade de diálogo e aprendizagem com o outro. Para outras escolas pode significar distração ou falta de atenção, por exemplo; pode ser motivo de serem levadas ao gabinete do diretor ou podem ter a atenção chamada na frente dos colegas: “perguntei alguma coisa ao meu amigo do lado e a professora dizia: Paulo, trabalha! Não podemos perguntar a ninguém (...) Aqui não, o professor não se chateia, é mais tranquilo, temos mais liberdade, enquanto nas outras

escolas, não”. Outra criança confessa: “comigo, a professora metia-me de lado porque eu não conseguia acompanhar o trabalho dos outros” (Crianças em entrevista, Portugal, 2017). Falaram de vários aspectos que envolvem a educação, de quando elas se sentem inseguras e de quando se sentem seguras, de quando se sentem encorajadas em seu caminho de aprendizagem, dizendo ser necessário receber estímulos dos professores. Trouxeram ainda a questão da avaliação:

(...) na escola que estudava, antes de vir para esta, nós tínhamos a semana de provas e havia dias que eram duas provas no mesmo dia. Então, basicamente, acordávamos, íamos para a escola estudar, depois no intervalo estudávamos outra vez, e acho que isso não nos prepara muito, nós só decoramos e depois fazemos a avaliação, às vezes até a sorte, sem saber nada e depois de uma semana ou duas já esquecemos tudo (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Uma “pedagogia das ausências” e uma “pedagogia das emergências” reconhece os aspectos apontados pelas crianças no decorrer de suas experiências educativas, porque a aprendizagem corre num campo mais aberto quando estão livres para dizerem o que sentem, o que sabem, o que pensam e o que querem aprender. Francisco Weffort no texto “Educação Política – Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade”, que abre o livro *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1999), afirma que a democracia na educação não tem a ver com formalismo liberal, antes com a liberdade como desafio do presente. Quando as crianças trazem seus testemunhos sobre experiências de diversos tipos de violência social que já viveram dentro das escolas, de quando se sentiram oprimidas, desautorizadas, desrespeitadas, elas fazem o exercício de objetivar-se de forma que ao se verem sob tais circunstâncias concretas de opressão, reconhecendo-se nessas relações, sentem o desejo de se libertarem. Na Escola da Ponte sentem-se livres dessas tensões, o que as leva ao sentimento de liberdade.

Nesse exercício de “auto-objetivar-se”, as crianças vão apontando aspectos vivenciados na Escola da Ponte, uma oportunidade na qual se auto-observam na experiência da educação que envolve a convivência com seus colegas, como incorporam e administram os dispositivos pedagógicos, nos diferentes espaços de aprendizagens que têm. Com as constantes negociações com seus professores (orientadores educativos e tutores), elas vão percebendo como vários fatores podem interferir positiva ou negativamente no seu próprio caminho de aprendizagens:

Uma grande diferença que eu notei quando vim para aqui no 2º [ano] foi que (...) nós mal sabíamos ler e escrever e mandavam-nos passar textos muito grandes. A professora não queria saber se nós não líamos

um único texto, se não tínhamos percebido uma palavra. Se nós não fazíamos um texto, ela metia-nos de lado, de castigo, porque nós não conseguíamos passar aquilo. E agora quando cheguei a esta escola no 2º [ano] não fazia tantos textos, fazia na criação de texto e como trabalho de casa também, mas não tinha que fazer tantos textos, e não era castigada se não fizesse, era só avisada (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Trabalhar no próprio ritmo, ter autonomia, ajudar e aprender a ajudar, fazer avaliação sem sentir medo, ter liberdade, sentir confiança e cumplicidade uns nos outros são aspectos que do ponto de vista das crianças são fundamentais e que estão assegurados na Escola da Ponte, como demonstraram nas entrevistas: “Aqui eu acho que sempre aprendemos melhor, porque estamos ao nosso ritmo e é uma coisa eu gosto”; “Nós temos mais liberdade do que tínhamos na escola tradicional”; “Aprender a ajudar também é importante”; “Nós sabemos que o que nós falarmos ali, dali não sai” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Sabem que têm a liberdade de escolher os temas e conteúdos, cientes de que precisam comprimir uma quinzena, portanto, cientes de que não podem demorar muito tempo para avaliar uma coisa. Nessa experiência, educar não é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; o “saber” não é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (Freire, 2005: 67). É antes fazer parte de uma comunidade, de ter curiosidade, pesquisar. É uma experiência de reconhecimentos.

3. A linguagem das artes no currículo da Escola da Ponte

Com relação às artes no currículo, a Escola trabalha sob a nomenclatura “Área Artística”. No início do ano letivo as crianças escolhem um tema para determinado projeto. Com a ajuda das professoras, desenvolvem atividades com desenhos, pinturas, trabalhos manuais e música: “Nós no início do ano escolhemos um tema de plástica e este tema tem que ligar à música também” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Na altura da minha passagem pela Escola, uma turma de crianças (da Consolidação) trabalhava com o tema insetos, e outra turma (também da Consolidação) com o tema micróbios. Elas teriam que imaginar um inseto/um micróbio, elaborar uma ficha de identificação com nome, características (formato, tamanho, *habitat* natural, etc.), desenhá-lo com lápis e depois em aquarela. Outra etapa consistia em transpor o desenho para a dimensão 3D, e a seguinte, na criação de uma música para falar sobre o inseto ou micróbio.

Na transposição do desenho para 3D, as crianças trabalhavam com objetos trazidos de casa, sucatas, embalagens (de plástico, ou papelão), retalhos de tecidos,

etc., desenvolvendo com esses materiais técnicas para montagem dos insetos ou micróbios em 3D, utilizando tinta, tinta cola, gesso, isopor, espuma, linhas, etc. “Estivemos a trabalhar sobre os micróbios, estivemos a fazer música sobre os micróbios, e tentando fazer isso com os instrumentos e vocal também. Tivemos que desenhar nosso próprio micróbio e o construir em 3D. Eu optei por fazer com tecidos e enchimento, fazer tipo um *plush*” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). As crianças dizem que, no decorrer do ano letivo, depois de finalizado um projeto, podem iniciar outros, podem agregar outros trabalhos: teatro, pequenas apresentações dos grupos, peças para o fim do ano, no Natal, etc. (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Observo que as atividades da Área Artística são semelhantes às atividades das demais escolas. No âmbito da pesquisa, realizaram atividades manuais, desenhos e confecção de objetos, etc., uma realidade que se confirma tanto na observação como nas falas das crianças: “Fazemos molduras, trabalhamos com caixa, com cartão, com jornal, com cola, com tinta, fazemos música” (Criança em entrevista, 2017, Portugal). A Área Artística na Escola da Ponte dá conta das três valências da Educação Estética do currículo nacional (oficial): Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical. EV envolve basicamente o desenho; ET a parte motora, de trabalhos manuais; e EDM, o domínio técnico de um instrumento, ensaios para apresentações.²⁴⁸ A Escola disponibiliza diversos manuais (de EV e ET) de várias editoras, enciclopédias, etc., as quais as crianças consultam para buscarem algumas ideias ou mesmo para incorporarem algumas técnicas encontradas nestes manuais nos seus projetos.

No que diz respeito a referências teórico-metodológicas, a orientadora educativa, Adriana Mafalda, enfatiza que tem como base para seu trabalho não as teorias da educação estética, mas as próprias obras de artistas (de outras épocas e atuais), tendo, assim, a oportunidade de apresentar as técnicas utilizadas e as diversas possibilidades de criação. Cita o exemplo do desenho para problematizar às crianças que “o desenho não é só feito através dum lápis, o desenho até pode ser feito através de uma linha”; diz mostrar às crianças que elas podem utilizar variadíssimos

²⁴⁸ EDM, ET e EV são orientadas por professores com formação específica nas áreas. A primeira passou pelo Conservatório e tem licenciatura em Música; a segunda, licenciatura em Pintura e mestrado em Artes Visuais.

materiais, e afirma que “nem tudo é figurativo”. Fala também que passa por várias vertentes artísticas, citando como exemplo o Surrealismo, em que mostra aos alunos esse lado do surrealista, que é o lado da imaginação. A professora complementa dizendo que buscam ao máximo que as crianças tenham experiências de visita aos museus, que vejam exposições – de pintura, esculturas e instalações artísticas (Orientadora educativa da Área Artística, Adriana Mafalda, em entrevista, Portugal, 2017).

a. O desenho na Área Artística

Quando perguntadas sobre as diferenças entre a Área Artística e os demais componentes, surgem três observações feitas pelas crianças. Uma delas assemelha-se às respostas das crianças de outras escolas (no contexto da pesquisa): elas relacionam a artística ao desenho: “As atividades na Área Artística são um bocado diferente de Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História. A Geografia é um bocado parecido porque já me disseram que temos que fazer uns desenhos das coisas, acho que é um bocado parecido”. A segunda observação é que o desenho na Área Artística é uma experiência bastante diferente quando comparado com o desenho em outros componentes. A terceira está focada nos aspectos comuns que podem existir entre a Área Artística e outras áreas: “Se calhar a Ciência é um bocado parecido com a Música, os sons dos animais, e isso é parecido um bocado” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). E ainda em temas comuns entre a referida área e a artística: “Há diferenças, mas, por exemplo, os micróbios é tema que também se estuda na Ciência” – e fazem uma consideração do tema tratado na perspectiva da área artística, com relação aos micróbios: “Temos que trabalhar com a nossa imaginação, porque os micróbios nós criamos primeiro o esboço, que agora está a tornar realidade. E fomos nós que inventamos. Nós que decidimos como ia ser, inventamos da nossa cabeça” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Durante o período de observação, no projeto “Insetos”, deparei-me com um desenho de inseto em que a criança inseriu (no seu desenho) o ser humano. O desenho compunha-se de partes de diferentes insetos e partes do corpo humano: olhos de abelha, asas de esperança e corpo de ser humano.²⁴⁹ Durante a minha estadia na escola, observei que esta criança tinha uma curiosidade para as artes através dos

²⁴⁹ O desenho encontra-se nos anexos.

desenhos. Ela insistia em continuar com o desenho no momento em que já deveria estar na montagem do inseto em 3D com os colegas.²⁵⁰ Na entrevista pediu-me referências nas artes: “Eu tenho outra pergunta. Como eu gosto de arte... Sabes me dá uma referência?” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Agora, (re)escutando o áudio, desejei voltar no tempo e ler-lhe poemas de Manoel de Barros. Falei pra ela de Adélia Prado, quando a poeta ressalta a poesia na arte. Falei sobre o livro *A grande viagem do Pequeno Mi*, de Sandro Junqueira, ilustrado por Rachel Caiano (recentemente tinha ido ao lançamento), e ainda sobre o projeto *Diálogos do Riso*, mas não tivemos tempo para que eu pudesse partilhar o site.

Essa criança faz considerações sobre a diversidade de paisagens que tem fora da escola e sobre como essas paisagens a estimulam a desenhar: “Eu na escola gosto muito, mas fora da escola gosto mais, porque posso usar, por exemplo, eu em casa... A casa do meu avô é muito grande, então eu consigo desenhar várias coisas, porque tem muitas árvores, posso desenhar várias paisagens e na escola é diferente, é, por exemplo, um objeto, ou assim” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Outras crianças dizem que até gostam de desenhar, mas que não são grandes desenhadores. Revelam a pouca aptidão que têm para as atividades desenvolvidas na Área Artística: “A área artística não é o tema que eu mais me identifico, vou ser sincero, não gosto de desenhar” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). O desenho para algumas delas é muito difícil. Confessam que se esforçam ao máximo para que seus desenhos fiquem ao nível dos desenhos de seus colegas. O desenho aparece como um tipo de atividade bastante presente.

Adriana Mafalda, orientadora educativa da Área Artística, faz uma observação das atitudes dos alunos com relação ao desenho. Diz que aos doze anos os estudantes passam pela fase “eu não sei desenhar” e faz uma comparação entre as idades, observando que os mais novos são mais expressivos: “misturam tudo, eles não têm receio de nada, tudo é possível”. Já os estudantes do Aprofundamento, alguns não fazem quase nada quando se trata de desenhar, insistem em não saber desenhar e sentem-se bastante inseguros. A professora faz uma observação destes estudantes quanto aos tipos de desenho que arriscam: “se for tudo muito concreto, objetivo, imaginemos algo como, por exemplo, Geometria, ele faz. Tudo que seja da área

²⁵⁰ As crianças decidem por um dos desenhos (de um dos membros do grupo) para trabalharem em equipe na construção em 3D. O desenho desta criança não foi escolhido para transportar para 3D.

expressiva, mais criativa ele para, não quer fazer, tem medo, tem receios, diz que não sabe” (Adriana Mafalda em entrevista, Portugal, 2017). A professora finaliza afirmando que a nível nacional, a Área Artística é desvalorizada, pois valoriza-se mais o Português, a Matemática, as que têm exames nacionais – o que repercute nos tempos letivos para aquela área, que são reduzidos, num cenário que impede um trabalho contínuo.

