

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

ROBERTA MORATORI

**O FAZER TRAMÁTICO NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS EM ARTES E EDUCAÇÃO**

São Mateus
2020

ROBERTA MORATORI

O FAZER TRAMÁTICO NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS EM ARTES E EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo - CEUNES, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, como requisito para a obtenção do título de Mestre na linha de pesquisa: Ensino, Sociedade e Cultura. Orientador: Prof. Dr. Ailton Pereira Morila

São Mateus
2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

M831f Moratori, Roberta, 1975-
O Fazer Tramático na Desenformação Docente :
Experiências em Artes e Educação / Roberta Moratori. - 2020.
217 f. : il.

Orientador: Ailton Pereira Morila.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Educação. 2. Artes. 3. Formação. 4. Docente. 5. Estética. 6.
Práxis. I. Morila, Ailton Pereira. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro Universitário Norte do Espírito Santo. III.
Título.

CDU: 37

ROBERTA MORATORI

**O FAZER TRAMÁTICO NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE:
EXPERIÊNCIAS EM ARTES E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 18 de dezembro de 2020.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ailton Pereira Morila
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof^ª. Dr^ª. Andrea Brandão Locatelli
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Leandro Gaffo
Universidade Federal do Sul da Bahia

Prof. Dr. Gessé Almeida Araújo
Universidade Federal do Sul da Bahia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
AILTON PEREIRA MORILA - SIAPE 1752577
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 22/12/2020 às 13:14

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/116301?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDREA BRANDAO LOCATELLI - SIAPE 2118908
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 22/12/2020 às 20:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/116810?tipoArquivo=O>

À minha mãe Beth que me deu e dá os sentidos, ao meu filho Nuno que faz fazer sentido, e ao meu companheiro Rodrigo que me ajuda a cantar.

AGRADECIMENTOS

A todos os meus que vieram antes de mim;

À minha mãe pelo amor incondicional e pelo suporte de sempre;

Ao meu filho pelos infintos abraços carinhosos que me devolvem o sorriso e a boniteza de viver;

Ao meu parceiro de dança na vida pelo incentivo diário e por me nutrir com arte;

Ao meu pai que amo;

Ao prof. dr. Ailton Pereira Morila pelas des-orientações, pela confiança e respeito às minhas idiossincrasias;

Aos membros da banca, prof^a. dra. Andrea Brandão Locatelli, prof. dr. Leandro Gaffo, e prof. dr. Gessé Almeida Araújo, pela leitura atenta e disponibilidade;

Ao meu querido amigo Plínio, par l'écoute et pour les paroles, pela leitura crítica e carinhosa;

À prof^a. dra. Laura Castro pela escuta, pelas sugestões, pelo incentivo e pelo apoio desde o primo projeto deste trabalho;

À prof^a. dra. Gabriela Rodella pela disposição e carinho de sempre;

À prof^a. dra. Regina Senatore por acreditar e pelos encontros proporcionados;

Às amigas Cris e Karol, pelo apoio mútuo nessa jornada, e ao amigo Felipe pelo café compartilhado e pelos manifestos necessários;

Às minhas amigas Andréia e Luana pela escuta, acolhimento, e pelo apoio fundamental no cotidiano;

À minha amiga Ana e a sua revolução permanente, obrigada pelo aprendizado, por me ajudar a ver no cansaço, e por compartilhar belezas;

À minha querida amiga Rô por *sentire* e me fazer *sentire* tanto, ao meu querido amigo Arthur pela disponibilidade irrestrita e pelos tantos sorrisos carinhosos, à minha querida Alice pelo brincar e me fazer imaginar. A toda a família pelo acolhimento em todos os sentidos;

Un grazie speciale a Giuliano per avermi fatto sentire la poesia della vita, per la fiducia, e per l'accoglienza;

A tod@s participantes dos cursos no *campus* Paulo Freire da UFSB e no CEUNES da UFES, que comigo tramaram arte, pelas muitas aprendizagens, sobretudo, pelo reconhecimento de quem sou eu hoje no mundo;

À Coordenação e a Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho dissertativo, ao caminhar em direção aos sentidos na-da formação docente, encontra em descaminhos a possibilidade de fazer sentido através de uma práxis da desenformação docente, sobretudo dos docentes das-nas artes. O desenformar enquanto tirar da fôrma no desinformar convocando os sentidos em experimentações artísticas dialógicas e colaborativas na perspectiva de ficcionar o real para poder pensá-lo, busca trazer funcionamento ao hífen da aprendizagem-ensino, da prática-teoria, da forma-conteúdo, do sensível-inteligível, conferindo o movimento em tempo-espaço necessário ao conhecer, para poder ignorar. Os princípios da práxis da desenformação estão no experienciar do intuir, no experimentar do improvisar, no narrar do recordar, do inventar, da experiência, no traduzir poeticamente da atenção que associa, dissocia, relaciona, em despojamento, perseverança, trabalho, estranhamentos, contradições, no dar a ver, pensar, dizer e fazer. Como entremeio, abordagem metodológica, para o desenformar está o *Fazer Tramático*, uma práxis pedagógica teatral, que na desenformação é tramado com base nas experiências do sensível e é ampliado às experimentações em distintas linguagens artísticas em processos de criações colaborativas. Os fios fundamentais para a tessitura das tramas dos princípios do desenformar e dos princípios do *Fazer Tramático* são dados por Jacques Rancière, João-Francisco Duarte Júnior e Bertolt Brecht. Na investigação da medida e do modo de uma práxis da desenformação docente foram realizados dois cursos de extensão universitários. Um para discentes dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Artes e suas Tecnologias no campus Paulo Freire da Universidade Federal do Sul da Bahia aberto à comunidade de docentes das-nas artes da cidade de Teixeira de Freitas e região, e o outro para os discentes do curso de Pedagogia no campus São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo. A análise interpretativa dos registros de ambos os cursos em transcrições e diários de bordo dos participantes sinalizam para a possibilidade da desenformação, enquanto despertar para a ação, para um conscientizar do desenformar permanente, indicam também que o melhor tempo-espaço para o iniciar do processo de desenformar é na em-formação, e que o pior enformar está nas crenças arraigadas e na alienação do mundo do trabalho.

Palavras-chave: Arte-educação; Formação Docente; Práxis Pedagógica; Experimentações Artísticas; Experiências do Sensível.

ABSTRACT

The present dissertative academic work, walk to the senses and the meaning in-of teachers formation, finds in waywardness the possibility to make sense through an *unmolding* praxis, specially the teachers of-in Arts. The *unmolding* while removing from the formwork, and while misinformation, calls the sense and the senses in dialogics and collaboratives artistic experimentations in the perspective to fiction the real reflecting about it, seeking to bring functioning to the hyphen of teaching-learning, theory-practice, form-content, of the sensitive-intelligible, instilling the movement in time-space needed to cognise, to be able to ignore. The principles of an *unmolding* praxis are located in the experience to intuit, experiment to improvise, narrate to remember, invent, experience, at the poetically translation, in paying attention that associates, dissociate, relate, in stripping, perseverance, work, estrangement, contradictions, making visible, thinking, saying and doing. In between, there is a methodological approach for *unmolding*, the *Fazer Tramático* (neologism that implies make a plot), a theatrical pedagogical praxis that is based on the experiences of the sensitive and extended to experiments in different artistic languages in collaborative creative processes. The fundamental threads to weave the wefts from the principles of the *unmolding* praxis of the *Fazer Tramático* are Jacques Rancière, João-Francisco Duarte Júnior and Bertolt Brecht. In the investigation of the measure and the mode of an *unmolding* teacher praxis two university extension courses were held. One for the students from bachelor's and undergraduate degree of *Arts and their Technologies* from *Universidade Federal do Sul da Bahia* open to teachers in-of Arts from Teixeira de Freitas city and region, and other to the students from *Pedagogy* from the *Universidade Federal do Espírito Santo*. The interpretative analysis of the records from both courses in transcriptions and logbooks from participants, indicate to the possibility of the *unmolding* while awakening to action, and to a permanent *unmolding* awareness, also indicate that the best time-space to begin the *unmolding* process is in the formation time, and the worst mode of inform, putting in form, in mold, is in deep-seated, ingrained, beliefs and in the alienation of the world of work.

Key words: Art-Education; Teacher Formation; Pedagogical Praxis; Artistic Experimentation; Experiences of the Sensitive.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cartaz <i>Curso Tramando Arte</i> UFSB.....	90
Imagem 2 – Cartaz <i>Curso Tramando Arte</i> CEUNES.....	99
Imagem 3 – As mãos de Atena, 2018.....	114
Imagem 4 – Desenho Hermes, 2018.....	115
Imagem 5 – Desenho de Demeter.....	123
Imagem 6 – Desenho de Perséfone, 2018.....	125
Imagem 7 – A casa de argila de Perséfone, 2018.....	128
Imagem 8 – Frames 1.....	136
Imagem 9 – Experiência, Saturno, 2019.....	142
Imagem 10 – Frames 2.....	144
Imagem 11 – <i>Alike</i> . Lara; Méndez, 2017.....	147
Imagem 12 – <i>Flores em mim</i> , Netuno, 2019.....	148
Imagem 13 – <i>Sossusvlei</i> . Bisinger, 2003.....	149
Imagem 14 – Os limões de Apolo, 2018.....	151
Imagem 15 – Pintura Apolo, 2018.....	153
Imagem 16 – Pintura Febo, 2019.....	153
Imagem 17 – Pintura de Poseidon, 2018.....	154
Imagem 18 – Os limões vermelhos de Hera.....	159
Imagem 19 – Ares, 2018.....	161
Imagem 20 – Criação em argila de Febo, 2019.....	167
Imagem 21 – O racionalismo e o surrealismo em Juno, 2019.....	168
Imagem 22 – A proposta, Minerva, 2019.....	168
Imagem 23 – O experimento, <i>Ironia</i> , Minerva, 2019.....	168

Imagem 24 – Experimento em argila, Diana, 2019.....	171
Imagem 25 – Mnemósine, 2019.....	172
Imagem 26 – Netuno, 2019.....	172
Imagem 27 – Libertas, 2019.....	172
Imagem 28 – Experimento montagem fotográfica grupo 1.....	175
Imagem 29 – Experimento montagem fotográfica grupo 2.....	176
Imagem 30 – O precipício de Poseidon, 2018.....	180
Imagem 31 – A contorção de Eros, 2018.....	180
Imagem 32 – <i>Sem saída</i> , Apolo, 2018.....	181
Imagem 33 – <i>Agonia</i> , Hera, 2018.....	182
Imagem 34 – O coração partido de Hades, 2018.....	182
Imagem 35 – <i>Eros em Riley</i> , 2018.....	183
Imagem 36 – Frames 3.....	189
Imagem 37 – Frames 4.....	190
Imagem 38 – <i>Vida</i> , Mnemósine, 2019.....	193
Imagem 39 – Juno no PPGEEB, 2019.....	193
Imagem 40 – Grupo CEUNES, 2019.....	196
Imagem 41 – Grupo UFSB, 2018.....	205

LISTA SIGLAS

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia

CPF – *campus* Paulo Freire

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

CEUNES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo

PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	07
2 O(S) SENTIDO(S) DA-NA FORMAÇÃO DOCENTE	14
2.1 FORMAÇÃO OU DESEN-FORMAÇÃO DOCENTE?.....	25
2.2 O(S) SENTIDO(S) NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES.....	34
3 O FAZER TRAMÁTICO COMO MEIO DE DESENFORMAÇÃO E SEUS PRINCÍPIOS	46
3.1 PRINCÍPIOS PRIMEVOS DA TRAMA	50
3.2 O PRINCÍPIO DO ATO DE IMPROVISAR.....	54
3.2.1 <i>Todas as pessoas são capazes de improvisar</i>	58
3.2.2 <i>Uma ferramenta que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior</i>	62
3.2.3 <i>Motor para desmecanização</i>	65
3.3 O PRINCÍPIO DA <i>EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA</i>	71
3.4 PRINCÍPIO DIALÓGICO – VOZES MÚLTIPLAS E MÚLTIPLAS SENTIDOS.....	76
3.5 PRINCÍPIO COLABORATIVO – PROCESSO E CRIAÇÃO	81
3.6 PRINCÍPIO DA EXPERIMENTAÇÃO	85
4. O FAZER TRAMÁTICO NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE	88
4.1 <i>TRAMANDO ARTE</i> UFSB-CPF.	90
4.1.1 Encontros em <i>tramAção ufsbinianos</i>	91
4.2 <i>Tramando Arte</i> UFES-CEUNES	99
4.2.1 Encontros em <i>tramAção ceunianos</i>	100
4.3 <i>DESTRAMANDO AS TRAMAS, ENTRETECENDO DES-ENREDOS</i>	109
4.3.1 A memória e o sensível.....	111
4.3.2 Ato poético-estético em des-enformações	140
4.3.3 Relações Tramáticas político-estéticas.....	164
4.3.3 O fazer doisciente	195
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
REFERÊNCIAS	210

1 INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa principia com o ensino esquecido da aprendizagem, o ensino que informa conteúdo, o ensino que treina e instrui, o ensino limitado à técnica, o ensino encerrado em especialidades, o ensino que prega moralismos, o ensino que polariza, que é do senso comum, o ensino que humilha, o ensino que faz adoecer, o ensino que maltrata, o ensino que escraviza, enfim, o ensino sem sentido(s).

Ao olharmos para esse ensino, engrenagem fundamental do sistema capitalista, olhamos para aqueles, sem os quais eles seriam rompidos ameaçando o funcionamento da grande máquina tal qual é, os docentes. Voltamos todos os nossos sentidos para o potencial desses, caso haja a possibilidade de afrouxar amarras. Há? Como? Ao sentirmos que sim, mesmo sabendo que estamos todos de algum modo, em alguma medida, trabalhando para o perfeito funcionamento do sistema para as classes dominantes, apostamos neles, nós, docentes, e em nosso(s) sentido(s).

Este trabalho dissertativo propõe a investigação de uma práxis da desenformação docente, sobretudo dos docentes com formação em artes, e dos docentes que não têm formação mas que atuam nas artes, por meio do *Fazer Tramático* (MORATORI, 2011), inicialmente uma práxis pedagógica teatral que faz interagir linguagens artísticas em relações dialógicas e colaborativas, com a finalidade no ensino-aprendizagem da linguagem teatral, na perspectiva de um teatro-educar. Nesta pesquisa, ao pensarmos no *Fazer Tramático* na desenformação docente chegamos a uma práxis pedagógica artística, ou práxis da desenformação, como assumimos aqui, que faz interagir linguagens artísticas em experimentações dialógicas e colaborativas, com a finalidade de devolver a aprendizagem ao ensino, na perspectiva do aprender-ensinar.

Mas por que pensarmos em desenformação docente? Quais os fundamentos desse neologismo? Iniciamos esta pesquisa com o intuito de averiguarmos o(s) sentido(s) na formação docente, ou seja, o sentido da formação e os sentidos na formação. Nossos pressupostos são de que sem sentido(s) não há formação, forma em ação,

movimento, mas enformação estática na fôrma, e informação de conteúdos, em uma dicotomização que encerra a aprendizagem no ensino.