No texto “Observação e expressão: a observação na infância e o sentido de uma reeducação”, publicado no livro *Educação estética e ensino escolar* (1966), Nikias Skapinakis traz a mesma problemática. O autor diz que a perda da espontaneidade e da irreverência, próprias da imaginação infantil, leva os adolescentes a terem uma exigência racional e a buscarem uma objetividade no exercício de desenhar através da observação, e nem sempre eles conseguem essa fidelidade. O adolescente sente-se incapaz de alcançar seu ideal por “não saber desenhar”. De acordo com o autor, isso pode ser resultado das tantas vezes que o adolescente foi lesado quando criança, bem como da perda da imaginação (Skapinakis, 1966: 85-87). Perante tal cenário, não recomenda a insistência em sólidos geométricos, nem no “regresso” à infância para que se faça o desenho como pode, porque o mesmo não sentirá nenhuma satisfação, mas sim vergonha e desinteresse (*ibidem*: 88). Nesse cenário existem vários aspectos que podem colaborar para que o adolescente não paralise pelas dificuldades e possa decidir sobre o que observar/desenhar; o que está, por exemplo, no campo do interesse do adolescente pode ser um passo importante na quebra de algumas hierarquias (*ibidem*: 89).

b. Fora da Escola

Quanto à experiência com a linguagem artística fora da escola, as crianças da Escola da Ponte, assim como as demais crianças das outras escolas no âmbito da pesquisa, tanto em Portugal, como no Brasil, citaram diversas atividades que envolvem os desportos, como piscina, natação, voleibol, ginástica rítmica, dança em ginásio, zumba; e atividades livres como desenhar e pintar em casa, andar a pé, andar a bicicleta; clube de Inglês, etc. Atividades que, como já discutimos no capítulo III, não se tratando de artes enquanto linguagem, trazem-lhes sensações de que estão sendo desafiadas para algo novo e/ou estão experimentando algum nível de liberdade ou mesmo estão tendo oportunidades de atuarem com criatividade. Outras crianças falaram do Conservatório, aulas de piano, aulas de flauta transversal, música popular,

grupos de teatro, *ballet*, orquestra, escola de música, e outras destacaram ainda que nas férias têm aula de pintura, desenho e música, e visitas aos museus.²⁵¹

c. Sob e sobre a poesia e a literatura

No item sobre a poesia, dizem que a poesia e a literatura são uma forma de arte, que gostam da poesia porque rima, e porque transmite os sentimentos de outra forma, e que gostam das possibilidades com que se fala das coisas. Para elas, uma boa história e um bom poema são inspiradores: “a pessoa que escreveu isso, escreveu de si, é uma parte que revela um bocado de si”. De acordo com esta criança, “tudo que nós escrevemos revela um pouco de nós, as nossas ideias, o que nós achamos bem” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Uma das crianças afirma que há poemas de que gosta mais, e outros de que gosta menos. Quando está a ler uma poesia de que não gosta, não se sente bem; mas quando lê um poema de que gosta, fica com aquela ideia na cabeça de que gostou muito daquilo e de que tem a sensação de que conhece o autor, ou a autora: “parece que conheci mesmo o autor, acho que a poesia diz um bocado do autor, diz coisas sobre o autor, diz como o autor é, e acho que estou a conhecer o autor, só com a forma de ler” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Enfatizam que gostam de livros infantis bonitos, animados, com graça, que tragam uma mensagem bonita para as pessoas, que tragam mensagens que lhes sejam úteis, não se importando que sejam grandes, porque entendem que trata-se de uma história grande, que fala sobre a mesma coisa, e que os livros muito pequenos acabam por ser um momento rápido. Interessante que, ao falar do livro pequeno como um momento rápido, a criança liga, naturalmente, a literatura à vida, ao tempo vivido, acontecendo o mesmo quando se refere ao livro grosso, grande, dizendo tratar-se da mesma coisa. Talvez no exercício da leitura sintam no seu próprio corpo o tema ali tratado que precisou de uma história longa para repetir-se. Dizem ainda que para ler um livro usam a imaginação. Falam de alguns livros de que gostam. Sobre *O estranhão*, de Álvaro Magalhães, a criança identifica que é um livro em que o autor fala sobre ele (próprio). Ao comentar o episódio (livro) *Socorro, a minha mãe está avariada*, dizem ser engraçado, que brinca com a imaginação, e que no fundo também dá sabedoria. E arremata: “por exemplo, no final mostram-nos que as nossas mães não são nenhuma máquina, são pessoas, necessitam de descanso, nós também temos de

²⁵¹ Citaram visita ao museu Serralves.

ajudar nas tarefas porque se forem elas a fazer tudo, coitadas” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Uma delas fala sobre um livro escrito por Sónia Sousa, sua professora de teatro, que também é escritora. O livro chama-se: *Era uma vez... Mais uma vez*, e conta a história de uma gotinha “que está no deserto e quer encontrar o seu mar e acho que é muito bonito, porque nós queremos encontrar os nosso sonhos e queremos realiza-los e ela [a gotinha] no fim encontrou [o mar] e é como se estivéssemos a realizar o sonho” (Criança em entrevista, Portugal 2017). Citaram ainda outros livros de Sophia de Mello Breyner (*A menina do mar*) e Manuel Alegre (*As naus de verde pinho*). Falaram ainda do estímulo que recebem da Escola, através de projeto em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso, para escreverem poemas e participarem em concursos: “Eu gosto mais de ler poesia, inspira-me mais, fui a um concurso de poesia “Fazer Poesia”, fiquei em primeiro com menção honrosa, porque pra o meu ano era para fazer coisas artísticas, como eu não sabia, fiz um poema” (Criança em entrevista, Portugal 2017).

Como vimos, as crianças na Escola da Ponte, como as demais crianças no âmbito da pesquisa, relacionam a poesia e a literatura como uma escrita viva, que fala diretamente das coisas e da vida, fazendo também a ligação das coisas que acontecem no livro com as coisas que acontecem em suas vidas, mesmo na forma de uma comparação ou metáfora, como é o caso da Gotinha que encontra o mar. Falam do *O Estanhão*, como uma autobiografia, ou mesmo autorretrato. Afirmam, em outras palavras, que a escrita é uma espécie de arqueologia de si, o lugar onde chega é mesmo naquele que quem escreve, mas que elas se reconhecem naquelas palavras. Tal cenário coincide com os demais cenários da pesquisa; a rima como aspecto engraçado, a poesia como forma de falar dos sentimentos, de dar conta das coisas da vida. E o que elas também não perdem de vista é a beleza. O livro tem de ser bonito e transmitir uma mensagem bonita, que lhes tragam uma mensagem útil. Vejo tais aspectos contemplados, de acordo com as falas delas, no reconhecimento com a obra (poesia e livro literário) e com a autora, através da obra.

4. As linguagens expressivas que nascem na fronteira

Nas escolas que visitei, tanto em Portugal como no Brasil, pude observar a presença da linguagem artística, através da poesia e da literatura, no componente

Língua Portuguesa.²⁵² No caso da Escola da Ponte, aconteceu no âmbito da dimensão do desenvolvimento linguístico, o qual, além de agregar as experiências “texto da quinzena”, “história da quinzena”,²⁵³ agrega diversas atividades, algumas no âmbito de projetos em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso, ou mesmo com o Ministério de Educação, e também mediante projetos específicos da própria Escola, principalmente os projetos que têm como objetivo ampliar as possibilidades de comunicação com a comunidade. Somando à dimensão linguística há também as Responsabilidades que têm ligação direta com os livros e a literatura – “Livros e Companhia” e “Leituras que unem”. Cria-se um campo vasto de exercício de leituras e contato com linguagem expressiva através dos livros e também da própria escrita das crianças, que neste trabalho vejo como uma escrita fronteira.

Existindo também, obviamente, a preocupação com a regulação do Estado através dos testes de aferição, que aparece nas falas das crianças acerca dos textos da quinzena: “serve também para preparar para as provas de aferição, porque a professora diz que nas provas de aferição mostram-nos um texto e já estamos a preparar como melhorar textos (...)” (Criança em entrevista, Portugal, 2017); há o outro aspecto: as experiências com “história da quinzena” e “texto da quinzena” são bastante estimuladoras, uma vez que as crianças são encorajadas a escrever histórias a partir da imaginação ou a contar coisas que lhes aconteceram ou que testemunharam. Todo o trabalho da escrita destes textos é acompanhado pelas orientadoras educativas da dimensão linguística. Em conversas com as crianças, elas falaram acerca da experiência da criação de um texto; textos que depois podem compor o jornal da Escola.

Quando eu começo escrever história, mesmo que não tenha ideia, de repente já estou no final da folha e tenho que começar a outra folha, porque quando começo a escrever as ideias começam a fluir. Penso: agora já vou acabar. Mas lembro-me disso e daquilo, acho que isso é bom para a nossa imaginação, para nossa criatividade, porque se nós não fizermos essas coisas, se nós nunca escrevermos, eu acho que isso é um pouco triste. E aqui nós temos que fazer mesmo isso é uma boa oportunidade pra nós, porque nós podemos expressar, também nós próprios, conhecemos nós próprios, porque as nossas ideias, é o que

²⁵² O currículo oficial da Escola da Ponte está estruturado nas dimensões de desenvolvimento a saber: linguístico, lógico-matemático, naturalista, identitário, artístico, pessoal e social (Pacheco & Pacheco, 2015: 188). Obedecendo a estrutura oficial do Estado, a Literatura e a Poesia estão no âmbito da dimensão Linguística e não no âmbito da dimensão artística.

²⁵³ “História da Quinzena”, as crianças leem um livro ou um capítulo de um livro, e respondem um guião acerca do referido texto ou livro.

temos; aqui uma colega minha também é escritora; também é uma oportunidade para ela, estar a treinar a sua escrita. Eu acho que é muito bom para nós (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

No caso do depoimento desta criança, podemos observar um aspecto diferente da sua relação com a escrita, esta que não está relacionada com a cópia, com o cansaço do braço, nem com o peso de ter que escrever abdicando do seu horário de intervalo e brincadeiras com os amigos. A criança reconhece a escrita como uma oportunidade de expressar-se e confessa ser triste não escrever, porque a escrita aqui refere-se a um exercício de dizer-se através da imaginação e/ou das experiências vividas, sendo a escrita um estímulo ao pensamento.

Em fevereiro acompanhei uma atividade de filosofia com as crianças a partir de um livro literário. Aconteceu numa sala específica, em que participaram aqueles e aquelas que se inscreveram (com antecedência), demonstrando interesse. A história falava em sonhos, mistérios, em ser nômade ou sedentário, falava sobre mudanças. Depois de contar (ler), as professoras de Língua Portuguesa levantaram várias perguntas que a história suscitava. Algumas das perguntas foram: “*És sonhador? És sonhadora? Por quê? A vida é..*”. As crianças falavam e as professoras tomavam nota. Li depois em um dos murais da Escola as respostas das crianças, que em forma de reflexões estavam expostas em pequenas tarjetas plastificadas: “*Se sonharmos, a coisa pode acontecer, quando acordo sinto-me bem; O sonho me faz sentir feliz e livre; Sonhar... sonhar acordada; A vida é curta; A vida é liberdade; A vida é grande e amorosa*”. Segue a fala de uma das crianças acerca dessa experiência com a filosofia:

Eu já participei uma vez que foi uma coisa bem engraçada, que nós tivemos que ler um livro e depois a professora fazia várias perguntas, envolventes, por exemplo, o livro tinha assim, mais ou menos, uma lição para a vida, uma lição de vida e depois nós tínhamos que, como essa lição dizer alguns enxertos, palavras nossas, a dizer o que é que achava e aquilo que costumávamos fazer. O tema foi sonhos, foi bastante engraçado, nós tivemos que dizer se gostávamos de sonhar, se não gostávamos, foi divertido (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Os projetos acontecem, normalmente, no âmbito das Responsabilidades, que têm representação de todas as pessoas da Escola, orientadores educativos e estudantes dos núcleos (Iniciação, Consolidação e Aprofundamento). Muitos destes projetos têm como um dos objetivos promover o diálogo entre a escola e a comunidade, bem como recuperar a tradição de contar histórias e do prazer de ouvir e contar histórias. Houve iniciativas que resultaram em textos fronteiriços como cartas, depoimentos,

transcrições, apontamentos, etc., favorecendo às crianças uma vivência com a racionalidade estética-expressiva, porque são textos que lidam com as lembranças, memórias, sentimentos, sensações, e promovem o encontro com o outro através da escrita, por exemplo, no projeto “Sou do tamanho das estórias”, em que as crianças visitaram os lares da comunidade, recolhendo histórias da tradição oral (histórias tradicionais, lendas, provérbios, cantigas) que depois foram transcritas e compuseram reflexões no jornal da Escola, bem como devolvido para a comunidade a partir de outras atividades. Um trabalho feito pelas crianças sob orientação das orientadoras educativas da dimensão Linguística.