Nos direcionamos sobretudo aos docentes das artes e também aos docentes nas artes por acreditarmos que essa é a área de conhecimento que mais favorece o trabalho com os, a educação dos, sentidos, e que somente através deles podemos chegar a sentidos. Pensamos, portanto, no sensível-inteligível em interpenetração permanente.

Quem primeiro nos auxilia na relação entre o sensível, estesia, e o inteligível, estética, é o filósofo da educação João-Francisco Duarte Júnior (2010), sendo que quem nos despertou para tal relação foi Eduardo Galeano (2002) e seu gosto por pessoas *sentipensantes*.

Em nossa investigação do desenformar no *Fazer Tramático* temos como fio poético condutor o canto e o cantar, possíveis na escuta e no escutar, como fio estético os modos de ficção do filósofo Jacques Rancière (2009), o ficcionar o real para poder pensá-lo, possíveis no partilhar do sensível.

Como fio político-estético o teatrólogo e dramaturgo Bertolt Brecht e sua proposição dialética entre prática e teoria para a educação, através da peça didática, modelos de ação, e o estranhamento, enquanto ferramentas pedagógicas (KOUDELA, 2008a).

Para além, ao nos debruçarmos sobre o(s) sentido(s) na formação, possível desenformação docente, mantemos as mãos dadas a esses teóricos e a outros, das artes, linguagens e filosofias, como Jorge Larrosa (2002) ao pensar a informação como antiexperiência, como Walter Benjamin (1994) e seu conceito de experiência, como Simone Weil e sua filosofia da atenção (apud BOSI, 1989), como Viola Spolin (2000) e Jean-Pierre Ryngaert (2009) ambos teóricos da educação teatral, como Augusto Boal (2008) e sua confiança no teatro enquanto arte marcial, como Mikhail Bakhtin (1997) e seu dialogismo, e como Sérgio de Carvalho (2009) e o processo colaborativo de criação, que, reunidos, nos auxiliam a fazer sentido, sempre na perspectiva da arte enquanto ética, política e estética, compreendendo a última em suas relações com a história, com as culturas hegemônicas e com as ideologias.

Se é verdade que as artes enquanto área de conhecimento são privilegiadas por poderem trabalhar o(s) sentido(s), então por que não pensá-las como indispensáveis na educação, na relação aprendizagem-ensino, e conseqüentemente na formação docente? Por outro lado, como trabalhar os sentidos docentes mesmo que nas-das artes através de uma práxis pedagógica teatral, *tramática*, restrita a uma única linguagem artística em sua finalidade?

Ao valorizarmos o processo e voltarmos nossos olhares para o princípio do nosso fazer encontramos possíveis respostas como os *Jogos para atores e não-atores* de Augusto Boal (2008), e a experimentação com os modelos de ação brechtianos. Mas foi ao olharmos mais de perto para as configurações da partilha do sensível rancieriana que acreditamos ter encontrado o fio principal para o tramar na desenformação.

Foi quando por acaso nos chegou o Componente Curricular *Experiências do Sensível*¹, parte da formação geral de todos os cursos da Universidade Federal do Sul da Bahia, considerado como *inovação pedagógica* no projeto pedagógico de curso da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias (UFSB, 2016, p.27), e que traz em sua bibliografia básica justamente dois dos principais autores para o *Fazer Tramático* no desenformar, Duarte Júnior e Rancière, e que visa prioritariamente “...reintroduzir a dimensão do sensível como elemento integrador e indispensável a uma formação crítica e cidadã.”.

A Universidade Federal do Sul da Bahia, em seus princípios busca romper com o modelo pedagógico convencional apostando em pedagogias ativas, na interdisciplinaridade e na construção de conhecimento socialmente referenciado apostando no humanismo tal qual descrito em seu plano orientador (UFSB, 2014, p. 19), considerando “o ser humano em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva, espiritual, econômica, social, ambiental), procurando formar pessoas atuantes...”.

Ao sentirmos e pensarmos nossa experiência do sensível ufsbiniana, vislumbramos no *Fazer Tramático* a possibilidade para a desenformação docente, a partir da

¹ Fizemos uma incursão às Experiências do Sensível como ouvinte na UFSB no decorrer de um quadrimestre em 2018 em que o CC foi ministrado pelo professor dr. Gessé Almeida Araújo, que muito gentilmente nos acolheu e a nossa pesquisa.

experimentação artística e das *Experiências do Sensível*, que são ao mesmo tempo experiências estéticas, considerando a relação intrínseca da estesia com a estética em Duarte Júnior (2010), e considerando também a estética em sentido largo (RANCIÈRE, 2010), como modos de ficção, processos que criam o novo, que deslocam os dados do problema, *ganhando corpo* como efeito real, ocupando e organizando o sensível dando a ver, a entender, e a *construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos*.

Não por acaso, cremos, a recém chegada universidade ao extremo sul da Bahia trouxe os primeiros cursos de Artes e suas Tecnologias, em bacharelado e licenciatura, para a região, parecendo-nos terreno fértil para colocarmos em prática o nosso *Fazer Tramático* na perspectiva do desenformar. Para tanto, ofertamos um curso de extensão voltado tanto a licenciandos em Artes, quanto a professores com formação e-ou atuação nas áreas das artes da cidade Teixeira de Freitas e região.

Pouco depois nos ocorreu a viabilidade de outra proposta do curso de extensão que foi feita para os estudantes de Pedagogia do *campus* de São Mateus da Universidade Federal do Espírito Santo, que assim como a UFSB tem em seus princípios o diálogo com diversas áreas de conhecimento, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade. Tendo ambas as instituições o compromisso com a Educação Básica, com a integração social e com o desenvolvimento regional.

Desse modo o *Fazer Tramático* na desenformação docente pôde ser investigado a partir dos docentes em formação, e dos já formados, das-nas artes. Ambos os cursos foram intitulados *Tramando Arte*. Na UFSB com o complemento *experimentações interdisciplinares, dialógicas e colaborativas, na formação docente complementar e continuada em Artes*, realizado no último quadrimestre de 2018. Na UFES com o complemento alterado, *experimentações artísticas interdisciplinares, dialógicas e colaborativas na formação docente*, realizado no final do primeiro semestre de 2019.

Ambos os cursos tiveram todos os encontros registrados em vídeo, prioritariamente nos seus momentos finais, de partilha. Assim como contaram com fichas de inscrição preenchidas pelos participantes e com o registro em diário de bordo da maioria plena dos que cursaram. Os materiais foram analisados e destrinchados na presente dissertação em três unidades temáticas, *A Memória e o Sensível, Ato poético-estético*

em des-enformações, Relações Tramáticas político-estéticas, as mesmas do planejamento dos cursos, e uma unidade última relacionada a possibilidade de apropriação do *Fazer Tramático*, intitulada *O Fazer tramar doiscente*.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa participativa na qual a pesquisadora desempenhou papel ativo desde a proposição à execução e análise dos cursos, visando uma ação social através da própria abordagem *tramática*, onde teoria e prática estabelecem uma relação dialética buscando, em sintonia com Brandão e Borges (2007), construir e reconstruir a teoria a partir de práticas refletidas, e vice-versa. Tem-se uma pesquisa participante também em função do referencial teórico, cujos autores têm em seus princípios primevos uma visão materialista, marxista, implicada a uma compreensão totalizante, e com a possibilidade de transformação do social.

A pesquisa tem abordagem qualitativa por trabalharmos com a perspectiva de André (2013), acreditando que o processo de conhecimento acontece nas interações entre os sujeitos, destes com suas experiências e ao significado que atribuem a elas. Além, claro, da natureza dos materiais para análises.

Por fim, ao falarmos de nossa abordagem teórico-metodológica, trazemos nossa pesquisa como um estudo de casos dada a concordância de dois dos maiores estudiosos no assunto, Yin e Stake, na visão de André (2013), no seguinte ponto: os inúmeros aspectos que caracterizam os casos e os múltiplos procedimentos metodológicos necessários para o aprofundamento dos estudos.

Nosso trabalho dissertativo está organizado, para além deste primeiro capítulo introdutório, em dois capítulos teóricos, um capítulo de análise das práticas, e um último com nossas considerações sobre o passado, o presente, e o futuro da nossa pesquisa.

No segundo capítulo buscamos o(s) sentido(s) da-na formação docente, partindo da ficção para pensarmos o real, nos detendo no conceito de emancipação intelectual em Jacques Rancière (2018), passando pela necessidade do rompimento com o princípio da desigualdade do ensino progressista que garante a reprodução do social favorecendo as classes dominantes capitalistas, tendo como mito pedagógico a

explicação que embrutece, assim como a necessidade do rompimento com o *tudo saber* (PEREIRA, 2009) docente que adoce e aliena. Discutimos também o princípio da igualdade e o pensar por meio de relações em atenção na tradução enquanto conscientizadores de nossa potência intelectual.

Na primeira seção desse capítulo nos questionamos acerca da formação, ou da desenformação docente, tendo na última a possibilidade de ameaça à ordem social imposta pela classe dominante no sistema capitalista. Investigamos os sentidos das palavras enformação e informação, e nesta a antiexperiência em Larrosa (2002). Buscamos os sentidos na experiência larrosiana e benjaminiana além de vermos também a memória em Benjamin (1994). Olhamos atentamente outros requisitos necessários para uma possível práxis da desenformação docente, como o experienciar em Viola Spolin (2000), o estranhar de Bertolt Brecht (*apud* KOUDELA, 2007), e o olhar que age de Simone Weil (*apud* BOSI, 1989).

Na segunda e última seção do segundo capítulo abordamos o(s) sentido(s) da-na desenformação docente em artes, através da educação do sensível em Duarte Júnior (2010), como alternativa à anestesia dos sentidos na sociedade contemporânea. Exploramos as relações entre aprender e ensinar e a relação entre o que é sentido e o que é pensado. Trazemos a escuta e a poesia como essenciais à desenformação.

No terceiro capítulo investigamos o *Fazer Tramático* como meio de desenformação em seus princípios primevos desde uma práxis pedagógica teatral até uma práxis da desenformação docente. O capítulo está dividido em seis seções: na primeira vemos o *tramático* em movimento no teatro-educar, no aprender-ensinar, na forma-conteúdo; na segunda, subdividida em três subseções, está o princípio da improvisação sempre na perspectiva das ações físicas de Constantin Stanislavski, nos principais autores do teatro na educação, primeiro com Viola Spolin (2000), depois com Jean-Pierre Ryngaert (2009), e por último com Augusto Boal (2008); na terceira seção vemos a partir de Benjamin (2017) e Koudela (1992; 2007; 2008) a educação político-estética em Bertolt Brecht como entremeio do tramar; na quarta vemos as vozes múltiplas e os múltiplos sentidos do dialogismo bakhtiniano; na quinta o processo de criação colaborativa e sua força com Carvalho (2009); e na sexta e última seção do terceiro capítulo observamos no ato de experimentar, a experiência como berço da aprendizagem, em modos de ficção, na partilha do sensível rancieriana.

No quarto capítulo trazemos todo o percurso dos cursos *Tramando Arte*, este capítulo está dividido em três seções, na primeira expomos o curso na UFSB, na segunda o curso na UFES, e na terceira seção, subdividida em quatro, trazemos nossas análises interpretativas.

O quinto capítulo finaliza nosso trabalho dissertativo, nosso tramar, com as considerações acerca dos nossos experimentos, nas quais intencionamos dar a ver a concretização ou não do objetivo da pesquisa, se e como, em que medida se deu o nosso testar da hipótese de que o *Fazer Tramático* voltado à docência efetiva a relação dialética entre a arte e a educação através de uma práxis da desenformação docente, e sua legitimação, em experimentações dialógicas e no processo de criação colaborativa propiciando re-leituras do mundo e concretizando-se enquanto estratégia pedagógica de re-conhecimento de si, do mundo e das linguagens artísticas abordadas nos cursos.

2 O(S) SENTIDO(S) DA-NA FORMAÇÃO DOCENTE

o professor universitário
 ensina a seus alunos
 que a vida é distante
 abstrata e fria
 que se compõe e se forma
 pelas fórmulas rigorosas
 a jorrar na ponta da pena
 dos cientistas
 no fundo da sala e
 indiferente à conversa
 um aluno se mata
 com uma bala na cabeça
Na Universidade, João-Francisco Duarte Júnior.

...Porque cantar parece com não morrer
 é igual a não se esquecer
 que a vida é que tem razão...
Enquanto engoma a calça, Ednardo.

Como quase toda história, a que vamos agora contar posiciona-se entre o real e a ficção. Ignoramos o quando e onde aconteceu exatamente. Chegou-me através da partilha em uma aula sobre *o olhar* na então alegre Porto Alegre, imagino que tenha mesmo ocorrido desde *el sur*, donde *suleamos*² nosso gigantesco continente americano, na República Federativa do Brasil. Data provavelmente do início do século XXI. Nossa protagonista americana, latino-americana, cubana. De todo o possível incerto, o certo é que o acontecimento deu-se em um local onde havia um conglomerado, com suas devidas formalidades, daqueles que acreditam, ou querem acreditar, na necessidade do tudo saber (PEREIRA, 2009), ou ainda, do mais saber que rege o princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2018). Fato é que em alguma conferência, congresso, colóquio... alguém levantou-se na plateia e interpelou a palestrante - personagem principal desse enredo vinda do arquipélago cubano - sobre as exigências básicas para poder dar aulas em Cuba. Questionamento imediatamente aclarado na resposta: - Para ser professora em meu país é preciso conhecer bem o

² O termo *sulear* é aqui posto em contraposição ao caráter ideológico do termo *nortear*. O termo foi mencionado pela primeira vez pelo físico Marcio D'Olne Campos em seu texto *A Arte de Sulear-se*, mas foi o educador Paulo Freire quem atentou para o caráter ideológico do vocábulo.

idioma, falado e escrito, e saber cantar. Ouviu-se um breve silêncio. Aquela - sucumbente ao sistema de ensino pertencente ao sistema deletério político-econômico capitalista resignada a sua condição de padecimento do mal-estar docente descrito por Marcelo Ricardo Pereira (2009) -, que pensa/deseja tudo saber, destonou na plateia, irrompendo a quietude em sonoro deboche: - Então eu jamais poderia ser professora em Cuba porque eu não sei cantar. Disse esta última palavra agudizando a voz, em um quase ridicularizar-depreciar a si própria sem a percepção disso, desdenhando visivelmente daquela que precipitou-se como uma ilha inatingível aos seus sentidos. A insulana retrucou sinceramente incrédula: - E aqui você pode? Desta vez o silêncio foi mais duradouro, entre constrangimentos, desejos de retaliação, risos e compadecimentos. Calando os pensamentos e coagulando os estranhamentos, o coordenador, da longa mesa coberta com elegante toalha, adornada com flores mortas, encerrou a sessão. Tímidos aplausos despontaram e tomaram corpo, ainda atônitos, os que ali presentes estavam levantaram-se e destinaram-se a saída pelos corredores, sem correr, caminhavam no *entre* espaço das cadeiras, no *entre* sentir-pensar, sensação de pesar, pensamento a clarejar.

Ao contar o conto, aumentando ou não um ou mais pontos, ficcionando o real para poder pensá-lo? (RANCIÈRE, 2009). Terminamos a escritura e principiamos a ventura, donde cabe a boa sorte, o perigo, a ameaça, e o risco, ou quem sabe, desse *canto* de onde partimos exista encontro com o acaso. Do canto ao cantar. Qual, ou quais, o(s) sentido(s) do *cantar* para em Cuba poder ensinar?

De acordo com o Aurélio (2000, p. 270) ensinar significa: “**1.** ministrar o ensino de; lecionar. **2.** Transmitir conhecimentos a; instruir. **3.** Adestrar. **4.** Indicar...”.

O filósofo Jacques Rancière ao trazer em sua aventura intelectual o pedagogo francês, dos fins do século XVIII início do XIX, Joseph Jacotot, discorre sobre o que seria ensinar - dentro de uma lógica progressista, lógica essa vigente em nosso Brasil da Ordem e do Progresso -, para professores ditos conscienciosos. Há pouco mais de duas centenas de anos atrás, segundo Rancière (2018, p. 19), “Ensinar era, em um mesmo movimento, transmitir conhecimentos e formar os espíritos, levando-os, segundo uma progressão ordenada, do simples ao complexo.” Esta definição não difere muito da registrada no dicionário da língua portuguesa.

Bem lembrado pelo filósofo da educação João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 29), ao escrever sobre a educação do sensível e o mundo contemporâneo, sobre o alerta lançado pelo educador Paulo Freire em solos brasileiros acerca da “... prepotência contida no verbo ensinar quando empregado em certos contextos, já que somos todos mestres e aprendizes, *educandos* numa mesma situação...”.

Ao considerar a transmissão de conhecimento de maneira literal poderíamos ser levados ao entendimento, ou seria desentendimento?, de que saber cantar para um professor em Cuba significa ensinar o canto, ou ainda, cantar com perfeição para os alunos. Obviamente não se trata disso.

No livro *O Mestre Ignorante*, comentado acima, logo no prefácio à edição brasileira, Jacques Rancière, traz a necessidade de abrimo-nos à escuta do *método Jacotot* (*apud* RANCIÈRE, 2018, p.42) do acaso, do princípio da igualdade das inteligências, da vontade, da emancipação³, para quem “Todo homem que é ensinado não é senão uma metade de homem.”⁴. Ao escutá-lo, como sugerido, poderíamos manter a consciência dos paradoxos que fornecem sentido ao ato de ensinar. Acordando com o filósofo Rancière (2018, p. 37) “Quem ensina sem emancipar, embrutece. E quem emancipa não tem que se preocupar com aquilo que o emancipado deve aprender.”, deve antes porém ser emancipado. Se emancipar minimamente se contrapõe a ensinar, como até aqui se pôde verificar, seria o *cantar* sinônimo de emancipar?

Melhor seguir com mais cautela, sem prévias especulações. Olhemos com maior atenção para os sentidos de ensinar e emancipar.

³ A emancipação da qual trataremos aqui é a emancipação intelectual (RANCIÈRE, 2012, p.14). que “... é a comprovação da igualdade das inteligências.”. Ao compreendermos a complexidade do termo emancipação isoladamente por suas diversas teorizações e conceitualizações ao longo da história, faz-se necessário dizer que tamanha discussão não caberá aqui nesse percurso, mas adiantamos que veremos ainda que brevemente ao longo deste primeiro texto a emancipação humana em Marx, por acreditarmos existir relação desta com a emancipação intelectual rancieriana.

⁴A frase do pedagogo da educação universal, Joseph Jacotot, poderia ser uma remissão ao poema épico de Homero (*apud* BELTRAME, 2017, p.16), *Odisseia*, escrito provavelmente no século VIII a.C., no qual lê-se: “Pois os servos, quando os amos não lhes dão ordens, / não querem fazer o trabalho como deve ser: / Zeus que vê ao longe tira do homem metade do seu valor / quando chega para ele o dia de sua escravização.”. Teria aqui Jacotot feito uma relação do homem ensinado com o homem escravizado?

Conforme citado acima, o significado primeiro de ensinar trazido no Aurélio é o de ministrar o ensino de. Poderíamos já aí verificar um pequeno abismo entre o ensinar e o emancipar, uma vez visto que quem emancipa não se preocupa com o que o emancipado vai aprender, e ao mobilizar a ideia de ministrar o ensino de, já existe a insinuação de um o quê. Um passo atrás outro adiante, o que podemos considerar ensino?

Retomo Rancière (2018, p. 11) que descreve o ensino como parte do modelo governamental que tem como função reduzir as desigualdades sociais "...reduzindo a distância entre os ignorantes e o saber.". Este modelo comportaria dos pedagogos tradicionais aos pedagogos modernos, uma vez que ambos situam-se do mesmo lado, no que diz respeito ao princípio da desigualdade, tendo a igualdade apenas como objetivo. Enquanto a igualdade das inteligências não for o ponto de partida, diz o estudioso do pedagogo Jacotot, estaremos presos ao círculo da sociedade pedagogizada que visa nessa primeira mirada a instrução, assim sendo, reproduz tão somente as desigualdades latentes. Tal reprodução serve perfeitamente às classes dominantes do sistema capitalista que têm no sistema de ensino, na escola, seu maior aliado.

Não cabe cá reproduzir os passos do mestre Rancière (2018), mas já que chegamos até aqui, creio ser importante prosseguir um tanto mais nesse caminho, e nele podemos afirmar, que para instruir é preciso explicar. Eis aqui o, anunciado pelo filósofo, mito da pedagogia, que divide o inferior do superior, que explica para fazer o outro compreender e com isso o *explicado* compreende que nada compreenderá sem que haja explicação. Propuséssemos aqui uma tradução mais psicanalítica, trataríamos de inibição cognitiva.

Nesse sentido encontramos novamente com o dito, quem ensina sem emancipar embrutece, a explicação é embrutecedora. Em Rancière (2018, p. 10) o princípio da explicação é o princípio do embrutecimento, ou seja, uma relação pedagógica seria uma relação embrutecedora. E o que serve mais a uma sociedade da ordem e do progresso, na qual vigoram os interesses das classes dominantes, do que "... a autoridade dos que sabem sobre os que ignoram..."?

Ao buscar outras paisagens com o intuito de fazer mais sentido, fazemos um rápido desvio e trazemos duas brevíssimas contribuições para pensarmos o ensino. A primeira na epígrafe aqui posta de João-Francisco Duarte Júnior (1979, p. 65) que se refere ao professor como aquele que ensina “... que a vida é distante abstrata e fria que se compõe e se forma pelas fórmulas rigorosas a jorrar na ponta da pena dos cientistas...”. Será que este professor sabe cantar? Levados a crer que não, mera intuição. A segunda contribuição também de Duarte Júnior (2010, p. 29) que distingue as funções do educador e do professor que verificaremos a seguir:

[...] o educador trabalha com raciocínios conectados a sonhos, afetos e sensibilidades, ao passo que o professor precisa desempenhar uma função que possa ser burocrática e quantitativamente avaliada pelo sistema de ensino. Sonhos, afetos, emoções e sensibilidades são impossíveis de serem mensurados e relatados como 'progressos' no mundo prático, atrapalhando, muito mais que ajudando, a mecânica aquisição de habilidades por parte dos educandos.

Para além de uma questão de nomenclatura podemos vislumbrar em ambas as citações a relação daquele que ensina com a instrução e com a explicação, principiando o embrutecimento.

Ao adentrarmos um pouco além no pensamento de Duarte Jr. (2006), ainda que extemporaneamente, reforçamos a ideia de que essa “aquisição de habilidades”, ou, numa analogia ao escrito de Rancière (2018), instrução, serviria tão e somente aos interesses das classes dominantes, configurando-se mais em *adestramento* do que aprendizagem. E uma vez adestrados, dependentes de explicações, poderíamos dizer embrutecidos, submissos, assujeitados à hierarquia do social, não teríamos jamais os meios necessários para a alteração da situação, da ordenação posta.

Mas seria possível ensinar, sem adestrar, sem embrutecer, emancipando? Retomamos, portanto, os possíveis sentidos de emancipar. Recorreremos novamente ao Aurélio (2000, p. 254) - o que pode parecer menor se não projetarmos, olharmos com atenção, para o que virá adiante -, que significa emancipar da seguinte maneira: “... 1. Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. 2. Tornar(-se) independente; libertar-se.”. Se emancipar, em seu sentido desprendido do discurso, estrito, é eximir da tutela, tornar independente, libertar, parece óbvio que ensinar emancipando está

nos limites da impossibilidade. Novamente poderíamos nos precipitar neste último dizer, melhor continuarmos cautelosos.

No entanto, ao *volver* mais uns passos, vejamos a experiência detonadora de Joseph Jacotot através do olhar de Rancière (2018), na qual talvez possamos, para além de incursar melhor ao princípio da igualdade das inteligências mencionado acima, encontrar outra vertente para pensarmos em um modo, forma, de ensinar para emancipar.

Jacotot, atento ao acaso, precisava ensinar francês aos que ignoravam completamente a língua, no entanto, ele ignorava o holandês, língua falada por aqueles que deveria “instruir”. Eis que o pedagogo encontrou em uma edição bilíngue do *Telêmaco* de Fénelon o ponto de convergência entre ambas as partes ignorantes de um conhecimento bastante específico. O mestre ignorante, assim denominado por Rancière (2018), solicitou que os estudantes escrevessem em francês o que pensavam sobre o que haviam lido. O método dos alunos foi o da adivinhação, e tal qual fazemos quando crianças para aprendermos a língua materna, observaram e retiveram, repetiram e verificaram, associaram o novo aos seus conhecimentos prévios e refletiram sobre o que fizeram.

Para a surpresa do mestre Jacotot os estudantes aprenderam por eles mesmos, a falar e a escrever em francês sem necessidade alguma de suas explicações. Nas palavras de Rancière (2018, p. 26), “o fato era que alguns estudantes se *ensinaram...*”. Ao ensinar o que ignorava Joseph Jacotot emancipou, ou seja, forçou o aluno a usar sua própria inteligência, ao relacionar o todo com o tudo, aquela de qual todos nós somos providos, movidos pela vontade, pelo princípio da igualdade.

Trazemos, portanto, o mestre emancipador no caso Jacotot aos olhos de Jacques Rancière (2018), que considera que no ato de aprender estão em jogo duas faculdades, quais sejam: a inteligência e a vontade. É nas possíveis relações existentes entre essas que o filósofo Rancière (2018, p. 31-32) estabelece a oposição entre embrutecimento e emancipação, em suas palavras:

Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade.

Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência. Na situação experimental criada por Jacotot, o aluno estava ligado a uma vontade, a de Jacotot, e a uma inteligência, a do livro, inteiramente distintas. Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Assim sendo, ensinar emancipando vislumbra-se como uma possibilidade, se prestarmos atenção a essa condição prima.

Poderíamos enveredar mais em direção ao mestre ignorante, no entanto, temos que dar conta ao conto do *cantar*. E ao(s) sentido(s) da-na formação docente, que intitula e *suleia* a priore esses escritos.

A protagonista insulana cubana de nosso conto sabia para além do necessário, se comparada a Jacotot, para emancipar, ler e escrever bem o idioma daqueles que deveria ensinar, lembrando que já levantamos aqui a hipótese do *cantar* enquanto emancipar, e embora no seu fazer, falar, parecesse emancipada, não podemos nos fiar na aparência. Ficamos pois com a maior das pistas, sua inflexão incrédula ao perguntar: – E aqui você pode?

Ao contrário da palestrante, a professora indagadora na plateia precisava de explicação e considerou-se aviltada no entendimento literal feito sobre a necessidade de um saber, que ela não possuía, ser necessário para poder dar aulas em Cuba. Na transparência da ambiguidade dos seus sentimentos, e sua distração neles, em sua fala, predominaram o mal-estar por não saber cantar e o menosprezo por ser necessário saber “tão pouco” para ensinar no dado país da América central.

Observamos também que a crença do tudo-saber e-ou a necessidade de tudo-saber coloca a professora em questão no papel mesmo de quem professa, instrui, explica, uma vez que ela deixa claro só ensinar aquilo que conhece, partindo do princípio da desigualdade. Assim sendo, dificilmente ela seria, aos nossos olhos e aos olhos de Rancière e Jacotot, emancipada, tampouco poderia emancipar. Enquanto aquela que já *tudo sabe* poderia ela ser emancipada no sentido rancieriano? Intelectualmente? É possível o rompimento com o princípio da desigualdade? Do tudo saber?

Aprofundemo-nos ainda mais no emancipar, intentando não desviar mais que o necessário do caminho até aqui percorrido. Não estaria a emancipação na história recente situada por demais no mundo dos ideais? Em artigo publicado na revista *Crítica Marxista*, o professor de ciência política Armando Boito Jr. (2013), escreve sobre emancipação e revolução em crítica à leitura lukacsiana do jovem Marx. Com foco no conceito de emancipação na obra *Sobre a questão judaica* do jovem Marx, Boito Jr. (2013, p. 48) pode afirmar que a emancipação humana nele a princípio é “...a recuperação da essência humana perdida devido à alienação...” influenciado pelo filósofo alemão Feuerbach o jovem Marx desenvolve uma oposição especulativa entre essência humana e existência humana. Poderíamos aqui pedir socorro aos psicanalistas, acerca dessa *essência* e *existência* humanas, ou aos fenomenólogos, ou ainda recorrer à crítica feita por Louis Althusser, mestre de Rancière, ao humanismo de caráter moral. No entanto, seguiremos com Boito Jr. (2013, p. 52) ao trazer no Marx do Manifesto do Partido Comunista que a emancipação, na perspectiva de atitude intelectual, é posta como “...crítica social e organização revolucionária da classe operária.”.

Ao observarmos o estreitamento de um possível transviamento sem volta, retornamos ao ponto inicial de mais um pequeno desvio, a emancipação, que no parágrafo acima escrito propicia o insinuar de rompimento com um movimento circular ao sugerir um movimento ascendente em espiral dentro de uma concepção histórica desse conceito (BOITO JR., 2013).

Não podemos deixar passar, contudo, o conceito de alienação. Qual seria a relação deste com a distração mencionada por Rancière (2018) enquanto obstáculo da vontade dependente da atenção no trabalho com a inteligência que pode emancipar?