E outro projeto, o “Correio Pontual”, os alunos escreveram cartas para as pessoas da comunidade com perguntas sobre São Tomé de Negrelos, sobre a história da vila. As cartas levantavam perguntas com questões sobre como foi vivido o 25 de Abril, em São Tomé de Negrelos, quais eram as histórias que a pessoa (que recebeu a carta) ouvia quando era pequena. Os resultantes destes projetos promoviam tanto uma comunicação intimista com a comunidade, como também promoviam o contato da criança com os textos (das cartas), um tipo de texto que tem uma liberdade na sua forma de escrita quanto à expressão e à comunicação de sentimentos, ocorrendo, neste caso, entre diferentes gerações. Com relação aos projetos ligados à comunidade, como “Sou do tamanho das estórias” e “Correio Pontual”, a professora fala da devolutiva que as crianças deram à comunidade mais próxima, através do projeto “Saranda e Improviso”: “os alunos pegaram em textos da tradição oral e trabalhamos de uma forma, com performances artísticas. E foram para Santo Tirso, e nas ruas, nos cafés, estiveram de uma forma a improvisar. Partilharam com a comunidade de Santo Tirso esses mesmos textos” (Professora Francisca Monteiro em entrevista, Portugal, 2017).

“Próxima paragem de poesia”²⁵⁴ é uma atividade que ocorria nas viagens de comboio, em que as crianças e adolescentes da Escola da Ponte leem poemas durante os trajetos dos comboios, de Vila das Aves a Porto. A professora Francisca Monteiro destaca que a atividade favorece um diálogo com a comunidade, numa perspectiva mais abrangente (de distrito); portanto, ao mesmo tempo em que apela ao gosto pela leitura, pela poesia, é um apelo também para um maior estreitamento com a comunidade, divulgando-se também o trabalho feito pela Escola. Esta atividade

²⁵⁴ No ano de 2017, na ocasião da pesquisa de campo, acompanhei a atividade “Próxima paragem de poesia”.

acontece no âmbito do projeto da Câmara Municipal de Santo Tirso, “Poesia Livre”, tendo como uma atividade de calendário que comemora o dia internacional da poesia. A cada ano um poeta é homenageado. Em 2017 a homenagem foi para Manuel Alegre. No contexto deste projeto da Câmara, a Escola se filia numa parceria em diversas atividades, estando associada a este projeto a atividade “Museu das Palavras”, em que cada estudante (envolvida na atividade) faz um percurso pelas esculturas do Museu das Esculturas (em Santo Tirso), criando diálogos entre textos (da própria autoria) com as esculturas.

Na ocasião do dia mundial do teatro (27 de março), a Escola desenvolveu a atividade “Consultório dos Contos”. Francisca Monteiro relata que nessa atividade as crianças imaginam que são médicos, vestem a bata, põem o estetoscópio e consultam as pessoas. Na consulta os diagnósticos apontam sintomas, que elas criam na imaginação, e dizem: “*Ah... anda com muitas palpitações. Anda com medo do lobo*”, associando “*possíveis sintomas a contos tradicionais e depois, no final, vão dar um receituário à pessoa com a leitura de um conto, de um texto*” (Professora Francisca Monteiro – contando a experiência –, em entrevista, Portugal, 2017).²⁵⁵ O “Pausa para uma história” acontece, normalmente, às quintas-feiras, durante o intervalo. Neste projeto há contadores voluntários, uma criança que conta histórias para os colegas, normalmente os maiores contam para os mais pequenos. De acordo com Monteiro, é um projeto dinamizado pelos estudantes, tanto da Responsabilidade “Leituras que Unem”, como da Responsabilidade “Livros e Companhia”.

Sobre a Responsabilidade “Livros e Companhia”, há uma experiência interessante contada pelas crianças: elas identificaram que os alunos que gostam de ler nos intervalos não dispunham de um lugar calmo pra tal atividade. Normalmente eles sentavam-se nos corredores, ou perto das pessoas que estavam com telemóveis, que falavam muito alto, portanto dificultando um ambiente tranquilo para a leitura. Foi a partir dessa situação que a Responsabilidade criou os espaços chamados Cantinhos de Leitura: “cantos dedicados à leitura, [onde] não se pode estar com telemóveis. É um canto para lermos (...) Há os que querem estar lá com telemóveis,

²⁵⁵ A maior parte das experiências aqui comunicadas, que envolvem a literatura, poesia, contos, foram partilhadas pela professora Francisca Monteiro, durante a entrevista. Algumas delas eu acompanhei na pesquisa: foi o caso de “Próxima paragem de poesia”; “Poesia e Cidadania”; “Pausa para uma história” e “Filosofia com as crianças”. Não tive acesso ao projeto “Rádio Miúdos”. A professora Francisca informa que se trata de “um projeto a nível nacional, que é uma rádio construída, dinamizada por crianças e adolescentes”.

mas não podem, a não ser que estejam a ler livros digitais. São espaços para quem gosta mesmo de ler durante os intervalos” (Criança em entrevista, Portugal, 2017). Esta Responsabilidade também atuou noutra problema chamando a atenção de alguns alunos com relação a seus comportamentos nos Cantinhos de Leitura: “para melhorarem seus comportamentos no espaço de leitura: que é saltar pra cima do *puffs*, depois eles arrebetam-se, estragam-se, (...) rasgam os livros também” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

5. Um diálogo entre o poeta e as crianças

No dia 24 de março de 2017, no âmbito da atividade “Poesia e Cidadania”, que na Escola da Ponte está vinculada ao projeto “Poesia Livre”, da Câmara Municipal de Santo Tirso, acontece no auditório da Escola, um espaço conhecido e íntimo das crianças pela convivência semanal na Assembleia, um encontro das crianças com o poeta Manuel Alegre, a propósito do dia Mundial da Poesia.²⁵⁶ O poeta, inicialmente, agradece às crianças e aos professores e a todas as pessoas por aquela oportunidade, destacando que estar ali é a recompensa que tem pela poesia que escreve. E começa respondendo a uma questão inicial acerca da poesia: “Poesia é sempre liberdade. Um grande autor francês, chamado Rimbaud, dizia que a ‘poesia é liberdade livre’”. Houve uma entrevista feita pelas crianças que estavam no auditório, oportunidade na qual vários temas foram tratados: guerra, ditadura, prisão, livros, poesia, 25 de abril, e acima de tudo liberdade.²⁵⁷

Depois de todas as perguntas que envolviam estes diversificados temas e suas relações com a poesia, os estudantes que compunham a Assembleia dirigiram uma última pergunta a partir de uma afirmação: “*A poesia é uma forma de viver a cidadania. O porquê disto?*”, como se através dessa questão sentissem a necessidade de assegurar um acordo de entendimento sobre a poesia e a sua relação com a cidadania. Algumas crianças (no auditório) arriscaram-se nas repostas: “é uma forma de cidadania, porque um poeta só está a dar a sua opinião através de palavras, através de palavras bonitas, então, nós continuamos a ser cidadãos, sendo poetas (...)”; “é uma

²⁵⁶ A visita do poeta à Escola da Ponte resulta do projeto de iniciativa da Câmara Municipal de Santo Tirso, “Poesia Livre”, tendo em 2017 Manuel Alegre como poeta homenageado. Em entrevista, a professora de Língua Portuguesa Francisca Monteiro diz que o projeto desenvolve uma série de atividades relacionadas com a poesia, convoca as escolas como parceiras no encaminhamento de propostas. A Escola da Ponte há vários anos participa do projeto.

²⁵⁷ Na sequência do texto, encontra-se a entrevista completa.

forma de cidadania porque, por exemplo, o Manuel Alegre escreveu muito sobre a ditadura, foi uma forma de falar ao povo, sem ser complicado, censurado”,²⁵⁸ “a poesia é uma forma de cidadania, porque o poeta transcreve as palavras e os sentimentos a partir da escrita e acho que os poetas todos tem a sua inspiração e é com essas palavras que mostram o que sentem aos cidadãos” (Crianças em diálogos com o poeta Manuel Alegre, Escola da Ponte, Portugal, 2017).

As falas das crianças costuraram-se numa percepção da poesia como forma de falar sem complicações e de dar opinião através de palavras bonitas; trazem ainda uma abordagem interessante, que é a de ver o poeta como aquele ou aquela que transcreve sentimentos e mostra o que está sentindo aos cidadãos, ao povo. Com as palavras “cidadãos” e “povo” garantem o vínculo da poesia à cidadania. Penso que tal reflexão das crianças está relacionada com o aspecto abordado na entrevista, por Manuel Alegre, quando o mesmo traz a poesia como uma “arma” que podemos ter contra todas as formas de inibição da liberdade, sendo a ditadura um cenário sociopolítico de confronto com diferentes formas de violência, opressão e silenciamento, ocasião em que todo o sentimento de revolta e vontade de expressão explode na boca não só dos poetas, mas também na boca de todos e todas que repetiram os versos cantados ou não. O fato é que aquelas palavras espalharam-se como os polens espalham-se na primavera, e atingiram os corações sedentos de liberdade. Manuel Alegre afirma que essa energia poética atuou contra a ditadura.

A conversa com o poeta Manuel Alegre constituiu-se num lugar de diálogos (entre o poeta e as crianças), tornando-se fértil no sentido de abarcar inúmeros temas entrelaçados à vida do poeta e à sua poesia. Temas como guerra, diferentes tipos e formas de prisão, política, ditadura, democracia, liberdade, libertação, exílio, dor, afeto e amor entrelaçaram-se em terrenos e contextos vitais que provocaram diversos sentimentos e que o poeta os transformou em poesia, confessando ter encontrado seu verso quando pôde dizer “Este [verso] é meu!”, que de acordo com seu testemunho é um exercício trabalhoso e difícil este encontro com o próprio verso. O diálogo tratou também da peculiaridade da linguagem da arte através da poesia, da relação da palavra poética com o mundo, da força dessa palavra num quotidiano de lutas vividas, que através de suas metáforas ajuda as pessoas a dizerem as coisas que podem estar

²⁵⁸ O poeta reagiu à palavra “censurado” dizendo que sua poesia foi censurada.

entaladas na garganta, exprimindo assim aquilo que está dentro. Manuel Alegre destaca que a poesia tem um lado mágico – que ajuda as pessoas a libertarem-se; e um lado bruxo – que é a clarividência.

As crianças puseram-se diante de Manuel Alegre com muita curiosidade e fizeram-lhe perguntas simples que contribuíram para que o poeta descortinasse diversos aspectos de sua vida longa, de suas várias vidas (como o próprio diz), tanto na poesia como na política. Parte da atitude difícil de ir à guerra colonial, sem vontade alguma, uma guerra que segundo o mesmo foi “fora da história e contra a história”, por desejar uma política baseada nos diretos e independência dos povos, que deveria refletir numa liberdade do seu país, mas que este também não tinha. E vai até a tarefa árdua de reconstrução da esperança. As histórias contadas, arrancadas pelas perguntas das crianças, possibilitaram-nos ver as fronteiras pelas quais passou o poeta: a prisão – que de acordo com seu testemunho foi uma experiência de autoconhecimento –, o exílio e a guerra, que fizeram dele este homem multifacetado (o político e o poeta), unificado em suas interrupções (Ramalho, 2008: 250-251).

O evento encerrou com a declamação de poemas de Manuel Alegre. As crianças já vinham durante alguns dias lendo, ensaiando e declamando as poesias do poeta. O primeiro dia de declamação aconteceu nos comboios, no dia 21 de março/17, ²⁵⁹ dia mundial da poesia. Os poemas foram declamados com dramaticidade, alguns acompanhados com um instrumento, a viola;²⁶⁰ e para dar um efeito maior à dramaticidade as crianças utilizaram molduras nos rostos e algumas máscaras, situação visual que enfatizava a transição de um sentimento para outro. As pessoas no comboio entreolhavam-se e comentavam aquela experiência de declamação de poesias. Os poemas lidos, ensaiados e declamados nesses dias de poesia foram: versos do poema/livro “Praça da canção”; “Bicicleta de recados”; “Variações sobre O POEMA POUCO ORIGINAL DO MEDO de Alexandre O'Neill”; “Trinta dinheiros”; “Trova do Vento que Passa”; “Artigo Primeiro”; “A

²⁵⁹ As atividades de declamação de poemas no dia 21 de março/17, bem como a presença do poeta Manuel Alegre, no dia 24 de março/17, na Assembleia, para uma conversa com as crianças, fazia parte de um projeto elaborado e coordenado pelas professoras de Língua Portuguesa Francisca Monteiro e Adelina Monteiro, como parte das atividades em comemoração ao dia mundial da poesia. Os poemas foram declamados nos comboios regionais, que fazem linha de Vila das Aves para Porto. Este trabalho teve parceira também da professora Marina Rodrigues, uma das professoras da Área Artística (EDM).

²⁶⁰ O trabalho com a viola e os ensaios para a apresentação foram orientados pela professora Marina Rodrigues, professora da Área Artística.