Dois passos mais atrás, de volta ao mestre ignorante, com as palavras do seu pensador Rancière (2018, p.46):

Chamemos de atenção o ato que faz agir essa inteligência sob a coerção absoluta de uma vontade. Esse ato não é diferente, quer se trate da forma de uma letra a ser reconhecida, de uma frase a ser memorizada, de uma relação a estabelecer entre dois matemáticos, dos elementos de um discurso a ser composto. Não há uma faculdade que registra, uma outra que compreende, uma outra que julga... O serralheiro que denomina o O de redonda e o L de esquadro já pensa por meio de relações. E inventar é da mesma ordem que recordar. Deixemos que os explicadores “formem” o “gosto” e a “imaginação” dos pequenos cavalheiros, deixemos que dissertem sobre o “gênio” dos

criadores. Nós nos contentaremos em fazer como esses criadores: como Racine, que aprendeu de cor, traduziu, repetiu e imitou Eurípedes, Bossuet que fez o mesmo com Tertuliano, Rosseau com Amyot, Boilleau com Horácio e Juvenal; como Demóstenes, que copiou oito vezes Tucídides, Hooft, que leu cinquenta e duas vezes Tácito, Sêneca, que recomenda a leitura sempre renovada de um mesmo livro, Haydn, que repetiu indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguelangelo, sempre ocupado em refazer o mesmo dorso... A potência não se divide. Não há senão um poder, o de ver e de dizer, de prestar atenção ao que se vê e ao que se diz. Aprendem-se frases, isto é, relações entre coisas e, ainda, outras relações, que são de mesma natureza; aprende-se a combinar letras, palavras, frases, ideias... Não se dirá que adquirimos ciência, que conhecemos a verdade, ou que nos tornamos gênios. Saberemos, contudo, que na ordem intelectual, podemos tudo o que pode um homem.

O ato citado, o da atenção, é o que propicia o pensar por meio de relações. E ao prestar atenção e ao relacionar conscientizaríamos-nos de nossa potência intelectual, e constataríamos o princípio da igualdade das inteligências, a partir do qual seria possível a emancipação.

Dispensaremos mais atenção à atenção mais adiante, assim como seu oposto a distração, e a alienação, e ficaremos por enquanto nesse limite do(s) sentido(s) de emancipar, uma vez que desnudaram-se inúmeras possibilidades de adentrarmos por caminhos (des)conhecidos, e com tempo pré-determinado vislumbramos muitos nós por desatar.

Retomemos uma vez mais Jacques Rancière (2018) e Joseph Jacotot em referência à cega evidência de todo o sistema de ensino, a explicação. Explicação esta que a professora do conto precisava obter para compreender o porquê das necessidades descritas para se dar aulas em Cuba. Se precisava de explicação é porque era provavelmente *explicada* e aqui, no Brasil, dava aulas. Estava pois, inserida no sistema de ensino, presa no circuito do instruir, *explicar* para *fazer compreender* e por fim embrutecer, mesmo que sem a consciência disso. Ou seria melhor dizermos, com consciência distorcida disso?

Abro aqui um parênteses, a título de curiosidade em acordo com nossas hipóteses, poderíamos cá pontuar a procedência de ambas as personagens falantes em nossa história. Vinda da República Socialista marxista-leninista unitária, a palestrante, provavelmente emancipada, tendo, portanto, meios para emancipar, e cá da República Federativa Presidencialista sub-imperialista, a indagadora, que carecia de

explicações, provavelmente explicada, que professaria, que instruiria, que explicaria, que embruteceria.

Recobremos os rumos ao rever a citação de João-Francisco Duarte Júnior (2010) sobre o papel do professor no sistema de ensino e ao recordar da lógica progressista refletida por Rancière (2018), relacionando ambas com a necessidade de *fazer compreender* prescrita no mito pedagógico da explicação, reiteramos que a formação docente tal qual na contemporaneidade, pode ser de grande valia para a lógica da reprodução do sistema capitalista mais em voga do que nunca no obscuro lema ordem e progresso.

Dediquemo-nos então ao(s) sentido(s) da-na formação docente, inicialmente de maneira simplória na significação estrita das palavras. Consultemos mais uma vez o Aurélio com Ferreira (2000, p. 328) sobre o significado do verbo substantivado formação: “1. Ato, efeito ou modo de formar. 2. Constituição, caráter. 3. Modo por que se constituiu uma mentalidade, um caráter...”. Interessante perceber a diluição do agente na substantivação do verbo formar que, também de acordo com Ferreira (2000, p. 329), tem o seguinte significado:

for.mar v.t.d. 1. Dar forma a (algo). 2. Ter a forma de. 3. Conceber, imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6. Fabricar, fazer. 7. Constituir. *Int.* 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). P. 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário, etc. [Conjg.: 1 [form]ar] [...] **for.ma.dor** (ô) *adj.* e *sm.*.

Ao verbo transitivo direto formar deveríamos perguntar, o quê? Ou poderíamos ampliar a gama de questões perguntando, a quem? E na formação, quem forma o quê? Ou a quem? Em uma analogia a palavra subjetivada, no ato em si, não é possível dizer qual o agente na formação. Quem age? Atua? Pratica a ação? Quem dá a forma? Qual é a forma? Quem a concebe? Imagina? Ordena? Educa? Fabrica? Constitui? No ato da formação quem é o formador?

Em uma breve regressão, por mais óbvios que possam parecer os questionamentos acima sigamos na tentativa, talvez até já ultrapassada, de obtermos respostas. Buscássemos os teóricos desenvolvimentistas e os teóricos da aprendizagem aproximáramo-nos de antemão ao apontamento para mais agentes na formação, dada em suas possíveis relações.

Detenhamo-nos por hora, mais uma vez, ao significado estrito do adjetivo docente. Segundo Aurélio (2000, p. 243): “**do.cen.te** *adj2g*. 1. que ensina. 2. Relativo a professores. *sm*. 3. Professor, lente.”.

Faz-se necessário trazer a função de um adjetivo na língua portuguesa, que é a de indicar um atributo a um substantivo. No caso, o adjetivo docente atribui ao verbo substantivado, formação, uma qualidade, ou seja, ao atribuir a qualidade daquele que ensina à formação poderíamos aclarar que o agente da formação, aquele que forma, é aquele que ensina, e que é relativo à função do(a) professor(a). Sendo este(a) aquele(a) que ensina, forma, vislumbramos aqui um círculo vicioso, preso, arraigado ao sistema.

Na quase simplória análise acima, diante do todo argumentado antes dela, creio termos explicitado a possível inviabilidade do emancipar, e-ou a possível inviabilidade de incluir o saber *cantar* como exigência básica para atuação, na educação em nosso país, capitalista como maior parte dos países do mundo, mas com agravante da ordem e do progresso incrustados. Se ao menos pudéssemos chegar a alguma sugestão mais palpável e objetiva do que significa *cantar* para viabilizar a atuação na educação em Cuba na posição defendida pela insulana, e mantermos cá ou não nossa ousada hipótese, e-ou como aprende-se a *cantar*, ou ainda, se é possível aprender a *cantar* sem estarmos inseridos em uma relação pedagógica embrutecedora, mas sim em uma relação filosófica emancipadora... Eis que aqui abre-se uma nova trilha.

Recorramos à nossa segunda epígrafe aqui posta, um trecho da canção *Enquanto engoma a calça* do cantor e compositor Ednardo, que revela o porquê deve-se cantar: “...Porque cantar parece com não morrer é igual a não se esquecer que a vida é que tem razão...”. O *cantar* de Ednardo assume o sentido de não sucumbir, poderíamos dizer de não matar, não fazer sucumbir? Saímos apressadamente dessa pequena trilha, com desejo de retornar a ela mais tarde, por enxergarmos aqui um amplo horizonte abrindo-se em nosso primo caminho.

Tudo até aqui leva-nos a crer que no sistema de ensino no qual estamos inseridos há a iminente impossibilidade de emancipar, como se estivéssemos amarrados a ele e ao seu princípio da desigualdade. Chamamos atenção aqui, pois falamos de princípio, já pensar a desigualdade social, desigualdade não enquanto princípio, mas enquanto

estado, social, pode ser fundamental também para a emancipação nesse e em outros sentidos. Retomemos pois, a ideia de inviabilidade de fuga desse sistema, pois uma vez *explicados* em nosso processo de formação docente, provavelmente tornaremos *explicadores*. Afinal, quantos de nós podemos de fato considerar-nos emancipados?

Por hora, se *cantar* pode ser como não sucumbir, CANTEMOS! Exprimamo-nos por meio do canto, celebremos em poesia esse quase Eureka, nesse árduo caminhar até esse lugar de *canto*.

Passado o tempo da tentativa de elucidarmos, para além de sua inviabilidade, o termo formação docente, ainda sem sentido, atenhamo-nos aos nossos sentidos, ainda que sentidos em meio a tantos nós que tentamos desatar. Se pôr na fôrma inviabiliza, ou ao menos dificulta e muito, que tal roubarmos o *des* do atar para o des-enformar, quiçá atar sentidos. Poderíamos falar em desen-formação docente? Quais seriam os sentidos disso?

2.1 FORMAÇÃO OU DESEN-FORMAÇÃO DOCENTE?

...desinformémonos hermanos
 hasta que el cuerpo aguante
 y cuando ya no aguante
 entonces decidámonos
 carajo decidámonos
 y revolucionémonos.⁵

Desinformémonos, Mario Benedetti.

Um mundo cheio de erros, cheio de raiva sincera
 E o vento da primavera traz vida à construção
 Às vezes uma canção deixa pegadas feiticeiras
 E se aproxima assim o mundo que se deseja.
O Mundo que se deseja, Leo Cavalcanti.

Sigamos por hora na lógica dos significados estritos, para na sequência iniciarmos o processo de abstração. Se formação é o ato ou efeito de dar forma, então desen-

⁵ ...desinformemo-nos irmãos, até que o corpo aguente, e quando não mais aguentar, então decidamo-nos cacete decidamo-nos, e revolucionemo-nos. Livre tradução.

formação é o ato ou efeito de tirar da forma, da fôrma. E qual seria a forma? Aos olhos do *mestre Ignorante* (RANCIÈRE, 2018, p.15), "... a maneira pela qual a Escola e a sociedade infinitamente se simbolizam uma à outra, reproduzindo assim infinitamente o pressuposto desigualitário, em sua própria denegação.". Desenformar apontaria, na perspectiva jacobina segundo Rancière (2018), no sentido de emancipar intelectualmente, para que indivíduos e grupos pudessem verificar, ou inventar formas de verificar, comprovar, a igualdade das inteligências, enquanto fundamento e ausência, enquanto atual e intempestiva. Nesse sentido a igualdade ganha ares de ação. Ação esta imprescindível para desmascarar a, e escancarar as contradições da sociedade de classes, que como lobo em pele de cordeiro, assegura a reprodução do social no sistema de ensino progressivo e ordenado, mediante o subterfúgio de reduzir as desigualdades, mas executando exatamente o contrário, estruturando as relações da dominação e da sujeição.

Do macro ao micro reaquistemos os significados possíveis do vocábulo enformar: moldar, formar, devorar, empanurrar, abarrotar, empanzinar, crescer, desenvolver, encorpar, avultar e engrossar. Como sua ação oposta desenformar, e seus contrários sentidos seguintes. Mas quais seriam os sentidos de uma desenformação docente? Na prática esta contribuiria para a emancipação intelectual? Seriam essas de fato ideias afins? Como se daria essa desenformação? Teria a desenformação relação com a desinformação postulada pelo poeta Benedetti na epígrafe acima?

Os verbos enformar e informar são palavras parônimas, ou seja, parecidas na escrita mas com significados diferentes, no entanto não parecem tão distantes. Informar pode significar comunicar, noticiar, participar, inteirar-se, esclarecer, advertir, avisar, aconselhar, instruir, reforçar, secundar. Poderíamos elocubrar aqui sobre os conteúdos do sistema de ensino, na forma acima mencionada, estarem mais próximos de informações passadas pelos docentes, com o intuito de instruir os discentes, explicando-os, esclarecendo-os, na perspectiva do mais saber, da autoridade que tudo sabe para aquele que nada sabe partindo do princípio da desigualdade das inteligências, sem levar em consideração os saberes prévios dos mesmos. Assim sendo o informar estaria mais relacionado do que pensamos com o enformar.

Eis que outra clareira se abre em nossa caminhada com o filósofo da educação Jorge Larrosa (2002, p.21-22) que contrapõe a informação à experiência, ao trazer a

intercambialidade, na sociedade contemporânea, dos termos experiência, informação e aprendizagem. Em suas palavras,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência.

Ao somarmos a privação da experiência, no sentido larrosiano, às condições de trabalho docente na contemporaneidade com a proletarização de sua profissão e a alienação do seu trabalho, e às limitações de uma formação da forma e da fôrma - indo além em aperfeiçoamentos com o acúmulo de informações e mais informações, que promove-o cada vez mais a um *ser superior*, que deve retirar da ignorância aquele que nada sabe, instruindo, explicando, hierarquizando, preso a programas que ordenam e visam o progresso em seu sentido literal -, teremos como resultado o mal estar docente (PEREIRA, 2009), o embrutecimento e fortalecimento, em Rancière (2018, p.162) do “...próprio laço da ordem social.” explicitando dessa forma a contradição implícita no progresso, qual seja, a construção da opinião do progresso sob a base da explicação dominante da ordem social.

Parece-nos fazer mais sentido agora o pedido do poeta para *desinformarmonos*, assim como parece-nos fazer mais sentido a desenformação docente, embora em um primo momento esta situe-se no mundo das ideias.

Rompêssemos com a sociedade pedagogizada, não necessariamente romperíamos com a ordem social, mas de certo esse desenlaçar a deixaria muito mais sob ameaça da inversão da hierarquia que como coloca Rancière (2018, p.173) está “...ligada ao privilégio da instrução.”.

Retomemos pois Larrosa (2002), de acordo com ele quando diz em sua conferência transcrita, *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, que o conhecimento não se dá sob a forma de informação tampouco a aprendizagem não se dá ao adquirir e processar informações, compreendemos que há algo sobre a experiência que

devemos considerar, no entanto, antes de enveredarmos por esse caminho, o da experiência - que seria o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa -, como possibilidade de desinformação, quiçá desenformação, examinemos o que seja conhecer, ou melhor, vejamos antes o que poderia ser o não-conhecer.

Ao penetrarmos em solo mais pedregoso, talvez por caminhos tortos, mantemos as mãos dadas ao filósofo guia até aqui, que a partir das suas ideias sobre o mestre ignorante reflete acerca do espectador no âmbito da arte contemporânea, em outra e mais recente obra, *O Espectador Emancipado*. Rancière (2012, p.8) emprega a expressão espetáculo teatral a todas as formas de espetáculo que ponham corpos em ação diante de um público reunido e detecta o que chama de o paradoxo do espectador, "...não há teatro sem espectador...". Donde diagnostica duas razões pelas quais, segundo *acusadores*, é um mal ser espectador:

Primeiramente, olhar é o contrário de conhecer. O espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ela encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel em seu lugar, passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder agir.

Portanto, de acordo com o filósofo, aos olhos dos acusadores daqueles que espectam, olhar ignorando o processo de produção da aparência é não-conhecer, e assumir um estado de imobilidade, ou seja, um estado de não-ação também o é.

Poderíamos transferir tal ponderação do que seja o não-conhecer para pensarmos a formação docente em uma sociedade da informação como descreve Larrosa (2013) ou em uma sociedade do espetáculo tal qual comentada por Guy Debord (2000), e bem lembrada por Rancière (2012) na última obra citada, como aquela que vive e se desenvolve na exterioridade. Sem embargo, avancemos em direção à sua escrita sobre a emancipação do espectador, caso contrário poderíamos perder-nos. Para nosso filósofo Rancière (2012, p.21) tal emancipação está no poder de associar e dissociar,

Ser espectador não é a condição passiva que deveríamos converter em atividade. É nossa situação normal. Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também como espectadores que relacionam a todo instante o que veem ao que viram e disseram, fizeram e sonharam. Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre territórios. Não temos de

transformar espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos de reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já um ator de sua história; todo ator, todo homem de ação, espectador da mesma história.

Mesmo que tal afirmação seja feita no âmbito das artes do espetáculo, ela nos permite um paralelo no que diz respeito à formação docente e poderíamos cá afirmar que não temos de transformar docentes em (en)formadores, temos de reconhecer a aprendizagem no ato de ensinar. Todo ensinante é também um aprendiz. Negar isso seria endossar o não-conhecer.

Ao partir de tal negação vamos a afirmação de que para conhecer é preciso relacionar, associar e dissociar, atentar e experimentar. Complexos, mas largos e firmes, passos em direção à emancipação, desde que tenhamos o princípio da igualdade apreendido, acionado. Relação, associação, dissociação, atenção e experimentação. Tais termos em ação (requisitos essenciais aos mestres) e discussão nos escritos que seguem serão fundamentais para pensarmos uma *práxis da desenformação*.

Busquemos, portanto, em autores caros a esse trabalho reflexões acerca das ideias elencadas acima. No entanto, é de se estranhar que não apareça aquela ação que, ao menos até aqui, ficou de canto. O cantar necessário no dizer da educadora cubana para em Cuba poder atuar na educação. Não nos percamos deste fio que, como na segunda epígrafe desta seção, pode ter relação com a canção, aquela que, de acordo com o compositor e cantor Leo Cavalcanti, *deixa pegadas feiticeiras*.

Ao percebemos que estranhar nos permitiu relacionar, incluamos cá este verbo às nossas investigações iniciais. E uma vez já visualizados caminhos possíveis a percorrer através das Artes, sondemos o teatrólogo, dramaturgo, e poeta, Bertolt Brecht e seu conceito de estranhamento.

No rastro da estudiosa do Teatro na Educação Ingrid Dormien Koudela, encontramos definições dadas por Brecht sobre os possíveis significados de estranhar que teriam relações com termos originais alemães traduzidos por alhear e estranhar como segue em Brecht (*apud* KOUDELA, 2007, p.106): “Estranhar um processo ou caráter significa inicialmente retirar desse processo ou caráter aquilo que é evidente, conhecido, manifesto, e provocar espanto e curiosidade diante dele...”; e estranhar para Brecht (*apud* KOUDELA, 2007, p.107):

[...] significa, pois, historicizar, representar processos e pessoas como históricos, portanto transitórios. O mesmo pode acontecer com contemporâneos. Também as suas atitudes podem ser representadas como temporais, históricas, transitórias.

Importante lembrarmos que o conceito de estranhamento, ponto nevrálgico no teatro épico-dialético⁶ de Brecht, enquanto efeito teatral, na cena, poderia ser pensado como uma des-identificação do ator com a personagem, dentre outras possíveis abordagens, no entanto, Koudela (2007) nos apresenta o mesmo como um dos instrumentos didáticos propostos pelo teatrólogo que objetivava uma educação estético-política em conjunção com o modelo de ação. Por hora basta-nos dizer que este último seria objeto de imitação crítica que está diretamente relacionado à experimentação com peças didáticas brechtianas.

Retornemos à experiência para além do que já vimos em Larrosa (2013). A mesma autora de *Brecht: um jogo de aprendizagem*, e de tantos outros escritos sobre teatro, jogo, educação, Koudela, traduziu parte da obra de Viola Spolin, autora e professora de teatro que sistematizou uma prática teatral na educação com seus jogos teatrais com inspiração no trabalho de Constantin Stanislavski - mestre nas técnicas de interpretação para atores -, e do teatro improvisacional com o método das ações físicas. Logo no primeiro capítulo, Spolin (2000, p.3-4) nos fala sobre a experiência criativa e introduz o termo experienciar, que segundo ela

... é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é

⁶ Seria impossível explorar, e não nos cabe aqui fazer isso, este termo em todas as suas possíveis significações em uma nota de rodapé. Inúmeros pesquisadores e autores lançaram-se em definições do Teatro Épico, brechtiano ou não, desde verbetes nos dicionários de Teatro até obras completas sobre, e também em diferenciações formais, deste Teatro com o Teatro Dramático, desde textos mais complexos até as simplificações em tabelas e quadros. Fizemos cá duas opções para a familiarização do leitor em defesa do épico brechtiano com o qual queremos dialogar. A prima opção é, portanto, de trazer os escritos de um amigo de Bertolt Brecht, Walter Benjamin (2017, p.12), sobre: “Ao público, o palco não apresenta mais ‘as tábuas que representam o mundo’ (ou seja, um espaço encantado), mas um espaço de exibição com localização favorável. Para o palco, o público deixa de ser uma massa de cobaias hipnotizadas e se torna uma reunião de interessados, cujas demandas devem ser atendidas. Para o texto, a encenação não é mais uma base, mas coordenadas em que se registra, como novas formulações, o resultado. Para os atores, o diretor não passa mais orientações sem efeitos, mas teses diante das quais é preciso tomar partido. Para o diretor, o ator não é mais o fingidor que tem de encarnar um papel, mas o funcionário que o inventaria.” Benjamin (2017) ainda elucida o todo épico de Brecht, como aquele que revela situações ao invés de reproduzi-las, em oito partes: 1) O público relaxado; 2) A fábula; 3) O herói não-trágico; 4) A interrupção; 5) O gesto que pode ser citado; 6) A peça didática; 7) O ator; 8) O teatro sobre a tribuna. A segunda opção que inclui ao Teatro Épico um hífen e a *dialética*, enquanto categorização feita por Sérgio de Carvalho (2009), um dos maiores conhecedores do teatro de Brecht no Brasil, de modo a ressaltar em sua prática na Companhia do Latão essa dimensão, sem a qual o teatro épico perde a razão de ser.

negligenciado [...] Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além do plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender.

Aqui podemos apontar para o risco do experimentalismo, ao menos nas artes, mas este é um assunto vindouro pertencente ao campo da estética, mesmo assim atentemos para a ideia de trabalho decorrente da experiência no nível intuitivo na citação em destaque, o que pode indicar a necessidade de aprofundamento, de elaboração, de um processo de complexificação da mesma para que haja ensino-aprendizagem.

Ao adentrarmos mais nesse caminho de experiências, aqui aberto por Larrosa (2013), leitor de Walter Benjamin, vejamos o sentido que este último, filósofo, amigo e comentador da obra de Brecht, autor já mencionado aqui, confere a experiência. Em Benjamin (1994) só é possível considerar experiência aquilo que é passível de narração, que é durável, que permanece. Ele opõe a experiência à vivência, que teria caráter imediato, assim sendo não seria apreendida. Já a experiência permite o conhecimento na medida em que pode ser retomada, ampliada e intensificada, possui relação com o saber, com o passado, com a história, e com a memória.

Abriremos cá mais uma pequena trilha para observarmos mais de perto a memória. Para Benjamin (1994, p.210)

A memória é a mais épica de todas as faculdades. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com o poder da morte.

Não percamos de vista a importância creditada a memória pelo autor, que aparece também na obra do filósofo Fausto dos Santos (2003, p.29) em sua reflexão acerca da representação. De acordo com este, a memória em conjunção com a projeção “...representam, ou seja, mantêm no mundo tanto o que já não é mais presente, quanto o presente que está na possibilidade do devir”. E ainda, para retornarmos ao caminho principal, vejamos outro filósofo contemporâneo comentador da experiência em Benjamin, Marcelo de Andrade Pereira (2010, p.100), que a coloca enquanto acolhedora da sabedoria do passado, enquanto resistência ao automatismo da vivência. A experiência, em suas palavras, “... desperta o passado para salvar o futuro

da estagnação do presente.”. Tanto Santos (2003) quanto Pereira (2010) reforçam a relevância da memória posta por Benjamin.

Retomemos nosso percurso com Larrosa (2013) que aponta três fatores pelos quais estamos cada vez mais distantes da experiência, autêntica, no sentido benjaminiano. O excesso de informação, a efemeridade, e o excesso de trabalho. Todos relacionados à vivência, ao automatismo, do qual não fogem os docentes, como já vimos, inseridos no sistema de ensino da ordem e do progresso.

Para reforçarmos mais uma vez a necessidade de desinformarmo-nos, como alertou Benedetti, e quem sabe reconquistarmos a possibilidade de experimentar, experienciar, vejamos o que Benjamin (1994, p.203) escreve também em seu texto *O Narrador, considerações sobre a obra de Nicolai Leskov*: “Se arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio.”.

Dessa maneira continuemos perseguindo o(s) sentido(s) de desinformar para desenformar. Da relação veio o estranhar, da experimentação, veio o narrar, passando pela memória. Culminemos nossas buscas, e reflexões, até aqui com o mestre Rancière (2017, p.25) que afirma - ao comentar a mistura de gêneros nas artes do espetáculo reconhecendo os construtores da cena enquanto participantes de uma comunidade -, “Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.”.

O que nos abre mais caminho para investigação, do quase fim da seção ao quase princípio do texto, do significado de traduzir. Em Rancière (2012, p.15-16) o trabalho de tradução é poético, e *está no cerne da prática emancipadora do mestre ignorante*. Vejamos o que diz o filósofo:

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas aventuras. O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do ‘saber da ignorância’ e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade

das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições.

Nesta citação nosso filósofo implica à tradução a relação, a associação e a dissociação e ao dizer que o mestre *ordena aos alunos que se aventurem na floresta das coisas e dos signos que digam o que viram e o que pensam do que viram, que comprovem e o façam comprovar*, Rancière (2018), ao nosso ver, chancela a experiência enquanto berço do ensino-aprendizagem.

Restou-nos ainda voltarmos a ideia de atenção, já vista no sentido rancieriano na primeira seção deste capítulo, e que agora será vista na perspectiva da filósofa da atenção Simone Weil, sob a ótica do literato Alfredo Bosi (1989).

Bosi (1989), em seu texto sobre o olhar, considera quatro dimensões estruturantes do discurso sobre a atenção concebido por Weil, quais sejam: a perseverança; o despojamento; o trabalho; e a contradição. Acerca da perseverança ele ressalta a condição de oposição a efemeridade, a temporariedade, intrínseca à atenção. É preciso deter o olhar, conferir-lhe certa permanência para que seja atento e possa chegar ao extremo de ver. Em relação ao despojamento, Bosi (1989) confere ares de entrega, de sacrifício, sem o qual não seria possível ver e saber. A outra premissa da atenção em Weil (*apud* BOSI, 1989, p.85) é o trabalho, a ação, “A atenção é também um olhar que age.”. Por fim, a contradição, na escrita da própria filósofa Weil (*apud* BOSI, 1989, p.86), “Quando a atenção fixada em uma coisa revela, nesta, a contradição, produz-se algo como um deslocamento.”, complementada por Bosi (1989, p. 86), “Olhar frente a frente a contradição é fazer calar a má fé e as ilusões compensadoras.”.

As quatro dimensões abordadas a respeito da filosofia da atenção de Weil (*apud* BOSI, 1989) poderiam complementar a lista dos termos a serem refletidos para pensarmos em desinformação e desenformação docente. De certa maneira consideramos as três primeiras já contempladas na escrita precedente, respeitadas suas distintas abordagens, no entanto, a última mencionada, a contradição, que quando revelada a partir da atenção fixada poderia produzir um deslocamento, afirma-se aqui também como potencialidade para elaborarmos a perspectiva da desenformação.

Mobilizamos até aqui uma série de conceitos, que cremos, nos autorizam e possibilitam a elaboração de uma prática através de partes das teorias aqui suscitadas. Compreendemos a proximidade, no trajeto até aqui percorrido, das ideias de desenformar e emancipar, e cientes da complexidade do sistema de ensino pertencente ao sistema capitalista sob o lema da ordem e do progresso, e da complexidade de uma prática emancipadora, manteremos nossa base em direção à desenformação enquanto real possibilidade de aproximação do que poderia ser a emancipação docente.

Antes porém de passarmos a seção subsequente que explorará a desenformação em um âmbito mais específico, das artes, contemplemos uma vez mais a única inserção do canto que aqui ficou de canto por mais tempo, mas que não foi, nem poderia ter sido, esquecido: *Um mundo cheio de erros, cheio de raiva sincera e o vento da primavera traz vida à construção, às vezes uma canção deixa pegadas feiticeiras e se aproxima assim o mundo que se deseja.* Ao calarmo-nos para frente encerramos essas linhas atentas em tom de resistência com um trecho mais do mesmo poeta-compositor, Leo Cavalcanti: *Fascismo se espalhando e eu ainda insistindo em ser um cantor...*

2.2 O(S) SENTIDO(S) DA-NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE EM ARTES

...e canto
 porque sinto encanto
 sinto-me tanto...
Sinto encanto, Paulinho Moska.

Os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos.
 Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia...
 Poesia é música.
A Educação dos Sentidos, Rubem Alves.

É preciso plantar
 No chão do céu da boca
 Verbos à flor da pele
Verbos à flor da pele, Marcelo Yuka.

Vimos anteriormente que para pensarmos e agirmos numa perspectiva da desenformação docente é preciso considerar o experienciar no intuir e a experiência no narrar, a atenção para relacionar, associar e dissociar, traduzir, prolongando o tempo, a duração, com entrega e trabalho na ação de atentar, para talvez estranhar e

perceber as contradições que podem deslocar e mover, para por fim, sobretudo por princípio, apreender, conhecer (*prá saber ignorar*⁷?). Essas seriam as premissas, os enunciados, rumo a uma práxis da desenformação.

Ao voltar nossa mirada ao conto do cantar, lembramo-nos em tempo de inseri-lo aqui, como ponto incisivo dessa trajetória. Por falar, ler e escrever nosso idioma reuniríamos boa parte dos requisitos necessários para podermos das aulas em Cuba. Não que tenhamos cá essa intenção, de igualar-nos aos docentes cubanos nos seus fazeres, pois sabemos serem inúmeras e gigantescas as diferentes realidades entre os países, tampouco afirmamos uma emancipação docente cubana, no entanto, compreendemos que esse fazer é um ponto de partida possível e potencial para nosso projeto e desejo de desenformação. Especialmente para a desenformação docente em artes.