Dor”; “Resgate”; e “Explicação do País de Abril”, que foi o primeiro a ser declamado no dia 24 (na Assembleia especial, em comemoração ao dia da poesia).

a. “Poesia é liberdade livre”

Durante as entrevista, fiz questão de trazer uma pergunta sobre a afirmação do poeta Manuel Alegre, quando diz, citando Rimbaud, que a poesia é “liberdade livre”. As crianças confessaram que tal expressão, ao mesmo tempo que é fácil, pode ser complicada de entender, porque pode trazer muitos significados, mas ressaltaram que “poesia livre” quer dizer que “ele pode escrever como quiser” e que na poesia se tem liberdade para falar o que quiser, o que for necessário falar. Aparecendo aí a liberdade de escolha na forma e no conteúdo. Em algumas falas as crianças ligam esta afirmativa a uma forma de libertação do pensamento: “nós libertamos o pensamento que nós tínhamos e que não compartilhamos com as pessoas. E ao escrever poesia nós podemos compartilhar isso sem nenhum medo do que as pessoas podem pensar” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

As falas interpretativas das crianças sobre esta afirmação do poeta abriu-nos uma paisagem para tocarmos no ponto da interrupção (Ramalho, 2008: 250-251) e do «*logos*» poético (Zambrano, 2000: 70), uma fronteira que envolve o gesto poético e político, onde o poeta costurou os diferentes sentimentos que experimentou nas várias vidas: guerra, prisão, ditadura e liberdade. As crianças trouxeram diversos pensamentos sobre o significado da frase “poesia é liberdade livre”. Disseram que na poesia não há regras, podemos expressar à vontade, porque podemos meter na poesia o que queremos. Quem gosta lê, quem não gosta que não lê. Mostraram também, a partir da interpretação dessa frase, que a poesia tem a ver com a invenção: “podemos escrever o que quisermos, podemos inventar, podemos expressar-nos da forma que quisermos. Transmitirmos os sentimentos que temos e os que não temos” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Foram várias contribuições (das crianças) que trouxeram diferentes aspectos que podem estar presentes ou serem articuladas no âmbito da linguagem poética. A poesia como uma forma particular de expressão, considerando que há uma infinidade de pessoas no mundo e que cada uma encontra sua forma. Por exemplo, a forma que Manuel Alegre encontrou de se expressar foi através da poesia, foi uma forma “de mostrar aos outros uma maneira de expressar o que ele sente” (...), de mostrar ao

mundo como é que ele se sentia no mundo e em Portugal”, e que essa forma encontrada por cada pessoa pode ser uma motivação para outras. A poesia aparece também como algo que precisa ser dito, que precisa ser falado, como uma forma de passar uma mensagem, e que quando guardada na memória, com a força expressiva que tem, pode desaguar a qualquer momento, num exercício de liberdade de expressão. No caso de Manuel Alegre, uma criança destaca que a poesia deste poeta ficou durante muito tempo represada:

(...) ele fazia textos e poemas na prisão quando teve preso, e nesse tempo ele não tinha nada pra escrever (lápiz e papel), porque não lhe davam, porque não deixavam expressar, porque ele falava mal do governo, então tudo que ele escrevia ficava guardado na sua cabeça. Como não se podia escrever, não tinha liberdade, então ele decorava e, quando saiu da prisão, escreveu isso tudo” (...) “Um poema de Manuel Alegre transformado numa música, o povo aí que sim combateu Salazar” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

Trazem a partir dessa questão a liberdade como tema (conteúdo) da poesia. Afirmam que Manuel Alegre e Sophia de Mello Breyner instigaram a liberdade através de suas poesias, que faziam poemas da liberdade, a dizer que devia haver liberdade em Portugal; e que tudo isso ajudou muito na revolução em Portugal, a separar as colônias. E que foi bonito as pessoas saírem às ruas não só para abraçar os soldados, mas para ajudar os poetas a poetar (Crianças em entrevista, Portugal, 2017). Teve uma dessas crianças que afirma não ter gostado do fato de Portugal ter “perdido” todas as colônias. Mas como a liberdade nunca estará numa encruzilhada: a liberdade do povo português deverá significar também a liberdade de todos os povos, e vice-versa. E se a poesia escrita a partir de 25 de abril é a liberdade livre, colonizador e colonizado, opressor e oprimido deverão libertar-se da relação colonial. E se a linguagem poética incitou em abril de 1974, na *Revolução dos cravos*, a liberdade, que essa interrupção alcance um elevado nível de «outridade», de alteridade.

6. Conclusão

Da paisagem da Escola da Ponte percebo que o conhecimento-emancipador apesar de estar fundado no princípio da comunidade, orienta-se fundamentalmente pela racionalidade cognitiva-instrumental da ciência, uma vez que as demais dimensões da racionalidade estético-expressiva não são potencialmente fortes: o prazer e a artefactualidade discursiva: o prazer, considerando que a liberdade a autonomia e a autoria estão mais articuladas em torno de um pensamento intelectual e

na antecipação ou preparação para a vida adulta: “somos ainda criança, mas vamo-nos tornando, na mentalidade, adultos, porque aprendemos a organizar o nosso trabalho” (Crianças em entrevista, Portugal, 2017); e a artefactualidade discursiva, quando, mesmo numa experiência com a linguagem artística o discurso está centrado na racionalidade hegemônica da ciência, na técnica e com base num tema que não envolve a humanidade. Um cenário que, no meu entender, é recuperado no âmbito da Dimensão Linguística, nos trabalhos com poesia e livros literários e também nas Responsabilidades que envolvem a leituras literárias.

No item três, “As linguagens expressivas que nascem na fronteira”, abordo uma série de atividades, algumas acompanhadas na pesquisa, outras que me foram relatadas, em entrevista, pela professora Francisca Monteiro. Como pudemos perceber, boa parte dessas experiências acontecem no contexto de um calendário comemorativo, em parceria com a Câmara Municipal de Santo Tirso. Sobre datas comemorativas, já trouxemos uma leitura crítica, no capítulo II, com a contribuição de Jamille Sales na reflexão deste aspecto, e no capítulo III, quando o tema regressa a partir das falas das crianças. A crítica passa pela observação de que a data comemorativa, quando se isola numa atividade estanque sem comunicações, não nos oferece tempo para construirmos, nós e as crianças, uma constância e consistência mediante aquele tema tratado, para que possa daí transformar em atitude pessoal, o que pode livrar o tema de um repertório colonial. No caso da Escola da Ponte, pude perceber que as professoras da Dimensão Linguística trabalham muito na articulação entre essas atividades com os projetos da Escola, o que do meu ponto de vista oxigena o trabalho, dando um carácter de continuidade e persistência.

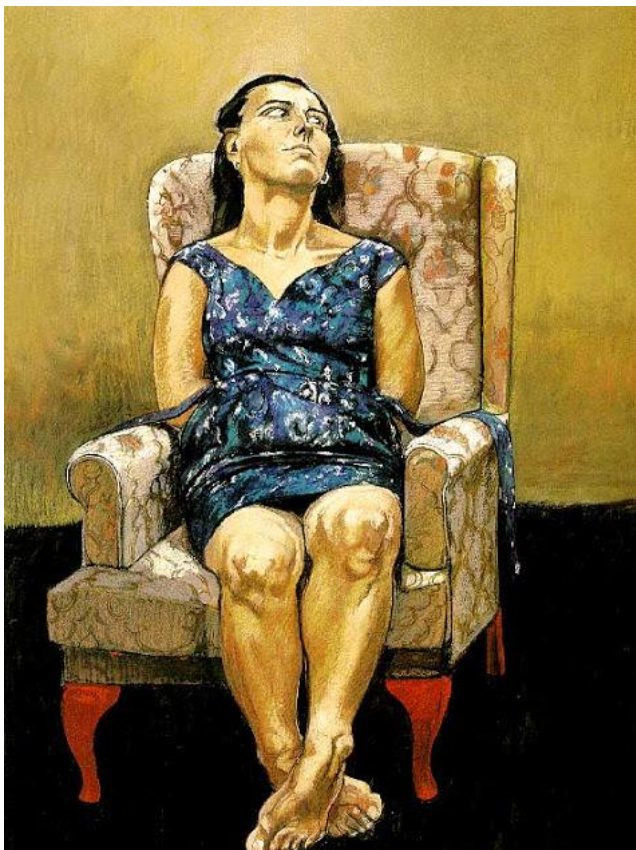
Na Dimensão Artística estão concentradas atividades visuais e manuais, através das Artes Visuais. É o que prevalece mais. Mas imaginemos que a imaginação das crianças, criada e vivenciada com as paisagens a partir de leituras (literárias e poéticas), é visual, uma forma de pensar por imagens, como nos falam os poetas Manoel de Barros e Fernando Pessoa. A prática não está concentrada nas mãos; toda a provocação que a literatura e a poesia fazem ao pensamento é também prática. Esta é uma realidade a ser enfrentada também pela Escola da Ponte; aliás, na Escola da Ponte observo que a Dimensão Linguística dá passos largos ao encontro da poesia. Isso leva-nos a perguntar: Por que a Literatura e a Poesia não estão na dimensão artística? Por que a Literatura e a Poesia estão como Educação Literária, no

componente Português? Por que a necessidade de incorporação de tantos conteúdos, que até acabam por desfocar do tema que a obra provoca? A Literatura e a Poesia não estão postas como linguagem artística, nem na proposta do MEC em Portugal, nem nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN'S (1996), BNCC (2017) no Brasil. Nos dois países prioriza-se a Dança, a Música, o Teatro, as Artes Visuais (desenho e pintura); a Área Artística da Escola da Ponte contempla também essas linguagens.

Retomo aqui uma fala da poeta Adélia Prado, citada no capítulo I, quanto à poesia: “uma obra só é arte pela poesia que ela contém”; e é justamente a poesia que é negada no campo da educação. As atividades realizadas nos componentes destinados às artes muitas vezes fazem confusão, por exemplo, na Escola da Ponte, a confusão entre a Ciência e as Artes por conta do projeto Micróbios e Insetos, quando na verdade a arte trata, com intimidade, do humano. Na arte é o humano que interessa, assim como nos falou Manuel Alegre. Na entrevista com as crianças sobre seu livro *Cão como nós*, o poeta fala: “Eu a falar do cão, estou a falar de uma família, das pessoas, dessa relação das pessoas com o cão e com o mundo através do cão” (Manuel Alegre, entrevista coletiva, com as crianças da Ponte). Aqui pontuo que as crianças que têm a experiência como leitoras reconhecem a poesia como forma de arte, como pudemos ver nessa passagem: “Eu gosto de poesia e de literatura, sim. Acho que é uma forma ..., uma arte também, pronto é isso” (Criança em entrevista, Portugal, 2017).

ANEXOS

Quadros da artista portuguesa Paula Rego trabalhados na experiência relatada pelo poeta José António Franco



Mulher "Quieta"
De olhos mudos
E ternura amordaçada
Solta a alma
E vive

5° C e 6° C, 5/4/2000
Escola Poeta Manuel da Silva Gaió, Coimbra



Não vás por aí
Mulher!
Liberta-te
Dessa solidão gelada!

6° B e 6° D 11/4/2000
Escola Poeta Manuel da Silva Gaió, Coimbra

Tudo ao contrário, de Luisa Ducla Soares

O menino do contra
queria tudo ao contrário:
deitava os fatos na cama
e dormia no armário.

Das cascas dos ovos
fazia uma omelete;
para tomar banho
usava a retrete.

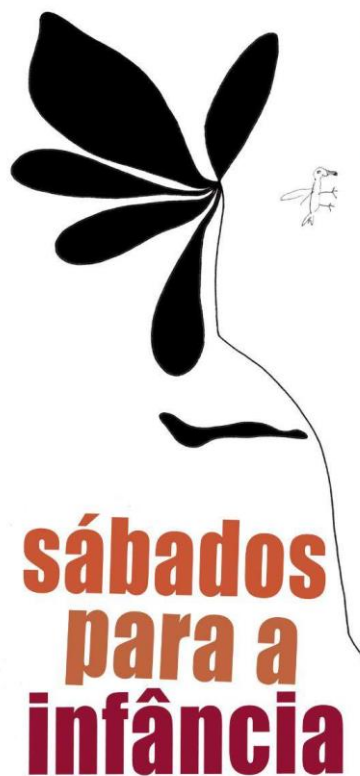
Andava, corria
de pernas para o ar;
se estava contente,
punha-se a chorar.

Molhava-se ao sol,
secava na chuva
e em cada pé
usava uma luva.

Escrevia no lápis
com um papel;
achava salgado
o sabor do mel.

No dia dos anos
teve dois presentes:
um pente com velas
e um bolo com dentes.

Folderes da Programação Sábados para a Infância durante a pesquisa de campo do Teatro da Cerca de São Bernardo



OFICINA
Dança para pais e filhos
LEONOR BARATA
6 de Fevereiro

11H00 [ESGOTADA! nova sessão 5 Março]
adultos + crianças dos 18 meses aos 4 anos
60' > 10 Euros (adulto+criança)

MÚSICA
Catra... pum!!!
VÂNIA COUTO
13 de Fevereiro

11H00
M/3 > 45' > crianças até aos 12 anos:
2,50 Euros / maiores de 12: 5 Euros

OFICINA
Oficina de animação tipográfica
JOANA MONTEIRO
20 de Fevereiro

11H00 - 13H00 / 14H00 - 16H00
4 horas > 8 aos 12 anos: 10 Euros

LEITURA DE CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
CLÁUDIA SOUSA
27 de Fevereiro

11H00
Bar do TCSB > M/4 > 50' > individual: 3
Euros; criança + acompanhante: 5 Euros

TEATRO
DA CERCA
DE SÃO
BERNARDO



A Escola da Noite
é financiada por:



deARTES
MUNICIPAL



239 718 238 / 966 302 488
www.aescoladanuite.nt

TEATRO
DA CERCA
DE SÃO
BERNARDO

**sábados
para a
infância**

OFICINA
Dança para pais e filhos
LEONOR BARATA
5 Março
11H00 [ESGOTADA! nova sessão 2 Abril]
adultos + crianças dos 18 meses aos 4 anos
> 60' > 10 Euros (adulto+criança)

OFICINA
Som a som, tom a tom
[música para pais e filhos]
VÂNIA COUTO
12 Março
11h00
adultos + crianças dos 2 aos 10 anos
> 50' > 10 Euros (adulto+criança)

OFICINA
Oficina de ilustração
ANA BISCAIA
19 Março
10h30 - 12h30 / 13h30 - 15h30
8 aos 12 anos > 4 horas > 10 Euros

LEITURA DE CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
CLÁUDIA SOUSA
26 Março
11h00
Bar do TCSB > M/4 > 50'
> individual: 3 Euros;
criança + acompanhante: 5 Euros

Folderes da Programação Sábados para a Infância durante a pesquisa de campo do Teatro da Cerca de São Bernardo

TEATRO DA CERCA DE SÃO BERNARDO



sábados para a infância

A Escola da Noite associa-se à CPCJ de Coimbra na Campanha de Prevenção dos Maus-tratos na Infância e Juventude, 2016

OFICINA
Dança para pais e filhos
LEONOR BARATA
2 de Abril [esgotada]
Próxima edição 4 Junho sábado, 11h00
adultos + crianças dos 18 meses aos 4 anos
60' > 10 Euros (adulto+criança)

OFICINA DE CONSTRUÇÃO DE FANZINE
Os meus direitos de criança
ANA BISCAIA
9 de Abril
sábado, 10h30 - 12h30 / 14h00 - 16h00
8 aos 12 anos > 4 horas > 10 Euros
parceria: CPCJ de Coimbra

TEATRO DE MARIONETAS
O Circo das Marionetas
MARIONETAS DA FEIRA
16 de Abril
sábado, 11h00
M/3 > 40' > 2,50 a 5 Euros

TEATRO
Oscar e a Senhora Cor-de-Rosa
BONIFRATES
22 e 23 de Abril
sexta-feira, 21h30; sábado, 11h00
M/6 > 70' > 3 a 7 Euros

LEITURA DE CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
[sessão especial no âmbito da Campanha de Prevenção dos Maus-Tratos na Infância e Juventude]
CLÁUDIA SOUSA
e alunos do Curso de Teatro-Interpretação do COLÉGIO SÃO TEOTÓNIO
30 de Abril
sábado, 11h00
M/5 > 60' > individual: 2,5 a 3 Euros
parceria: CPCJ de Coimbra

239 718 238 / 966 302 488
www.aescoladanoite.pt



TEATRO DA CERCA DE SÃO BERNARDO



sábados para a infância

DANÇA
Ver a Odisseia para chegar a Ítaca
LEONOR BARATA
7 de MAIO | 11h00
M/6 > 60' > 3 a 5 Euros

MÚSICA
Costurar cantigas e histórias da nossa memória
TALEGUINHO
14 de MAIO | 11h00
M/3 > 60' > 2,5 a 5 Euros

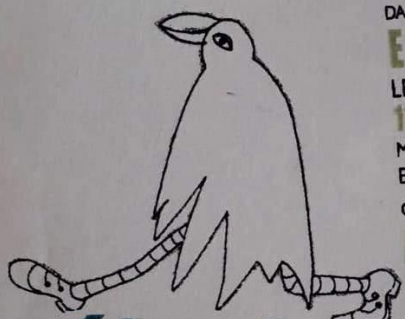
MÚSICA
Catra... pum!!!
VÂNIA COUTO
21 de MAIO | 11h00
M/3 > 45' > 2,5 a 5 Euros

LEITURA DE CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
CLÁUDIA SOUSA
28 de MAIO | 11h00
M/4 > 60' > 2,5 a 3 Euros

A ESCOLA DA NOITE



Folderes da Programação Sábados para a Infância durante a pesquisa de campo do Teatro da Cerca de São Bernardo



sábados para a infância

OFICINA
Dança para pais e filhos
LEONOR BARATA
4 de Junho 11h00
adultos + crianças dos 18 meses aos 4 anos
> 60' > 10 Euros (adulto+criança)

DANÇA
E depois do cinzento
LEONOR BARATA / PROJECTO D
11 de Junho 11h00
M/3 > 60' > crianças até aos 12 anos: 3 Euros / maiores de 12 anos: 5 Euros

OFICINA
Ali há quarenta duendes
mostra interactiva de duendes articulados (marionetas)
DELPHIM MIRANDA
18 de Junho 11h00
M/6 > 60' > adulto + criança: 5 Euros / bilhete individual: 3 Euros

LEITURA DE CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
CLÁUDIA SOUSA
25 de Junho 11h00
> M/4 > 60' > adulto + criança: 5 Euros / bilhete individual: 3 Euros

TEATRO DA CERCA DE SÃO BERNARDO

A Escola da Noite é financiada por

REPÚBLICA PORTUGUESA

deARTES

239 718 238
966 302 488
www.aescoladanoite.pt



sábados para a infância

OFICINA TEATRO
Brincar ao Teatro
MARIA JOÃO ROBALO / A ESCOLA DA NOITE
2 de Julho 11h00
6 aos 10 anos > 45' > 5 Euros

OFICINA DANÇA
Dança para pais e filhos
LEONOR BARATA
9 de Julho 11h00
adultos + crianças dos 18 meses aos 4 anos
> 60' > 10 Euros (adulto+criança)

OFICINA MÚSICA
Som a som, tom a tom (música para pais e filhos)
VÂNIA COUTO
16 de Julho 11h00
adultos + crianças dos 2 aos 10 anos
> 50' > 10 Euros (adulto+criança)

OFICINA ILUSTRAÇÃO
As coisas em volta – ilustração para miúdos e graúdos
ANA BISCAIA
23 de Julho 10h30 - 13h00
adultos + crianças a partir dos 6 anos
2,5 horas > 10 Euros

CONTOS PARA A INFÂNCIA
Flores de Livro
CLÁUDIA SOUSA
30 de Julho 11h00
M/4 > 60' > adulto + criança: 5 Euros
bilhete individual: 3 Euros



TEATRO DA CERCA

A Escola da Noite é financiada por

REPÚBLICA PORTUGUESA

deARTES

239 718 238

PROPOSTAS PARA OUTRAS LEITURAS...

Folder (frente e verso) do espetáculo Deixa-me ser– Projeto Alcateia



DEIXA-ME SER

ESPETÁCULO DE TEATRO SOBRE SER CRIANÇA

"Quando for grande, não quero ser médico, engenheiro ou professor. Não quero trabalhar de manhã à noite, seja no que for. Quero brincar de manhã à noite, seja com o que for. Quando for grande, quero ser um brincador."

Álvaro Magalhães, in "O Brincador"



FOTO: Carolina Domingues

COPRODUÇÃO Projeto Alcateia/FLL e Comédias do Minho

20, 21, 22, 24, 26, 27 e 28 MARÇO 2017

ALCATÉIA ALVARO MAGALHÃES PER / CAROLINA DOMINGUES

PARA CONHECER

Sabias que...

• O direito a brincar é um direito essencial do desenvolvimento infantil, ao lado dos direitos à alimentação, à educação e aos cuidados de saúde. Ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Declaração dos Direitos da Criança e pela Convenção dos Direitos da Criança.

PARA PENSAR

"Final, o que é ser grande? Se calhar, é quando tiver a resposta. Se calhar, ser grande é ter as respostas. Saber das coisas. Porque cai a chuva? Porque se mexe a lua? Mas, então, nunca ninguém era crescido."

(Excerto do texto do espetáculo)

- É mais importante saber dar respostas ou saber fazer perguntas?
- Os adultos sabem sempre mais coisas do que as crianças?
- Brincar ajuda a crescer?
- Afinal, o que é ser grande?
- E, afinal, o que é ser criança?

PARA EXPERIMENTAR

"- ISSO É TUDO MUITO BONITO, MAS O QUE É QUE TU QUERES SER QUANDO FORES GRANDE?"

- Não percebi!
- QUANDO FORES GRANDE, O QUE É QUE QUERES SER?
- Não percebi.
- O QUE TU QUERES SER?!
- Quero ser eu.
- QUANDO FORES GRANDE, O QUE É QUE TU QUERES SER, QUANDO FORES GRANDE?
- Quero ser eu, mas em grande.
- NÃO FOI ISSO QUE EU PERGUNTEI, O QUE É QUE TU QUERES SER QUANDO FORES GRANDE?
- Então, não posso ser eu mas em tamanho maior?"

(Excerto do texto do espetáculo)

E se fizéssemos ao contrário?!

Com a ajuda dos teus colegas, professores ou pais, procura 10 a 20 pessoas adultas e faz esta pergunta:

"O que gostaria de ser (ou fazer) se fosse criança?". Podes registar os testemunhos através de um gravador de som, de uma câmara de filmar ou de um bloco de notas. No final, compara as respostas e partilha as tuas conclusões!

Folder (frente e verso) do espetáculo UTOPIA – Projeto Alcateia



8,9 e 10 FEVEREIRO 2017

DURAÇÃO 60 minutos
PÚBLICO-ALVO 5º Ano 2º CEB
LOTAÇÃO 50 alunos/2 turmas

COPRODUÇÃO Projeto Alcateia/FLL
e Comédias do Minho

criação Gonçalo Fonseca

DRAMATURGIA Gonçalo Fonseca
e Rui Mendonça

TEXTO Rui Mendonça

INTERPRETAÇÃO Rui Mendonça
e Samuel Coelho

MÚSICA Samuel Coelho

DESENHO DE LUZ Vasco Ferreira
CENOGRAFIA Hugo Ribeiro



FOTOS: Celsa Domingues

UTOPIA

Um espetáculo de teatro a partir da obra "Utopia", de Thomas More, e de desabafos e divagações de alunos dos 2º e 3º CEB sobre "o mundo ideal".

"A utopia está no horizonte. Eu sei muito bem que nunca a alcançarei. Se eu caminho 10 passos, ela afasta-se 10 passos. Quanto mais a procurar, menos a encontrarei, porque ela vai-se afastando à medida que eu me aproximo. Boa pergunta, não? Para que serve? Pois, a utopia serve para isso: para caminhar."

PROPOSTAS PARA OUTRAS LEITURAS...

PARA CONHECER

Sabias que...

- "Utopia", de Thomas More, foi escrito há 500 anos, mas continua a ser considerado muito atual.
- O relato sobre a descoberta da ilha Utopia (a ilha perfeita) é feito por Rafael, um marinheiro/personagem/narrador português criado por Thomas More.
- Um dos romances do autor Manuel Alegre, sobre o exílio na altura do fascismo em Portugal, intitula-se "Rafael", numa homenagem à obra "Utopia".

PARA PENSAR

"Não há nada mais poderoso do que uma ideia cujo tempo chegou.

Não há nada mais poderoso do que construir um lugar.

Não há nada mais poderoso do que começar."

(Excerto do texto do espetáculo)

As ideias têm poder? E os sonhos?

Qual foi o teu pensamento mais radical de sempre?

De que é que depende a nossa liberdade?

É mais fácil fazer do mundo um lugar melhor ou pior?

Qual é o teu lugar na sociedade em que vives?

Se começasses a viver agora, o que farias de diferente?

PARA EXPERIMENTAR

"Não aos trabalhos de casa! Não às faltas! Não aos testes!

Não à escola! A escola é opcional.

E quem for à escola, vai de escorrega para a cantina."

(Excerto do texto do espetáculo)

Imagina que a tua escola é uma ilha em construção, onde é possível a perfeição!

Convoca uma Reunião Geral de Alunos ou cria uma Assembleia de Escola (com a tua turma, várias turmas ou até a escola inteira), para debater e decidir quais as mudanças necessárias para uma escola mais justa e mais feliz. Podes pedir ajuda a um professor, à Direção da Escola ou à Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Mas não te esqueças de que é tão importante identificar problemas como propor soluções.

FUNDAÇÃO LAPA DO LOBO RUA DE SANTA CATARINA, 30, 3525-625 LAPA DO LOBO
T 232 671 084 servicoeducativo@fundacaolapadolobo.pt www.fundacaolapadolobo.pt

Folder (frente e verso) do espetáculo infantil dirigido por Sebastião Simão



Apresenta:

Fabulário

SOCORROO! ALGUÉM ME SALVE DO DRAGÃO!