Do canto que causa estranhamento ao que impulsiona, que não deixa sucumbir, ao canto que *deixa pegadas feiticeiras e aproxima do mundo que se deseja*, chegamos ao canto que encanta, que é poético, portanto, tradução, metáfora. Dizemos isso baseados no caminho percorrido não só pela história contada, mas pelo texto pensado, refletido, e pelo texto, intuído, sentido, cantado e impresso nas epígrafes até aqui.

Mantenhámo-nos na trilha onde possamos *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* para pensarmos a desenformação docente em artes. Na seção anterior mencionamos que para Rancière o trabalho de tradução é um trabalho poético, poderíamos dizer, que traduzir seria um ato poético? De que maneira adquirimos os meios para tal ação? Através do experienciar e da experiência é certo, com olhar atento também, no entanto sentimos que para *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele* é preciso algo mais. Sentir? Expressar? Qual seria o caminho de um ponto ao outro? Seria necessário um saber, conhecer a linguagem, no caso, a língua falada e escrita, e o que mais? Cantar? Ora, se *canto porque sinto encanto*, porque *sinto-me tanto*, como me encanto? Com o quê? Como me sinto? Como sinto? Voltemos ao

⁷ Parte da letra da música *Tô* do cantor e compositor Tom Zé.

chão mais concreto para que não percamos o sentido, sentidos, em divagações e encontremos o(s) sentido(s).

Em direção ao nosso auxílio vêm as considerações do filósofo da educação João-Francisco Duarte Júnior (2010, p. 62) acerca da linguagem e da metáfora:

Se a linguagem é sonoridade e ritmo desde os seus primórdios entre os nossos antepassados das cavernas, isto é, se tais características consistem em seu esqueleto, ela adquire carne, encorpa-se e ganha vida por meio das metáforas. As metáforas não são nada mais que a face visível desse irresistível impulso humano para a simbolização, para representar uma coisa mediante outra que, aparentemente, não tem com ela qualquer ligação. Para construir uma metáfora, são aproximadas duas coisas a princípio dessemelhantes e uma passa a ocupar simbolicamente o lugar da outra, não por princípios lógicos ou racionais, mas essencialmente sensíveis (isto é, estéticos). No fundo, é esse o mecanismo básico de funcionamento da linguagem como um todo.

Com esta citação, creio, aproximarmo-nos do sentido do saber cantar, do algo mais do qual sentíamos falta, que como suspeitávamos tem relação com o sentir, com o sensível, e que no texto de Duarte Júnior, é estético. O filósofo (2010, p. 25) parte da origem da palavra *aisthesis*, que em grego significa "...a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido...", que em português é estesia, para lembrar que do mesmo termo originou-se a palavra estética, que também possui o sentido de *apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo* através dos sentidos.

Se a linguagem tem em seu funcionamento a metáfora que é construída através de uma percepção sensível e se esta é também uma percepção estética, poderíamos dizer que o trabalho de tradução que se configure enquanto poético é um trabalho de dimensão estética. Ao menos é isso que parece nos dizer Duarte Júnior (2010, p. 73) quando escreve que "O poético indica uma maneira de o ser humano se relacionar com o mundo...", e continua a desenvolver seu raciocínio mencionando o estado poético, que é aquele em que há um descortinar da poesia existente nas *coisas do mundo*.

Antes, portanto, de enveredarmos pelos caminhos da estética e da poética, o que faremos mais adiante, precisamos responder à pergunta que parece ser a mais pertinente nesta seção, por que falarmos em desenformação docente nas artes? Não estariam as artes situadas no campo mais propício à experimentação, a experiência,

ao olhar atento, ao trabalho com as metáforas, com a tradução, o poético, o estético? E os docentes das/nas artes, artistas ou não, não deveriam ser aqueles com maior propensão a não explicação, a não instrução? Não deveriam estes exatamente, por supostamente lidarem com o sensível, serem mais sensíveis no reconhecimento do outro enquanto igual por princípio?

Também nós docentes nas áreas das artes passamos por uma formação que parte do princípio da desigualdade, e somos, na maior parte das vezes dominados pela ideia, necessidade do tudo saber. Talvez estejamos ainda mais impregnados do sistema de ensino do que supomos estar e do que os docentes de outras áreas, uma vez que na sociedade da ordem e progresso, as artes na educação têm um histórico de descrédito, de desmerecimento, há muito relegadas a um segundo plano, no qual deveriam exercer o papel de recreação, da livre-expressão de modo simplório voltada ao entretenimento tal qual figurado na indústria cultural, como forma ainda mais eficaz de retificar a sociedade de consumo, e o assujeitamento à ideologia dominante, com a imposição de ter uma única função de importância nas escolas, qual seja, a de organizar apresentações nas comemorações de datas consideradas festivas. Em meio a isso o docente das artes parece ter esquecido do privilégio de seu campo de atuação nas dimensões estésica, estética, e poética, deste modo parece buscar formas de auto afirmação, de valorização do seu trabalho, e de sua área de conhecimento, entrando cada vez mais na lógica do sistema, informando, como vemos em Duarte Júnior (2010, p.29), “alicerçando a maior parte de seu trabalho em ‘explicações’ acerca da arte, no ensino de sua história e na interpretação de obras famosas.”, contribuindo para o embrutecimento e a estagnação das coisas como são.

Embora tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada sejam distintos os filósofos Jacques Rancière (2018) e João-Francisco Duarte Júnior (2010), significam o embrutecimento em contraposição do trabalho poético. Já vimos o embrutecimento enquanto consequência da explicação e a emancipação enquanto resultado do trabalho de tradução, poético, aos olhos do autor de o mestre ignorante. Vejamos agora na obra do autor de *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível* as razões pelas quais poderíamos e deveríamos falar em desenformação docente nas artes para além do que já foi dito.

Para Duarte Júnior (2006) estamos em meio a uma crise, a crise da modernidade, que segundo ele é, *sobremaneira, uma crise do conhecimento*, na qual seríamos educados no ideal do conhecimento inteligível e deseducados na prática do saber sensível. De acordo com ele as escolas seriam especialistas na iniciação da *técnica do esquartejamento mental* ao privilegiarem a razão em detrimento da emoção, a inteligência aos sentimentos.

Em seus estudos prévios, Duarte Júnior (2006) aponta para a educação vigente enquanto adestramento, como já vimos na primeira seção deste trabalho, distinguindo-o obviamente do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com ele o processo de adestrar é aquele que se estabelece no certo e errado, que possui respostas fixas, que devem ser decoradas, à perguntas fixas. Já a aprendizagem aconteceria quando houvesse a abstração dos significados que os símbolos permitem, na relação entre o que é sentido e o que é pensado.

E ao pensar no processo de aprendizagem enquanto a relação estabelecida entre sentir-pensar, o filósofo da educação baseará todo seu estudo na educação (do) sensível, única capaz de resistir e combater a sua negação, a anestesia, imposta pela sociedade contemporânea. Essa educação (do) sensível requerida por Duarte Júnior consiste basicamente em uma educação estésica, dos sentidos, do corpo, das sensações, emoções, sentimentos, e uma educação estética capaz de desenvolver uma percepção poética, o estado poético - necessário ao trabalho de tradução emancipador em Rancière (2012).

Na tentativa de complementar e tornar ainda mais clara as intenções de uma educação estética, sigamos brevemente os passos de outro filósofo já mencionado aqui, Fausto dos Santos (2003, p. 23), que em sua *Estética Máxima* afirma que “...nosso mundo nunca é meramente constituído por aquilo que nos chega através dos sentidos, mais além, pelo sentido que lhe damos.”.

Cientes de que a educação estética não se restringe ao âmbito das artes mas também ao âmbito natural e cultural, por serem espaços que possibilitam o acuramento das sensibilidades uma vez despertados e atentos os sentidos, enfatizamos e vislumbramos, com Duarte Júnior o papel fundamental que os docentes das/nas artes podem desempenhar. Isso caso saiam em defesa da arte em sua especificidade, conjugando

o sensível e o inteligível. Caso levantem àquela que deveria ser sua principal bandeira de luta, a dimensão sensível do ser humano, o que poderia ampliar horizontes no sentido de des-ordenar, de subverter o estado de submissão, de docilidade, e até mesmo de contribuinte para a manutenção do sistema de ensino quase sempre caótico - sem a criatividade que do caos poderia surgir -, mas servente, e principal braço de operações para a reprodução da ideologia dominante.

Nas palavras do filósofo da educação Duarte Júnior (2010, p.31):

Se a sociedade de nossos dias trabalha célere no sentido da anestesia geral, de modo que quedemos insensíveis em face da brutalidade de um mundo regido mais e mais pela competição predadora e a ela nos dediquemos com afincos, nosso papel de educadores consiste em contrapor a tal estado de coisas o encantamento com as mais singelas maravilhas de que dispomos em torno de nós, refinando a sensibilidade fundamental de que nosso corpo é dotado. É preciso alcançar o sentido dos sentidos.

O autor nos alerta também para o fato de que,

[...] uma educação sensível só pode ser levada a efeito por educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

A citação acima permite-nos fazer uma remissão à necessidade colocada por Rancière (2018), já mencionada na primeira seção deste trabalho, àquele que pode emancipar, qual seja, a de ser ele próprio emancipado.

Para pensarmos e praticarmos uma desenformação docente em artes é necessário dar-mo-nos conta do enredamento a que somos submetidos pelo sistema de ensino, pela sociedade na qual estamos inseridos, pelas condições de trabalho de todos nós docentes, e docentes das artes, como um mal ainda maior, por estarmos submetidos a uma inversão do que seja o ensino-aprendizagem que vai de encontro ao que talvez já tenhamos apreendido sensivelmente, mas que talvez anestesiados somos forçados a reverter, ou até desejamos reverter, por acreditarmos que somente assim teremos um lugar no processo de conhecimento, tal qual impera.

Em tempo achamos necessário realizarmos uma pequena distinção aqui do que poderia ser um processo de desenformação dos docentes *nas* Artes, que seriam aqueles que atuam *nas* Artes, mas não são *das* Artes. Talvez devêssemos considerar que para além do todo teríamos ainda de dar-mo-nos conta de que são submetidos a

ensinar o que não dominam o que poderia ser um mal ainda maior no caso de não desejarem essa tarefa, mas, que poderia configurar-se como um excelente ponto de partida, por serem postos a ensinar aquilo que ignoram, lembrando que esse foi o fator decisivo para a aventura intelectual de Jacotot em Rancière (2018) como já contado no início do nosso caminhar.

Ao falarmos em desejo, ou melhor, vontade, somos impelidos a mais um pequeno desvio e questionamos, o que nos leva a aprender-ensinar? As razões podem estar pautadas em uma série de justificativas, mas anterior a elas, à racionalização, estão as emoções. De acordo com Duarte Júnior (1983, p.26), “São as emoções que dirigem nossa inteligência, para que esta apreenda aquilo que já foi sentido como importante” e complementa, “...só nos atiramos à tarefa de raciocinar, de pensar, de dar um significado racional, se isto para nós, já tem um sentido emocional...” A razão, a compreensão lógica e intelectual, é uma operação posterior aos sentimentos e emoções. Poderíamos pensar no princípio de realidade e no princípio do prazer em Sigmund Freud? Mas para o desvio não ir além de nossas possibilidades aqui e agora, continuemos com o filósofo da educação, que afirma que são duas as fundamentais maneiras pelas quais o ser humano se relaciona com o mundo: *a estética (poética)*, e *a prática (prosaica)*. E com estas são dois os modos pelos quais se apreende o mundo, de acordo com Duarte Júnior (2010, p.74): através da *percepção prática* e da *percepção estética*.

Na percepção prática, o mundo é visto ‘no modo utilidade’, é apreendido como um campo para a nossa atuação pragmática, um campo no qual as coisas são percebidas segundo seu uso (para que serve?) e sua função (como funciona?).

E na percepção estética de Duarte Júnior (2010, p.75) importam *as coisas do mundo* que:

[...] surgem como expressivas, vale dizer, como portadoras simbólicas de sentimentos humanos, como capazes de espelhar e revelar certas emoções, certas intensidades de vibração de nossa vida diante da imensidão do real.

Parece, portanto, necessário termos ambas as dimensões perceptivas esclarecidas e desenvolvidas para a aprendizagem-ensino. E quando se trata da aprendizagem-ensino em Artes?

Ao prosseguirmos um pouco mais no desvio trazemos a contribuição de Bertolt Brecht (2005, p.128-129) para o nosso aprender-ensinar em Artes, ressaltando o seu arraigamento ao princípio do prazer:

O teatro, tal como todas as outras artes, tem estado, sempre empenhado em divertir. E é este empenho, precisamente, que lhe confere, e continua a conferir, uma dignidade especial [...] Mas o teatro pode proporcionar-nos prazeres fracos (simples) e prazeres intensos (complexos) [...] mais diversificados, mais ricos em poder de intervenção, mais contraditórios e de consequências mais decisivas.

Nos prazeres intensos, complexos, estaria o aprender-ensinar nas Artes. Portanto não seria possível reduzir a arte na educação ao ensino da arte, tal qual descrito acima, sob pena de uma possível destruição, acachapamento, do princípio do prazer.

Retornaremos a ideia de cientificação das artes mais adiante, assim como, retornaremos aos caminhos da estética mais tarde, como já dito antes. Por hora, regressemos do desvio retomando a ideia de vontade. Verifiquemos novamente *O Mestre Ignorante* (2018, p.31-32) e veremos que:

O homem - e a criança, em particular - pode ter a necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência [...] Chamar-se-á emancipação à diferença conhecida e mantida entre as duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece a ela mesma, ainda que a vontade obedeça a uma outra vontade.

Portanto, o docente na situação de aprendizagem-ensino, que deveria ser permanente, precisa saber tanto do potencial de sua atuação quanto dos limites de seu papel. E aí estaria a maior das dificuldades dessa relação, pois para conseguir estabelecer tal equilíbrio seria necessário, projetar, senão todos, grande parte dos caminhos possíveis para as mais diversas inteligências e, claro, saber lidar com elas, aprendendo a lidar com elas, e mais, com sua própria ignorância, atento ao acaso, mantendo acesa a vontade de conhecer, mas sem impor sua/uma forma, seu caminho trilhado. Ser mestre, para além do conhecimento em sua área de atuação, para além das técnicas relacionadas a linguagem de cada área das Artes, ser mestre na educação (do) sensível.

O docente que aprende-ensina precisaria desenvolver um permanente estado de escuta, um permanente estado de experiência, no sentido benjaminiano, da memória e narrativa, um permanente estado de experienciização, da intuição, spoliniana, um permanente estado de atenção, no relacionar, rancieriano, e de atenção, no perseverar, no despojar, no agir, na ação, e nas contradições, no tempo, weiliano. Tudo para não estagnar na forma e conseqüentemente não pôr na fôrma.

E qual, ou quais, área(s) de conhecimento poderiam ser tão reveladoras, promissoras, no sentido de possibilitar o desenformar quanto as artes? Por sua relação com o prazer, por sua relação intrínseca ao sensível, e ao inteligível, como já vimos? E onde seria possível esse trabalho da desenformação? Recorremos a Duarte Júnior (2010, p. 48) mais uma vez,

[...] os cursos superiores de arte são os locais onde o saber sensível e estético que habita o nosso corpo pode ser desenvolvido e exercido. Mais que isso, pode ser defendido, aí sim, com argumentações filosóficas e científicas que explanem, caracterizem e reconheçam tal saber como irreduzível e intraduzível conceitualmente. Um lugar para promover o equilíbrio e a integração entre o inteligível e o sensível, esteios da consciência humana.

Portanto, na academia temos o onde e o porquê. O que nos leva a perguntar o mesmo que já perguntamos anteriormente, só que em outra perspectiva, a da formação, quem seria o agente de uma possível desenformação? O docente desenformado em relação, ou poderíamos dizer, o docente em desenformação. Desenformação seria um estado? Pode parecer que estamos caminhando em círculos, mas a intenção aqui é a busca pela espiral ascendente, tal qual observada por Boito Jr. (2013) em Marx, presente na primeira seção destes escritos, guardadas as proporções e limitações, obviamente.

Recuperemos uma ideia recém-chegada, no parágrafo acima, o estado de escuta. Estaria esse sentido, o da audição, para além ou para aquém da visão, do estado de atenção requerido no olhar por Weil (*apud* BOSI, 1989), ou do olhar contrário ao conhecer dos acusadores do espectar em Rancière (2012)? Estariam em adição ou divisão? Supomos que em relação, diante do todo refletido. Não estariam todos os órgãos dos sentidos envolvidos? Supomos que para uma educação (do) sensível sim. Mas falamos em estado de. Vejamos o que podemos descobrir a respeito.

Se os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia, e na ótica de Rubem Alves (2018), *poesia é música*, esse estado de escuta deve demandar silêncio, afinal sem este não há aquela. Ainda para Rubem Alves, o mais importante sentido para a educação deveria ser a audição e brinca, falando sério, acerca de cursos de *escutatória*.

Neste caso não cairia por terra a ideia de canto no canto? Reforcemos que, a música é feita de silêncio e sons, e como disse o cantautor Lulu Santos, nós também *somos feitos de silêncio e sons*. Mas para saber soar é preciso antes saber escutar. E se esse é também o sentido do canto é preciso sentir o quando, permanecendo em estado de.

Ainda em relação a tal estado poderíamos fazer aqui uma relação entre idiomas sobre o(s) significado(s) do verbo sentir, em nossa língua: ter a sensação de; perceber através dos sentidos; ter a capacidade de percepção; ter consciência; e na língua italiana, na qual o mesmo verbo, *sentire*, tem seu significado ampliado, para além de sentir, sentido menos usado inclusive. *Sentire* significa ouvir, e nos dicionários pode significar também saber, conhecer, entender, compreender, aprender, suspeitar, pressentir, intuir, captar, avisar, advertir. Os significados primeiros, óbvios, são equivalentes, no entanto, o sentir enquanto ouvir relaciona o sentido da escuta ao sentimento. Na prática cotidiana da língua, *sentì*, ouça, na terceira pessoa do singular, inicia uma conversa, um contar, mas para além disso -, e aí reside a causa maior desse apontamento, a beleza que salta aos olhos no possível reflexo da língua nas relações -, é dito, ouvido cotidianamente, *ci sentiamo*, o que equivaleria ao nosso *a gente se fala*, mas que significa *a gente se ouve*. Dito desse modo, *a gente se ouve*, o *sentire*, ou melhor, a ação do *sentiamo* permite a abertura para o outro, a abertura para receber o outro. Já em nosso idioma, em *a gente se fala*, é a gente que fala, que emite a informação que comunica, que impele à ação, sem abertura, fechados ao ouvir.

A título de curiosidade, e enquanto possibilidade para reflexão, em ambos os idiomas a relação com a percepção dos órgãos dos sentidos acontece, com uma única exceção: a visão.

Ao avançarmos, desde nossa partida ao *ficcionarmos o real para podermos pensá-lo* no conto do canto até o momento, podemos perceber, sentir, alguns jogos de equivalências e oposições, presentes e possíveis, talvez necessários, na desenformação docente em Artes, condizentes com o *plantar no chão do céu da boca verbos à flor da pele*.

Para irmos mais além neste caminho da desenformação docente, restituiremos a palavra ao mestre Rancière (2012, p. 64-65) que nos diz acerca do trabalho da ficção:

[...] correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos [...] Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudamos quadros, escalas, ou ritmos, construindo relações novas entre aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é povoado de acontecimentos e figuras [...] As formas de experiência estética e os modos de ficção criam assim uma paisagem inédita do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas.

Eis que surge a ideia grifada acima, do *dissenso*, que a partir do trabalho com a ficção, intrínseco às artes, parece ser também um conceito a ser considerado em uma possível práxis de desenformação docente em Artes.

Do cantar ao sentir, do ouvir ao *dissentir*, por hora nos deteremos aqui compreendendo a complexidade de uma proposta como essa, os perigos que a cercam, dos lugares comuns aos possíveis equívocos em deslizamentos ideológicos mais complexos, a intensidade e profundidade dos termos e conceitos até aqui expressos, o agigantamento dos requisitos para a ação, a amplitude de horizonte e implicações latentes nos desdobramentos teóricos. No entanto, um ponto parece ser reverso, indicando a simplicidade do *des* na informação dos conteúdos, e do *des* na enformação na forma, este último concernente também à essência-existência das artes.

Como possivelmente consta nas entrelinhas, e mesmo nas linhas, no dito e no não-dito, a desenformação docente em artes é também uma questão política, uma vez que compreendemos a estética relacionada à história, às culturas hegemônicas e à ideologia, como veremos no terceiro capítulo deste texto. A estética enquanto uma

das dimensões das artes, que compreende também, ao nosso ver, a ética e a política, precisará ser aqui esmiuçada sem dúvida. No agora reteremos o quê de utopia pertencente a ideia de uma práxis de desenformação docente em artes - embora creio terem sido esclarecidos os sentidos e as intenções de tal proposta -, abrindo uma janela para as palavras andantes de Eduardo Galeano (1993, p. 310), “Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar⁸”.

Possível/utópico mais um *dissenso* aqui descrito e explicitado ao-para plantarmos, *no chão do céu da boca, verbos à flor da pele... organizando a necessidade de cantar*⁹, para aqui podermos arte-educar, cedendo ao apelo da ordem pela des-ordem, do progresso pelo reverso, pelo retorno ao mundo natural e cultural do qual somos parte, no qual fazemos arte.

⁸ *Caminho dez passos e o horizonte se afasta dez passos mais. Por mais que eu caminhe, nunca alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar.* Livre tradução.

⁹ *Organizando a necessidade de cantar* é uma frase pertencente a parte da música-epígrafe desta seção, *Verbos à flor da pele*, escrita por Marcelo Yuka.

3 O FAZER TRAMÁTICO COMO MEIO DE DESENFORMAÇÃO E SEUS PRINCÍPIOS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

Tecendo a Manhã, João Cabral de Melo Neto.

Da desenformação à tramação, caminhemos. Iniciemos pelos sentidos. Alguns dos significados para o verbo tramar, de acordo com o Aurélio (2000) e com o Houaiss (2015), são: passar, entrelaçar, a trama por urdimento, entre os fios da urdidura, tecer. No sentido figurado tramar significa maquinar, intrigar, enredar, armar. Já o substantivo trama, também em ambos os dicionários, pode significar tanto o conjunto dos fios entrelaçados, cruzados transversalmente, quanto enredo, sucessão de acontecimentos, de fatos numa história, encadeamento de ações, em narrativas, a fim de fazer sentir e fazer sentido.

Já o significado, tanto aureliano quanto houaissiano, estrito do verbo fazer é elaborar, realizar, desenvolver, construir, produzir, obrar, laborar algo, a partir de uma, através da, ação.

Em analogia ao termo dramático, embora com significados distintos, atribuímos como qualidade do nosso fazer, o *tramático*. O neologismo, *tramático*, em alguma divergência ao dramático implica em armar, *amar a trama mais que o desenlace*¹⁰. De origem grega, drama significa ação e tem relação estrita com a representação teatral fundamentada na *mímeses*, enquanto imitação, ou cópia. Já no *tramar* há um olhar

¹⁰ *Amar la Trama* é o título do álbum do cantautor uruguaio Jorge Drexler, cuja canção principal é *La trama y el desenlace*, que possui em seu refrão o verso: *Ir y venir, seguir y guiar, dar y tener, entrar y salir de fase; Amar la trama más que el desenlace, Amar la trama más que el desenlace...*

outro, para além de um possível sentido restrito aristotélico, mas um sentido muito mais amplo de sua elaboração, de acordo com Jacques Rancière (2005, p.31-32),

[...] a *mimesis* não é a lei que submete as artes à semelhança. É, antes, o vinco na distribuição das maneiras de fazer e das ocupações sociais que torna as artes visíveis. Não é um procedimento artístico, mas um regime de visibilidade das artes. Um regime de visibilidade das artes é, ao mesmo tempo, o que autonomiza as artes, mas também o que articula essa autonomia a uma ordem geral das maneiras de fazer e das ocupações.

Portanto, a trama que aqui assumimos, propomos, está no tecer das relações, no entrecruzar, dos fios, dos cantos, dos gritos dos galos, que tecem as manhãs.

Outra analogia possível do nosso termo, mas desta vez em contraposição, é ao teatro pós-dramático, que ganhou força nos primeiros anos deste século, momento no qual houve pela primeira vez uma reflexão teórica acerca da prática *tramática*, que sequer nomeada estava. Contraposição no senso que o termo *Fazer Tramático* alude – pois como disse o poeta Manoel de Barros (1996) “Melhor que nomear é aludir” –, ao ato de tramar, armar a trama, das relações, nas relações, entrelaçando cada fio específico a seu tempo, sem perder de vista o todo, atentos à tessitura.

O teatro pós-dramático, polêmico de acordo com Carvalho (*apud* LEHMANN, 2007, p.10), foi formulado por Hans-Thies Lehmann. Este afirma, sua abordagem estética teatral em oposição à *categoria epocal* pós-moderna, buscando sustentar um teatro empenhado na crítica da modernidade na subversão de suas heranças formais dominantes, principalmente a dramática, no abandono de qualquer *intenção mimética*. Ao mesmo tempo em que Lehmann (2007) sugere a superação do teatro épico de Bertolt Brecht ao teatro dramático ele também afirma o teatro pós-dramático como pós-brechtiano, uma vez que consciente das questões e reivindicações presentes na obra brechtiana antepõe-se às suas soluções, tendendo “...a subestimar o classicismo de Brecht como índice de apego à tradição, criticando também sua ênfase racionalista e sobretudo seu gosto pela fábula e pela narratividade.”.

Com ares de constatação de uma modificação radical na estruturação, ou uma completa desestruturação, da arte teatral, na pulverização da ação, da imitação, do teatro dramático, e com ares de divergência dos experimentos épicos por considerá-lo atrelado às *conceituações clássicas* e ao *poder da tradição*, o pós-dramático de Lehmann (2007, p. 115) é

[...] a substituição da ação dramática pela cerimônia, com a qual a ação dramático-cultural estava intrinsecamente ligada em seus primórdios. Assim, o que se entende por cerimônia como fator do teatro pós-dramático é toda a diversidade dos procedimentos de representação sem referencial, conduzidos porém com crescente precisão: as manifestações de uma comunidade particularmente formalizada; construções de processos rítmico-musicais ou visual-arquitetônicos; formas para-rituais como a celebração (não raro profundamente negra) do corpo, da presença; a ostentação enfática ou monumental.

Descrito dessa maneira, o teatro pós-dramático, ao nosso olhar, poderia assentar-se nos fenômenos da destemporalização, da destotalização, e da desreferencialização, descritos por outro Hans, o Ulrich Gumbrecht (2010) teórico literário, como conceitos que caracterizam a situação pós-moderna, em sua reflexão sobre um suposto *colapso da modernidade*.

Vejamos brevemente esses conceitos em suas definições: o conceito de destemporalização condiciona o tempo ao tempo presente cada vez mais extenso, ao qual estamos condenados, sem prospecção de futuro ou reminiscências do passado que não artificiais; o conceito de destotalização situa-se na impossibilidade das grandes abstrações filosóficas ou conceituais de caráter universais; o conceito de desreferencialização consta na perda do corpo em relação à matéria, tornando frágil o *contato com o mundo externo*. Assim sendo, a pós-modernidade produziria a desestruturação do mundo, fundado na centralização do sujeito, tornando-o *mais viscoso e flutuante*.

Não podemos deixar de fazer menção à convocação de uma desenformação docente prévia, para ressaltarmos que com este *des* não buscamos negar a formação, ou sua desestruturação, mas sim reelaborações da mesma. O que buscamos com o nosso *des-enformar* consiste na negação da enformação, do pôr na fôrma, dando voz ao(s) sentido(s). O(s) sentido(s) de fazer sentido(s), como processo, *é/são*, nosso *modus operandi Dramático*.

Ao tomarmos a arte, aqui representada pelo teatro, como real, queremos salientar nossa tomada de posição de origem na contramão do pós-dramático, em contraposição aos conceitos que caracterizam a situação pós-moderna gumbrechtiana, uma vez que declaradamente o que nos interessa não são sensações efêmeras prolongadas em presenças alijadas de relações, de sentido, mas sim, como já dito, o(s) sentido(s) do(s) sentido(s).

Ao retornarmos aos fenômenos conceitualizados por Gumbrecht (2010), como sustentáculos do pós-dramático, devemos ressaltar que eles geram ainda, ao nosso olhar, maior suspeição, na medida em que também consideramos a afirmação do diretor-dramaturgo Sérgio de Carvalho (*apud* LEHMANN, p.12, 2007), quando sinaliza para uma cena pós-dramática que desconfia da *possibilidade de conhecimento* e de *atuação no mundo* e conclui que nessa perspectiva só restaria “...ao teatro o poder reativo das experiências compartilhadas”. Carvalho legitima nossas estimativas de contraposição ao teatro pós de Lehmann ao sustentar que,

Na cena pós-dramática, a recusa a adotar uma cosmovisão ficcional, mesmo que negativa, se completa com uma utilização alegórica das especificidades presenciais do teatro que expressa um estado de paralisia das lutas sociais.

Em movimento contrário, retomemos, a arte enquanto ética, política e estética, que consiste em fio teórico principal para pensarmos nossa desejada práxis da desenformação docente em artes através do *Fazer Tramático*, aqui em aprofundamento, e como determinante, entre analogia e contraposição mencionadas acima, na reiteração da nossa tomada de posição em alusão ao ato de tramar.