Universo mágico, divertido e cultural do teatro de bonecos

Centro de Cultura João Gilberto

12 e 13 de Novembro de 2016

Às 16h

Ingressos: R\$ 10 (menor) R\$ 20 (adulto)



Cartaz do Evento
Diálogos no Teatro: Educações, Crianças e Poesias
Nelas e Coimbra – Portugal

SEMINÁRIO

Diálogos no Teatro: Educações, Crianças e Poesias

Maisa Antunes
Doutoranda CES

4 de outubro de 2017, 14h30
Fundação Lapa do Lobo
Lapa do Lobo – Nelas

6 de outubro de 2017, 18h00
Teatro da Cerca de São Bernardo
Coimbra

Apoios: Escola da Noite – Teatro da Cerca de São Bernardo e Projecto Alcateia – Serviço Educativo da Fundação Lapa do Lobo



Centro de Estudos Sociais / Centre for Social Studies
Universidade de Coimbra / University of Coimbra

CES | Alta
Colégio de S. Jerónimo
Apartado 3087
3000-995 Coimbra
Portugal
T +351 239 855 570

CES | Sofia
Colégio da Graça
Rua da Sofia, 136-138
3000-389 Coimbra
Portugal
T +351 239 853 649

CES | Lisboa
Picoas Plaza
Rua Viriato, 13 Lj 117/118
1050-227 Lisboa
Portugal
T +351 216 012 848

ces.uc.pt



Cartazes do Evento
Diálogos no Teatro: Educações, Crianças e Poesias
Dentro da Programação do Teatro Cerca de São Bernardo – Coimbra – Portugal

TEATRO DA CERCA DE SÃO BERNARDO

OUT. 2017

LEITURA
Display, de Carlos J. Pessoa
 dir. CARLOS J. PESSOA
 pelo Clube de Leitura Teatral
3 Out.
 Terça-feira, 18h30, TAGV, 90'
 entrada livre
 org. TAGV / A Escola da Noite

MÚSICA
(des)Encontros
 FERNANDO MARQUES
 ENSEMBLE
7 Out.
 Sábado, 21h30, M/6, 60'
 preço único: 5€

TEATRO
Embarcação do Inferno
 de Gil Vicente
 A ESCOLA DA NOITE
 / CENDREV
21 a 29 Out.
 quinta a sábado, 21h30
 domingos, 16h00
 sessões para escolas:
18 a 27 de Out.
 quarta a sexta-feira,
 11h00 e 15h00
 M/12, 60'.
 Preços: 3 a 10€

SEMINÁRIO
Diálogos no Teatro: Educações, Crianças e Poesias
 MAISA ANTUNES
6 Out.
 Sexta-feira, 18h00, Bar do TCSB
 90', entrada livre

OFICINA
Oficina de trava-linguas
 CATARINA MOURA
14 Out.
 Sábado, 11h00
 5 aos 10 anos, 45', 6€
 Sábados para a infância no TCSB

LEITURA DE CONTOS
Flores de Livro
 CLÁUDIA SOUSA
21 Out.
 sábado, 11h00, Bar do TCSB,
 M/2, 50'
 3€ (individual);
 5€ (criança + acompanhante)
 Sábados para a infância no TCSB

ILUSTRAÇÃO | OFICINA
"Bora à Praia?"
 (inspirada em "O livro do Mar",
 inédito de João Pedro Mésseder)
 ANA BISCAIA
7 Out.
 Sábado, 10h00, M/4, 180', 10€
 Sábados para a infância no TCSB

DANÇA | OFICINA
Dança para pais e filhos
 LEONOR BARATA
28 Out.
 Sábado, 11h00
 adultos + crianças
 dos 18 meses aos 4 anos,
 60', 10€ (adulto+criança)

239 718 238 / 966 302 488
www.aescoladanoite.pt

TEATRO DA CERCA DE SÃO BERNARDO

sábados para a infância

out. 2017

ILUSTRAÇÃO | OFICINA
"Bora à Praia?"
 (inspirada em "O livro do Mar",
 inédito de João Pedro Mésseder)
 ANA BISCAIA
7 Out.
 Sábado, 10h00
 M/4, 180', 10€

LEITURA DE CONTOS
Flores de Livro
 CLÁUDIA SOUSA
21 Out.
 sábado, 11h00
 Bar do TCSB,
 M/2, 50', 3€ (individual)
 5€ (criança + acompanhante)

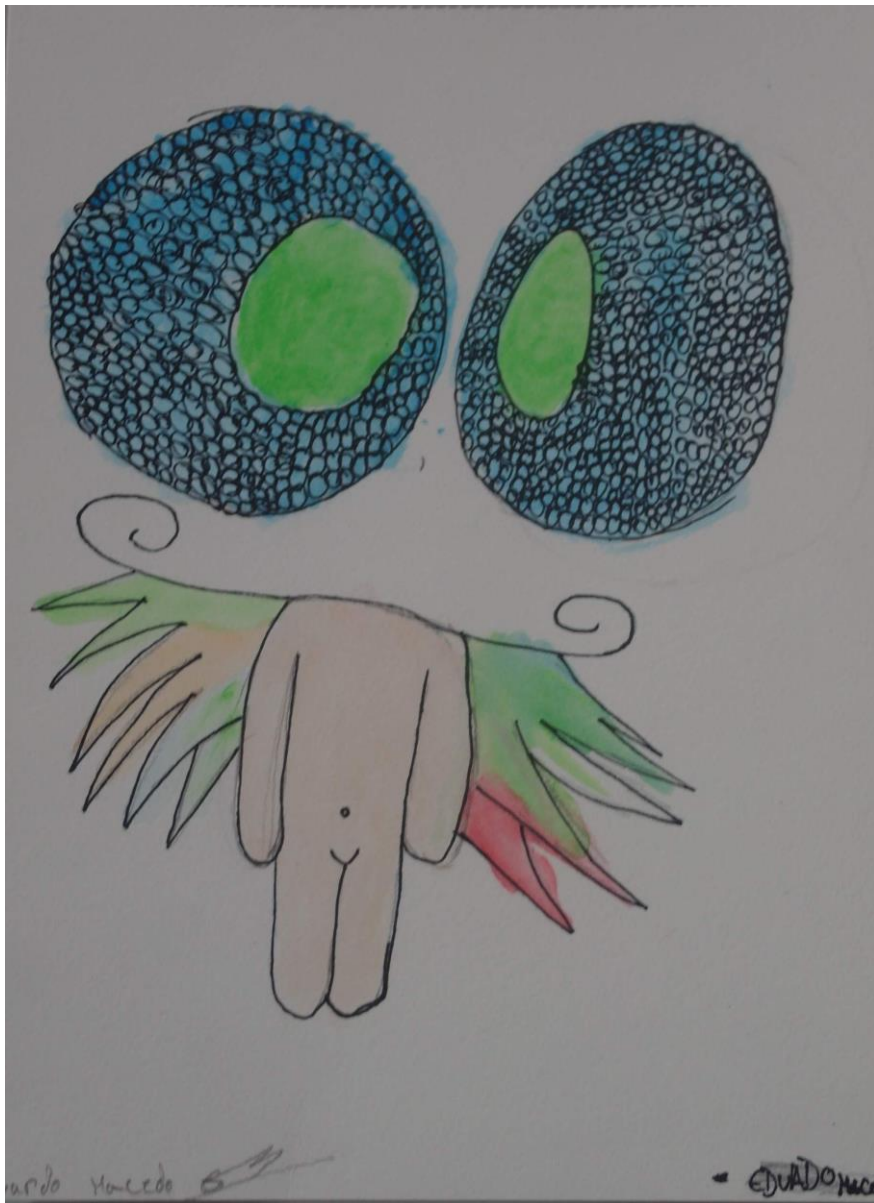
SEMINÁRIO
Diálogos no Teatro: Educações, Crianças e Poesias
 MAISA ANTUNES
6 Out.
 Sexta-feira, 18h00
 Bar do TCSB
 90', entrada livre

OFICINA
Oficina de trava-linguas
 CATARINA MOURA
14 Out.
 Sábado, 11h00
 5 aos 10 anos
 45', 6€

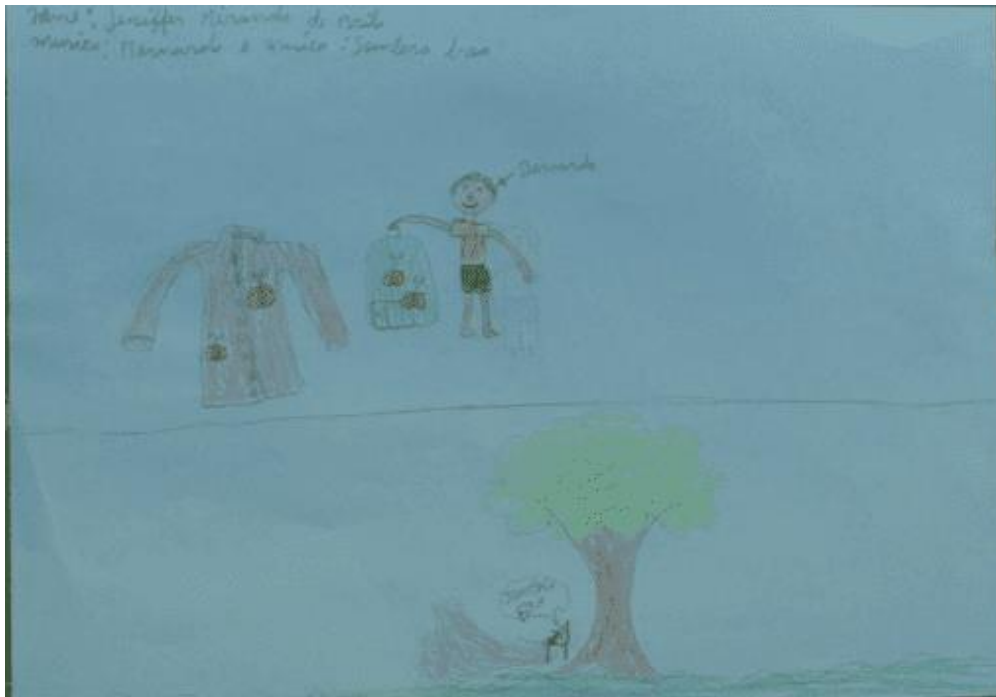
DANÇA | OFICINA
Dança para pais e filhos
 LEONOR BARATA
28 Out.
 Sábado, 11h00
 adultos + crianças
 dos 18 meses aos 4 anos,
 60', 10€ (adulto+criança)

239 718 238 / 966 302 488
www.aescoladanoite.pt

Desenho de uma criança da Escola da Ponte



Desenho de Bernardo, personagem da poesia de Manoel de Barros (pelas crianças), na atividade de Estágio Curricular Supervisionado II - Brasil



Proposta Curricular – Município de Juazeiro –Bahia – Brasil

Proposta Curricular: O direito de Aprender. Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (1º ao 5º anos) – Conteúdos do 4º ano		
	DESCRITORES	BLOCO DE CONHECIMENTO
I BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos (quadros, fotografia e figuras) fazer/interpretar/contextualizar; ➤ Compreender a influência da arte nas vidas das pessoas; ➤ Aplicar tecnicamente os materiais de desenho; ➤ Perceber as influências do cubismo na arte brasileira; ➤ Identificar pontos, linhas, retas e curvas; ➤ Conhecer a arte da composição (desenho com formas geográficas, abstrato, criativo, memória e observação); ➤ Estabelecer relação entre cor e emoção; ➤ Identificar vários artistas no modernismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização visual; • A arte e suas funções; • Material de desenho; • Cubismo; • Pontos, linhas, retas e curvas; • A arte de desenhar; • Cores e emoções; • Modernismo no Brasil.
II BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Inferir informações implícitas no texto através de desenhos; ➤ Desenvolver técnicas de construção de sucata; ➤ Conhecer a arte do vitral; ➤ Perceber as influências da cultura nos estados brasileiros; ➤ Compreender a influência indígena na cultura brasileira; ➤ Identificar brinquedos e brincadeiras em diferentes épocas; ➤ Desenvolver brinquedos pedagógicos (cores, formas geométricas, letras, palavras, números e ilustrações de revistas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustração e texto; • Construção com sucata; • Vitral; • Cultura brasileira (estados); • Arte indígena (plumária e cerâmica); • Brinquedos e brincadeiras; • Brinquedos pedagógicos.
III BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identificar os Grandes Mestres da Pintura e suas influências na cultura da humanidade; ➤ Conhecer as técnicas da colagem; ➤ Identificar e aplicar recursos gráficos; ➤ Reconhecer as influências da cultura brasileira; ➤ Conhecer as categorias do folclore brasileiro e regional; ➤ Saber utilizar fontes de pesquisa no mundo das artes; ➤ Compreender as diferentes produções e ler as diversas imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Grandes Mestres da Pintura; • Colagens cômicas e absurdas; • Recursos gráficos e comunicação; • Cultura brasileira (negro, índio e o português); • Folclore; • Cultura visual; • Fotografia, cinema, tv e digital.
IV BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de jogos e brincadeiras musicais; ➤ Conhecer a riqueza e profusão de ritmos do Brasil e do mundo em diversas épocas; ➤ Reconhecer e distinguir diferentes modalidades de movimento e suas combinações como são apresentadas nos vários estilos de dança; ➤ Descobrir e compreender as propriedades comunicativas e expressivas das várias formas de dramatização (no palco e em outros espaços, como circo, teatro de bonecos e manifestações populares). 	<ul style="list-style-type: none"> • Música; • Dança; • Teatro.

Fonte: Proposta Curricular Direito de Aprender – Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, 1º ao 5º ano (2013: 247)

Proposta Curricular: O direito de Aprender. Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (1º ao 5º anos) – Conteúdos do 5º ano		
	DESCRIPTORIOS	BLOCO DE CONHECIMENTO
I BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer melhor a sociedade em que vive interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos (quadros, fotografia e figuras) fazer/interpretar/contextualizar; ➤ Compreender a influência da arte nas vidas das pessoas; ➤ Aplicar tecnicamente os materiais de desenho; ➤ Identificar a cor como um dos mais importantes elementos da comunicação; ➤ Conhecer a técnica da xilogravura; ➤ Identificar o emprego de recursos de estilização nas obras de Carybé; ➤ Valorizar o artesanato brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização visual; • A arte e suas funções; • Material de desenho; • Cor e comunicação; • Os gravadores e a xilogravura; • Carybé; • Artesanato brasileiro.
II BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconhecer a influência da corte cultural da missão Francesa no Brasil; ➤ Desenvolver técnicas de construção de sucata; ➤ Compreender a publicidade e conhecer seus principais veículos; ➤ Aplicar as técnicas do jornalismo (escrito e falado) na escola; ➤ Compreender a influência indígena na cultura brasileira; ➤ Identificar brinquedos e brincadeiras em diferentes épocas; ➤ Desenvolver brinquedos pedagógicos (cores, formas geométricas, letras, palavras, números e ilustrações de revistas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Missão francesa; • Construção com sucata; • Publicidade; • Jornal da escola (jornal mural); • Arte indígena (plumária e cerâmica); • Brinquedos e brincadeiras; • Brinquedos pedagógicos.
III BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Entender a forma de construção de um logotipo; ➤ Conceituar os vários tipos de cartaz e conhecer alguns princípios básicos para sua elaboração; ➤ Conhecer as características básicas da caricatura e técnica de desenhos brasileiros; ➤ Identificar caricaturas de desenhistas brasileiros; ➤ Conceituar arquiteturas e etapas da criação–Oscar Niemeyer; ➤ Identificar fotografia, cinema e suas relações; ➤ Compreender as diferentes produções e ler as diversas imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> • Logotipo; • Cartaz; • Caricaturas; • Caricaturista; • Arquitetura; • Fotografia e cinema; • Desenho animado.
IV BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de jogos e brincadeiras musicais; ➤ Interpretar e apreciar músicas de seu ambiente cultural, nacional e internacional; ➤ Contextualizar a produção em dança e compreender como ela é uma manifestação autêntica, sintetizadora e representante de determinada cultura; ➤ Pesquisar, ler e escrever textos dramáticos; ➤ Desenvolver pesquisas de elaboração de cenário, figurino, maquiagem, adereço, objetos de cena, iluminação e som. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música; • Dança; • Teatro.

Fonte: Fonte: Proposta Curricular Direito de Aprender – Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, 1º ao 5º ano (2013: 248)

Proposta Curricular: O direito de Aprender. Rede Municipal de Ensino de Juazeiro (6º ao 9º anos) – Conteúdos do 6º ano		
	DESCRIPTORIOS	BLOCO TEMÁTICO
I BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conhecer melhor a sociedade em que vive, interpretar a cultura de sua época e tomar contato com a de outros povos (quadros, fotografia e figuras) fazer/interpretar/contextualizar; ➤ Compreender a influência da arte nas vidas das pessoas; ➤ Aplicar tecnicamente os materiais de desenho; ➤ Conhecer as pinturas rupestre no Brasil; ➤ Identificar pontos, linhas, retas e curvas; ➤ Conceituar e classificar as formas geográficas; ➤ Aplicar cores primárias, secundárias e terciárias; ➤ Identificar na arte brasileira, diferentes linguagens artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização visual; • A arte e suas funções; • Material de desenho; • Pintura rupestre; • Pontos, linhas, retas e curvas; • Formas geográficas; • Cores primárias, secundárias e terciárias; • Pintores brasileiros; Tarsila do Amaral, Aldemir Martins.
II BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Compor figuras aplicando as formas geográficas; ➤ Desenvolver técnicas de construção de sucata; ➤ Conhecer as técnicas da colagem; ➤ Compreender a influência da cultura grega; ➤ Perceber as influências da cultura indígena na cultura brasileira; ➤ Compor figuras aplicando as formas geográficas; ➤ Inferir informações implícitas no texto através do desenho. 	<ul style="list-style-type: none"> • A arte de desenhar; • Construção com sucata; • Colagem; • Grécia; • Arte indígena (plumária e cerâmica); • A arte de desenhar; • Ilustração e texto.
III BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Localizar na arte brasileira as diferentes linguagens artísticas, Brincadeira da infância de Portinari; ➤ Conhecer a arte da composição (retrato, paisagens e natureza morta); ➤ Reconhecer as influências da cultura brasileira; ➤ Conhecer as categorias do folclore brasileiro e regional; ➤ Conceituar as cores quentes, frias e neutras; ➤ Conhecer os elementos que compõem uma história em quadrinhos; ➤ Aplicar os diferentes símbolos gráficos usados nos quadrinhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pintores brasileiros Portinari; • Composição e arte; • Cultura brasileira (o negro, o índio e o português); • Folclore; • Cores quentes, cores, frias e neutras; • Quadrinhos; • Símbolos gráficos – quadrinhos (balões e expressões faciais).
IV BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participar de jogos e brincadeiras musicais; ➤ Interpretar músicas e canções de diversas culturas e épocas; ➤ Criar instrumentos com diversos materiais sonoros, assim como usar o canto e o corpo para produzir sons; ➤ Conhecer o próprio corpo; ➤ Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais e utilizá-los em situações de interação; ➤ Desenvolver regras para jogos de observação e representação; ➤ Explorar diversas posturas corporais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Música; • Dança; • Teatro.

Fonte: Fonte: Proposta Curricular Direito de Aprender – Rede Municipal de Ensino de Juazeiro, do 6º ao 9º ano (2013: 34)

**PLANO DE UNIDADE POR COMPONENTE CURRICULAR – Ano Letivo
2017**

Unidade Escolar: COLÉGIO ESTADUAL LUIZ VIANA FILHO	NTE: NTE 25 – SENHOR DO BONFIM
Etapa de Ensino / Modalidade: REGULAR	
Série / Ano, Módulo, Semestre, Eixo temático: 6º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL 9 ANOS	
Área do conhecimento: LINGUAGENS	
Componente Curricular: ARTE	Turno: VESPERTINO
Professores/as: JOSELIA PEREIRA DE SOUZA	

Unidade:1	PERÍODO 06/02/2017 à 18/05/2017
------------------	--

Eixo Integrador
CONHECIMENTO ARTISTICO; CONTEXTUALIZAÇÃO E REFLEXÃO
Habilidades
Conhecer diversas formas de expressão de arte Analisar o significado sociocultural da produção artística
Conhecimentos / Conteúdos
História da arte, datas comemorativas: Paixão de Cristo, dia das mães, São João, AVE.
Estudos Transversais
Educação Ambiental
Orientações Didáticas
Aula expositiva, explicativa e participativa, desenho, pintura.
Recursos Didáticos
Quadro, pincel, folha ofício, lápis de cor, tintas, papel paraná, tesoura, figuras, régua.
Processo Avaliativo (Instrumentos e Critérios)
Avaliação escrita, pinturas, dramatização, produção de telas, organização de caderno. Pontualidade, ortografia, estética, coerência, criatividade e organização.

Cronograma
1ª aula História da arte
2ª aula Paixão de Cristo
3ª aula Dia das Mães
4ª aula AVE
5ª aula São João

Fonte: Quadro digitado a partir de documento digitalizado e enviado pela direção da escola. O quadro foi digitado em decorrência do peso do documento digitalizado.

Cartazes de eventos culturais (no Brasil e em Portugal)



**Poesia
no Jardim
de Ana**

“Sabá de setembro tem orvalho na voz. De manhã ele recita o sol”
A Poesia de Manoel de Barros
com:
Maisa Antunes

Onde?
Jardim da Galeria de Artes Ana das Carrancas
Quando?
14 SET 2018, às 19h
Quanto?
GRATUITO

Classificação
L

Apresentação musical de:
Joedson Silva e Renato Augusto
Mediação:
Ariane Samila Rosa

Rua Pacifico da Luz, 618 - Centro
Petrolina - PE
informações: 3866 7454



Siga-nos!
sescpe.org.br
f /sescpe
@sescpe
/sescpernambuco

SALÃO O BRAZIL

Qui/Thu
8 Set
22h/10pm

**declAMAR
POESIAAA
Recital
deeeeeeee
Poesiaaaaaa**

Diseurs
Maisa Antunes
Rui Amado
Olga Coval
Piano
António Sanches



Contos de Eduardo Galeano

Arte para as crianças:

Ela estava sentada numa cadeira alta, na frente de um prato de sopa que chegava à altura de seus olhos. Tinha o nariz enrugado e os dentes apertados e os braços cruzados. A mãe pediu ajuda: – Conta uma história para ela, Onélio – pediu. – Conta, você que é escritor...

E Onélio Jorge Cardoso, esgremindo a colher de sopa, fez seu conto:

– Era uma vez um passarinho que não queria comer a comidinha. O passarinho tinha o biquinho fechadinho, fechadinho, e a mamãezinha dizia: “Você vai ficar anãozinho, passarinho, se não comer a comidinha”. Mas o passarinho não ouvia a mamãezinha e não abria o biquinho...

E então a menina interrompeu: – Que passarinho de merdinha – opinou (GALEANO, 2008, p. 40).

A arte das crianças:

Mário Montenegro canta os contos que seus filhos lhe contam. Ele senta no chão, com seu violão, rodeado por um círculo de filhos, e essas crianças ou coelhos contam para ele a história dos setenta e oito coelhos que subiram um em cima do outro para poder beijar a girafa, ou contam a história do coelho azul que estava sozinho no meio do céu: uma estrela levou o coelho azul para passear pelo céu, e visitaram a lua, que é um grande país branco e redondo e todo cheio de buracos, e andaram girando pelo espaço, e saltaram sobre as nuvens de algodão, e depois a estrela se cansou e voltou para o país das estrelas, e o coelho voltou para o país dos coelhos, e lá comeu milho e cagou e foi dormir e sonhou que era um coelho azul que estava sozinho no meio do céu. (GALEANO, 2008, p. 41).

Transcrição da conversa entre o poeta Manuel Alegre e as crianças da Escola da Ponte – 24 de março/17 – em comemoração ao dia mundial da poesia –

Manuel Alegre: Poesia é sempre liberdade. Um grande autor francês, chamado Rimbaud, dizia que a “poesia é liberdade livre”. A poesia em si, mesmo que não fale em liberdade, é livre por natureza, se não for livre, não é poesia. Há dias, numa escola básica em Lisboa, perguntaram-me se a poesia é um dom ou é um fazer; é um dom e é um fazer. Para escrever um verso que seja nosso é preciso rasgar muitos cadernos, falhar muitos poemas, falhar muitos versos, fazer muito autoavaliações, muitas assembleias permanentes com nós próprios, até se encontrar um verso que nós achamos que bom: Este é meu! Mas a poesia é a liberdade livre.

2ª pergunta (da mesa da Assembleia): Como resistiu sua poesia à ditadura?

Manuel Alegre: Podia se fazer a pergunta ao contrário: Como a ditadura resistiu à minha poesia. Tanto minha como de outros poetas.

(Risos da plateia)

Manuel Alegre: Pelos vistos resistiu mal. Porque poemas que foram escritos, não só por mim, como por outros poetas, Sophia de Mello Breyner, Miguel Torga, Carlos Oliveira, Manuel Afonso, muitos outros, e sobretudo aqueles que foram cantados, muitos poemas meus foram cantados, transformados em canções de luta, ajudaram mesmo a derrubar a ditadura, portanto, a ditadura, não resistiu, entre outras coisas, à poesia. Foi uma arma, porque a poesia é livre; foi uma arma a despertar consciências. Naquele tempo o pensamento era vigiado, as falas eram vigiadas, as pessoas tinham medo de falar. Portugal era um país triste, um país amordaçado, cada um, como diz um poeta, era carcereiro de si mesmo. E a poesia, pela sua linguagem própria, pela sua linguagem poética, pelas suas metáforas, ajudava a dizer as coisas que as pessoas não tinham coragem de dizer, muitas vezes exprimiam aquilo que estava dentro das pessoas. A energia poética, o lado mágico da poesia. Não precisava de ser poesia política, nem panfletária. O lado mágico da poesia e da palavra poética exprimia aquilo que estava dentro das pessoas. Isso ajudava as pessoas a libertarem-se. E portanto, eu acho que a ditadura, apesar da censura, da polícia política, dos livros apreendidos – meus livros foram apreendidos, mas depois circularam em alemão, em cópias manuscritas, dactilografadas, não havia nada dos meios tecnológicos que há hoje – com outros livros aconteceu a mesma coisa. Acho que a ditadura resistiu mal à poesia.

Manuel Alegre (continua): Também queria acrescentar outra coisa: a poesia tem um lado bruxo, um lado meio bruxo, porque nos meus primeiros livros, muitos anos antes do 25 de abril, fala-se do país de abril, eu estava muito longe de passar pela cabeça que ia haver uma revolução em abril. “País de Abril”, “A rapariga do país de abril”, “Explicação do país de abril”. Depois no livro “O Canto e as Armas” há um poema até que diz a certa altura: “Que o poema seja microfone e fale/uma noite destas de repente às três e tal/para que a lua estoire e o sono estale/e a gente acorde finalmente em Portugal”. Isso foi publicado em 1967, e foi o que aconteceu no 25 de abril [de 1974]. Então, o tal lado mágico, bruxo e vidente da poesia, claro que eu não sabia que a revolução [seria] feita daquela maneira, que abria-se (*) um microfone. Mas como se explica essas coisas? Essas coisas não se explicam. Essas coisas fazem parte da arte, da relação da palavra poética com o mundo e talvez, assim como na Grécia Antiga havia aqueles que cantavam, a ler os sinais do tempo, o poeta, se calhar, tem esse atributo.

1ª Pergunta da Plateia: Queria perguntar como é a sensação de já ter sido campeão nacional [de natação] e também gostava de saber qual é o seu livro que teve mais sucesso.

Manuel Alegre: Essa pergunta é boa. Ser campeão nacional é bom, porque não há batota, sobretudo na natação. Não é como na literatura e na política, que muitas vezes há batota. Ali o que nada melhor é o que toca primeiro. É uma coisa que gosto muito e gostei de ter sido campeão nacional de natação. Também fiz parte na associação nacional. (...) Há dois livros meus que tiveram muito sucesso: *Praça da Canção* e *O canto e as armas*, por causa das circunstâncias históricas, por causa daquilo que diziam; porque foram muito cantados, muito recitados, muito copiados. Não sei se são os meus melhores livros, provavelmente não são. Eu acho que escrevi outros livros que talvez tenham uma qualidade literária mais elaborada, superior, mas de qualquer maneira, algum mérito eles tiveram para ter o impacto que tiveram na vida do país.

2ª Pergunta da Plateia: Como resistiu ao exílio?

Manuel Alegre: Resisti. Tanto que estou aqui com vocês. (Risos na plateia). Mas foi das provas mais duras da minha vida. Eu estive na guerra, conheci a guerra, conheci situações muito difíceis na guerra, vi morrer amigos, depois estive na cadeia, em Angola, depois tive que ir para o exílio, não foi um exílio voluntário, tive que ir para o exílio, senão ia pra cadeia. O exílio foi difícil. Estive na Argélia muitos anos, foi um país muito generoso, que nos acolheu, nos abrigou, mas é uma cidade com costumes e com culturas diferentes e foi um exílio duro. A coisa que há de mais dura no exílio é nós não sabermos quando voltamos ou se chegamos a voltar, e não sabemos. Nós tínhamos uma esperança que um dia a ditadura caísse, que Portugal voltasse a ser um país livre, entretanto os anos iam passando, havia uma desesperança, havia um desespero, nós tentávamos criar nossa esperança, a esperança também se constrói, nem sempre a esperança é fácil. Mas o exílio foi uma das provas duras da minha vida, mas não me arrependo, valeu a pena. E no exílio, como muitos outros, também ajudamos a libertar para que chegássemos a 25 de abril. Sobretudo através da *Voz da Liberdade*, que era uma emissora portuguesa sem censura, onde eu fui locutor e do qual fui também diretor.

3ª Pergunta da Plateia: Qual é a sensação de ter um tamanho impacto na história de Portugal?

Manuel Alegre: Êpa. Isso é uma pergunta complicada (*risos*). Nós só sabemos o impacto que tivemos ou não, não é no imediato, o tempo é que vai dizer essas coisas. Não é? Eu tive o impacto em certas circunstâncias históricas, porque o que fiz, por alguns discursos que fiz em momentos decisivos e sobretudo por aquilo que escrevi, mas acho que tive algum impacto, mas não compete a mim avaliar isso. Aliás a memória dos povos é muito curta, não há grande gratidão, embora não tenha nenhuma razão de queixa, hoje não tenho nenhum razão de queixa, vim aqui com muito carinho, mas não cabe a mim avaliar, é sempre muito difícil avaliar isso. Há um facto objetivo, que algumas coisas que eu fiz, que escrevi e que disse tiveram um impacto e talvez tenha ajudado. Nada, ninguém muda nada sozinho, juntamente com outros ajudamos a mudar a história, ajudamos a derrubar uma ditadura, ajudamos a construir a democracia, ajudamos a fazer coisas boas, como a escola pública, como serviço nacional de saúde, a segurança social pública e sobretudo a liberdade, que é o bem mais precioso. A liberdade de poder exprimir livremente os nossos pensamentos e mesmo que outros os exprimam contra nós, a liberdade é sempre a liberdade de pensar de maneira diferente, isso é que é a liberdade, isso é o bem mais precioso.

Talvez eu tenha ajudado a instalar no país.

4ª Pergunta da Plateia: Como foi que você se sentiu quando foi convocado pra guerra?

Manuel Alegre: Senti-me mal, como toda a gente da minha geração. Isso é muito difícil de explicar, porque os tempos são outros. Essas experiências históricas e pessoais são praticamente intransmissíveis, é preciso ter vivido aquilo. A gente da minha geração lembra-se do Salazar aparecer na televisão com os óculos na ponta do nariz e dizer para Angola, rapidamente reforço. E o que isso significava? Significava que íamos ter uma situação nova na nossa vida, uma situação irremediável, tínhamos que tomar uma decisão, de ir à guerra, ou de não ir à guerra, muitos, milhares não foram à guerra, muitos como eu pensavam que aquela guerra não ia resolver o problema, tinha que haver uma solução política baseada nos direitos dos povos, a autodeterminação e a independência, que só teria solução também um dia que o país fosse livre, portanto eu não tinha ilusões de que aquela guerra ia salvar o império e Portugal... Tudo isso já tinha passado, a França já tinha descolonizado, a Inglaterra já tinha descolonizado. Isso era do passado. Portanto foi uma coisa também dura. Combater numa guerra lá longe, numa terra que não era nossa. Embora se dissesse Angola é nossa. Não, não era nossa. Era uma guerra fora da história e contra a história, mas tinha que se lutar, tinha de combater, eu era oficial, tinha que mandar os meus soldados, em situação de combate tinha que fazer bem as coisas. Portanto, foi uma sensação dolorosa pelo que passou a minha geração e mais alguma, a guerra durou 14 anos, e só ao fim de 14 anos é que se chegou à paz. Chegou a paz pelo menos entre Portugal e os povos que depois ascenderam a independência. Foi uma experiência muito traumatizante e muitos daqueles hoje, alguns, mais novos parece que têm nostalgia da guerra, não fazem a mínima ideia do que é uma guerra daquelas, o que é estar no mato meses e meses, sem receber correio, não havia telemóvel, não havia computador, não havia nada disso, isolados, às vezes sem comer, a espera que um helicóptero trouxessem qualquer coisa pra gente comer, ou trouxesse o correio que era a coisa mais importante que havia para nós. Às vezes um amigo era ferido, um soldado era ferido, o helicóptero não vinha e víamos morrer ali ao nosso lado. Ainda bem que a vossa geração, a vossa geração, quer dizer, as gerações mais novas, e vocês já não vão ter que ver isso, assim espero, não tenham que passar por esta experiência, porque não há nada mais estúpido, não há nada de pior do que uma guerra.

5ª Pergunta da Plateia: Como é a forma de escrever poesia e a poesia ir ao mundo?

Manuel Alegre: Nós estamos sempre a aprender. Não é? E estamos sempre a mudar. Numa vida longa como a minha, eu às vezes tenho a sensação de que sou um romance com uma série de personagens. Eu próprio sou uma data de outros e que vivi várias vidas numa vida e, portanto, se eu não tivesse vivido como vivi, não teria escrito aquilo que escrevi.

6ª Pergunta da Plateia: Eu queria perguntar-lhe se, quando soube do 25 de abril. Você certamente, gostou muito de voltar ao seu país, mas gostava de ter ficado mais algum tempo no país onde estava?

Manuel Alegre: Não pá. Eu assim que pude vir. Vim logo! Quando soube de abril, eu e minha mulher Mafalda começamos a preparar as coisas e arrancamos logo. Ela entrou com o meu filho o mais velho que nasceu na Argélia, tinha oito meses. Entraram dia 1 de maio e eu entrei no dia 2. Logo, só não cheguei no dia 25 de abril,

porque não era possível, materialmente, senão tinha vindo no próprio dia.

7ª Pergunta da Plateia: Como foi a sua experiência na prisão?

Manuel Alegre: (Risos do poeta) A minha experiência na prisão, olha, foi outra experiência. Pronto, foi uma dessas personagens. Nada disso é bom: guerra, exílio, prisão. Foi uma experiência dura também. Mas não vale a pena entrar em pormenores, vocês são muito novos. Eu lá me aguntei, e pronto, mas não esqueço, foi uma experiência dura, se não é bom ir a guerra, também não há nada pior que está preso, isolado numa cela. Isso é uma das piores coisas que pode acontecer a uma pessoa. Mas, enfim, lá se fizeram essas provas e hoje estou aqui com vocês. São coisas que também ajudam uma pessoa a crescer, também ajudam uma pessoa a ser ela própria, a saber quem ela é, se passa por uma experiência de limite, uma experiência extrema, fica-se a saber com o que se pode contar e fica-se a saber, ao fim e ao cabo, quem se é.

8ª Pergunta da Plateia: Qual foi o momento que lhe marcou, magoou mais por dentro?

Manuel Alegre: Todos os momentos marcaram, mas pra mim há um momento (...) Marcou durante o tempo da ditadura. É isso? Foi quando tive que passar a fronteira, tive que partir para o exílio. Tive que saltar uma ribeira para ir para o outro lado, deixando cá uma parte e sem saber quando voltava. Foi o momento mais duro.

9ª Pergunta da Plateia: Qual o seu papel mais importante o político ou o poeta?

Manuel Alegre: Fazem-me muitas vezes essa pergunta. Uma pessoa nunca é só uma coisa. Miguel Torga, por exemplo, era médico. Não deixou de ser poeta por causa disso. A Sophia de Mello Breyner, tinha de tratar dos filhos, do marido e da casa, mas também não deixou de ser poeta por causa disso. O essencial da minha personalidade é a escrita, é a poesia. Aliás, as pessoas, mesmo na política, dizem: “lá vem o nosso poeta”, não dizem: “lá vem o nosso político”. Eu costumo de dizer que sou um poeta emprestado à política, devido as circunstâncias da vida, mas essa coisa da poesia e da política, não é divisão, não é uma cisão, é uma unidade da minha vida. (...) Se vivêssemos em democracia, se não tivesse havido guerra colonial, se calhar eu não me tinha metido na política, ou talvez sim, não sei, mas se calhar não. Cada um vive sua circunstância histórica, vive a sua história. Eu não vivi fora da história. Dizia um poeta brasileiro, João Cabral de Melo Neto, alguns poetas acham que são intemporais e (in)espaciais, fora do tempo da história. Não, eu não vivi fora da história, nem fora do tempo, eu sou o meu tempo, sou a minha história, e a minha história é essa. Poesia, prosa também, e política.

10ª Pergunta da Plateia: Eu queria falar sobre um capítulo de um livro que o senhor escreveu que era o “Cão como nós”.

A criança ler um excerto do livro: “É verdade, cão, os camaradas são cada vez menos, uns morreram, outros estão-se nas tintas, ficam connosco as sombras dos campos de batalha, os ecos, os rumores, as horas de tudo ou nada, as balas tracejantes, os amores intensos, eternos, breves, fica connosco, como disse o poeta, a flama inconquistada. Sim eu sei, cão, o melhor amigo do homem, etc., tretas, quantas vezes tu próprio me traíste e enganaste, agora está aí. Não está mais ninguém, mas tu estás sempre, ainda que sombra, não mais que sombra, amigo do homem camarada cão.”

Manuel Alegre: Olha eu tinha me esquecido desse livro. Esse livro, de facto, é um livro meu, de muito sucesso, de muitas edições e lido por muita gente de todas as

condições sociais. É um livro sobre um cão, um cão que se recusava a ser cão, porque queria chegar à fala, um cão rebelde, um cão que às vezes era muito chato, mas de que todos nós gostávamos muito, e que era um elo, às vezes de zanga, mas sobretudo de afeto nas pessoas da família. Eu escrevi “Cão como nós” assim de jato quando ele morreu, como uma espécie de exorcismo e como luto, e nem era para publicar, foi meu filho mais velho que disse: “Oh pai, tens de publicar isso”; e de fato isso já vai em 27 edições, só na Dom Quixote. Foi um livro de muito sucesso com as pessoas, muita gente disse que lê o livro e chora, eu acho que não é por ser de um cão, é um livro de afetos. Eu a falar do cão, estou a falar de uma família, das pessoas, dessa relação das pessoas com o cão e com o mundo através do cão.

Última pergunta (da mesa da Assembleia): Agora nós pensamos em fazer uma pergunta pra vocês público. Quem quiser responder: A poesia é uma forma de viver a cidadania. O porquê disto?

1ª Resposta da plateia: Eu acho que é uma forma de cidadania, porque nós ... um poeta só está a dar a sua opinião através de palavras, através de palavras bonitas (...) então, nós continuamos a ser cidadãos sendo poetas e podemos ser (...)

2ª Resposta da plateia: Eu acho que a poesia é uma forma de cidadania porque, por exemplo, o Manuel Alegre escreveu muito sobre a ditadura, foi uma forma de falar ao povo, sem ser complicado (...)

3ª Resposta da plateia: eu acho que a poesia é uma forma de cidadania, porque o poeta transcreve as palavras e os sentimentos a partir da escrita (...) e acho que os poetas todos tem a sua inspiração e é com essas palavras que mostram o que sentem aos cidadãos.

Momento final: Partilha de poemas.