Como dissemos anteriormente, no final do capítulo 2, compreendemos os elos da estética com a história, com as culturas hegemônicas e com as ideologias. Do meio, de volta ao princípio, tendo em mãos nosso fio teórico, afirmamos em total comunhão com Rancière (2009, p.58-59) que “O real precisa ser ficcionado para ser pensado.”, e também que “A política e a arte [...] constroem ‘ficções’, isto é, rearranjos *materiais* dos signos e das imagens, das relações entre o que se vê e o que se diz, entre o que se faz e o que se pode fazer.”.

A partir das afirmações feitas, olhemos para tais relações, entre os elos da estética, em Rancière (2010, p.125, 130), “A estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.”, e continua,

Temos de pensar na estética em sentido largo, como modos de percepção e sensibilidade, a maneira pela qual os indivíduos e grupos constroem o mundo. É um processo estético que cria o novo, ou seja, desloca os dados do problema.

É precisamente no deslocamento dos dados do problema, daquilo que vemos e dizemos, fazemos e imaginamos que podemos fazer, a partir da construção de ficções, que situamos nosso fazer, o nosso tramar.

Recordemos ainda que, de acordo com o pensamento rancieriano, o trabalho com a ficção é aquele que realiza *dissensos*, que enquanto conflito de distintos regimes de sensorialidade, ocupam o cerne da política.

Eis porque nos manifestamos a respeito de uma desenformação docente em artes ser uma questão política, e apostamos no (re)conhecimento de si e do mundo e das possíveis atuações nele, partindo do nosso fazer.

Deste meio que é princípio motor, rumemos aos princípios que são meios para a nossa ambicionada práxis da desenformação, que trarão novas cores e texturas, movimentos e ações, metáforas poéticas, deixando de ser solo, abrindo e ampliando vozes como em um grande coro *a capella*, como modo, na premência de buscar e encontrar os sentidos, dos nós atuadores do-no real, docentes, das-nas artes, e na iminente possibilidade de multiplicação do *Fazer Tramático*. Esmiuçaremos a seguir nosso fazer na diligência de tecermos, de organizarmos, *a necessidade*, e o antigo desejo, *de cantar*.

3.1 PRINCÍPIOS PRIMEVOS DA TRAMA

O sr. K. observa uma pintura na qual alguns objetos tinham uma forma bem arbitrária. Ele disse: “A alguns artistas acontece, quando observam o mundo, o mesmo que aos filósofos. Na preocupação com a forma se perde o conteúdo. Certa vez trabalhei com um jardineiro. Ele me passou uma tesoura e me disse para cortar um loureiro. A árvore ficava num vaso e era alugada para festas. Por isso tinha que ter a forma de uma bola. Comecei imediatamente a cortar os brotos selvagens, mas não conseguia atingir a forma de uma bola, por mais que eu me esforçasse. Uma vez tirava demais de um lado, outra vez de outro. Quando finalmente ele havia se tornado uma bola, esta era pequena demais. O jardineiro falou decepcionado: ‘Certo, isto é uma bola, mas onde está o loureiro?’”.

Forma e Conteúdo, Bertolt Brecht.

...Tudo quer nascer, tudo quer florir
Tudo quer gritar, tudo quer sair
Toda poesia, todo nosso sonho
E a canção que eu sempre quis, sempre ouvi
Fluirá no ar...

Tempo Novo, Pitanga em pé de amora.

O tramar. O *Fazer Tramático* primo, enquanto práxis pedagógica teatral foi erigido com base em alguns princípios *suleadores*, cujos enunciados, que serão explorados

nas próximas sessões, são: a arte da improvisação teatral em uma perspectiva stanislavskiana aos olhos de Sérgio de Carvalho (2009) e de Eraldo Pêra Rizzo (2004), a educação político-estética brechtiana, o dialogismo bakhtiniano, e o processo colaborativo na perspectiva de Carvalho (2009).

Ao termos considerado o teatro na educação para além das discussões polarizadoras que destacam um da outra petrificando ambos os termos, e obviamente ao negarmos o ensino tradicional de teatro, que não difere do ensino tradicional em qualquer outra área de conhecimento, esquecido da aprendizagem, ou pior, uma vez que este ratifica a indústria cultural e os mecanismos de alienação nos modos de produção e nos aspectos formais, com o *Tramático* buscamos elaborar, a uma década atrás, fundamentalmente um teatro-educar em movimento.

Para tanto, recorreremos a autores do teatro na educação que sustentaram o *Tramático* enquanto práxis pedagógica teatral, e também nesta pesquisa da desenformação sustentam os princípios mencionados no nosso fazer, como base prática, como chão de fábrica, que estarão presentes no enunciado primeiro mencionado, na arte da improvisação teatral. São eles: Viola Spolin (2000), Jean-Pierre Ryngaert (2009), e Augusto Boal (2008).

Esses, apresentados neste momento como pouco mais que nomes, enquanto os principais fios de sustentação da nossa tessitura, para ressaltarmos que embora possuam riquíssimos estudos e pesquisas práticas no âmbito da educação teatral e que por eles mesmos já possibilitariam riquíssimos desdobramentos no ensino do teatro, mas que, no caso de Spolin (2000), dentro de uma visão apequenada de alguns defensores do essencialismo¹¹ de fins do século passado são burocratizados tornando-se servidores do tradicional, pelos que preparam o *espetáculo*, aquele provavelmente vinculado à indústria cultural, ao ignorarem a teoria, utilizando suas práticas como verdadeiros manuais técnicos. Já no caso de Boal (2008), e talvez até

¹¹ Essencialismo e contextualismos são termos designados por Elliot Eisner em inícios da década de 1970, e constam em primeiro plano nas reflexões de Ingrid Dormien Koudela (1992, p.17) que questiona “TEATRO E/OU EDUCAÇÃO?” em seu *Jogos Teatrais*, como categorias polarizadoras da função educacional no ensino da arte. O essencialismo enfatizaria a contribuição única da arte para o auto-conhecimento e o conhecimento humano, já o contextualismo - de acordo com Koudela “... a abordagem mais difundida na história da arte-educação”, ao menos até aquele momento -, utilizaria a arte como instrumento para atender demandas individuais de estudantes ou da sociedade.

de Ryngaert (2009), existem aqueles que da mesma forma possuem uma visão apequenada do contextualismo, a outra face da moeda, e ao permanecerem na superfície de suas teorias engajam-se numa prática também de superfície, reduzindo-se a conteúdos moralizantes que apagam as especificidades da arte teatral.

A intenção aqui é a apresentação dos sonhos nos versos da poesia para nas seções seguintes apresentarmos a melodia e nos arriscarmos na canção. A intenção aqui é a sustentação, nesse retorno ao ponto de partida da práxis pedagógica teatral *tramática*, de antemão aos elementos chaves de nossa possível e desejada práxis da desinformação docente, como o relacionar. E também sustentarmos as escolhas dos caminhos percorridos ao refletirmos sobre nossa prática, pinçando antigas discussões da história recente do teatro-educação que de certa maneira as justificam.

Em artigo publicado na revista Educação e Realidade, no dossiê Arte, Criação e Aprendizagem, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo (2005a, p.227) *desembaraça alguns fios*, conceitos básicos de autores que trataram da pedagogia teatral, dentre tantos aponta para uma perspectiva comum nos trabalhos de Spolin e seus jogos teatrais e dos jogos dramáticos de Ryngaert, como veremos:

[...] observamos que é possível agrupar em um mesmo conjunto a noção de jogo teatral e de jogo dramático na acepção francesa. Vários são os pontos de convergência que as aproximam. Vinculadas a uma perspectiva de renovação do teatro, têm sua origem marcada também por um engajamento de caráter social.

Ao vislumbrarmos com Pupo (2005a) a possibilidade de tecer mais relações, mais fios, uma vez que nosso principal objetivo desde sempre é tramar, para fortalecermos nossa base em tríade, buscamos em Boal (2008) e seus *jogos para atores e não-atores* a ponta faltante para o estabelecimento do elo no princípio da igualdade - uma vez que somos todos atores-espectadores, espect-atores, no mundo, já que o observamos e agimos nele -, para do chão iniciarmos nossa desejada espiral ascendente, possibilitando o movimento permanente, necessário ao nosso olhar, do teatro na educação e da educação no teatro, sincronicamente.

Outros resquícios de discussões do final do último século no ensino das artes, do teatro, são as polarizações, do processo e do produto, da livre expressão e dos

princípios teatrais, do drama e do teatro, da forma e do conteúdo. Todas partes do todo que se encaixariam bem no dito *binômio* maior do essencialismo e do contextualismo.

Pôr em jogo de modo a deslocar as percepções acerca dos significados desses polos estanques e com isso mudar a perspectiva de atuação sobre eles, e deles, em nossa prática nos conduziu a educação político-estética brechtiana cujas ferramentas pedagógicas são os modelos de ação e o estranhamento, a partir dos escritos de Ingrid Dormien Koudela (1992/2007/2008). Ambos os conceitos terão uma sessão próxima para reflexões, mas cabe antecipar que estes estão em conjunção em um segundo elo de base para o nosso espiralar.

Ao pensarmos sempre em tríade fomos no passado, e somos na presente pesquisa, levados a buscar maneiras de romper o círculo da impotência do sistema de ensino vigente majoritariamente, romper com as relações embrutecedoras, com o modo de produção no ensino do teatro, das artes, mesmo que em abertura de pequenas brechas, a partir das brechtianas.

Para tanto, por compartilharmos do princípio da igualdade, tal como vimos em Rancière (2018), vislumbramos no processo de criação colaborativa em Sérgio de Carvalho (2009) mais uma brecha para a organização do nosso fazer. Este por ser dialógico por natureza (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006), por ter como princípio a horizontalidade das relações, nos despertou para o dialogismo tal qual formulado por Mikhail Bakhtin (1997), que a partir dos conceitos de polifonia e polissemia, nos conduziu, ao nosso olhar, àquela atuação crítica, de enfrentamento, desejada para o teatro na educação, bagunçando a lógica formal do sistema de ensino progressista.

Portanto, na atual pesquisa do desenformar, temos nestes últimos, nossa maior aposta, uma vez que proporcionariam a inserção de um modo de produção outro de trabalho com a aprendizagem-ensino do teatro, valorizando o processo de aprendizagem, reestruturando as relações de trabalho na perspectiva da escuta, da canção que queríamos, queremos ouvir. O que por fim, e por princípio, traria o fluir do tramar.

O que faremos a seguir é a recuperação dos elementos fundantes, aqui explicitados enquanto tais, do nosso fazer, da nossa prática, em reflexões que esmiúcem os termos e conceitos postos, dos enunciados do *Fazer Tramático* do teatro-educar ao desenformar.

3.2 O PRINCÍPIO DO ATO DE IMPROVISAR

Qual razão
É medir o imenso da sede
Se cede o senso
À sensação
Ilusão
Nada em vão, Rodrigo Amarante.

Uma sede de liberdade me acordara... Eu precisava - precisava com urgência - de um ato de liberdade: do ato que é por si só. Um ato que manifestasse fora de mim o que eu secretamente era.
O Ato Gratuito, Clarice Lispector.

Quem na rua se perde
Encontra o que pede
Acerta o que mede
E conta até errar
Que o erro é onde a sorte está
I'm ready, Rodrigo Amarante.

E se tem consequências, são imprevisíveis.
O Ato Gratuito, Clarice Lispector.

O improvisar. Exporemos pós epígrafes este ato momentaneamente, poeticamente, como o contrabalançar do ser, que pressupõe harmonizar e desequilibrar, da razão à sensação e da sensação à razão, pois com o solo em movimento é preciso librar.

Um átimo depois, o ato de improvisar como aquele intrínseco ao fazer teatral, que pode ter distintas dimensões, nos âmbitos do ator e do espetáculo, da formação e da encenação.

Se recorrêssemos à história do teatro ocidental (BERTHOLD, 2001) em brevíssimo panorama, veríamos o improvisado desde os ritos dionisíacos e o teatro como obra de arte social e comunal no século VI a.C. na Grécia antiga, do qual o espectador era também participante, atuante, passando e ressaltando o aparente improvisar da

Commedia dell'arte na Itália do século XVI, da qual seus atores, profissionais conhecedores técnicos e habilidosos intuitivos artistas, eram artesãos de sua própria arte, até chegarmos ao teatro contemporâneo e aos atores criadores e compositores, cocriadores da cena, comprometidos com o trabalho na atuação, na encenação, possuidores da compreensão do teatro em sua profundidade principalmente a partir das findas décadas do século XX no Brasil.

No entanto, na delimitação necessária à Im-proVisAção aqui requisitada no ato, no *Fazer Tramático* como práxis primeira, pedagógica teatral, traspassaremos discussões sobre os diversos aspectos do improvisar no teatro, e teremos como foco, ponto de fuga da nossa prática, a arte improvisacional, baseada nas ações físicas de Constantin Stanislavski - ator, diretor, pedagogo, investigador dos processos de criação, e escritor basal para a compreensão de interpretação no teatro moderno, cujas obras constituem-se em princípios técnicos para a atuação -, nas quais o trabalho de improvisação tem como matéria prima o ser social em relação, nas suas complexidades e contradições.

As ações físicas, na prática, dar-se-ão em improvisações, como esclarece Eraldo Pêra Rizzo (2004, p.130), ator, diretor e professor de teatro, em seu glossário,

[...] após uma breve leitura no texto, passa-se à improvisação, obrigando o ator a agir no lugar da personagem de forma total, isto é, com seus pensamentos, visualizações e também com sua movimentação, falas e som. O que se busca é o objetivo da ação, fincado com firmeza na lógica, sendo que a emoção só deve surgir como *resultado* espontâneo.

Portanto, é possível afirmar que o espontâneo em Stanislavski *não cede o senso a sensação*, o que configuraria *ilusão*. A improvisação parte da espontaneidade e dela nela surge a ação decorrente da generosa entrega do ator a ele mesmo e à personagem vista de relance. A ação física, objetivo maior do ato de improvisar, por sua vez possibilita a emoção de maneira orgânica, unificando a sensação ao senso, conscientizando a emoção e impulsionando o retorno ao espontâneo.

Com Rizzo (2004) cabe-nos aclarar dois elementos de grande relevância nos procedimentos stanislavskianos na evocação da sensação e do senso no ato de improvisar, quais sejam: o como se fosse e as *circunstâncias propostas*. Ambos em

conjunção, na ação física, possibilitam a descoberta da *verdade artística da personagem* e da *verdade cênica*, do real na ficção, do real específico do teatro.

Em separados os procedimentos, a emoção como resultado espontâneo estaria mais para o como *se fosse* que possibilitaria a descoberta psicofísica da personagem na medida em que seria um impulso no imaginário, subjetivo, do ator, dentro da aceitação da personagem, para a ação. Em Rizzo (2004, p. 132) vemos que “Stanislavski chama esse *se fosse* de ‘mágico’, porque automaticamente desperta a vontade de agir.”. O autor chama atenção para a importância do termo *se fosse* no condicional que assim não fosse apontaria para a perda da verdade da personagem em cena na ilusão do ser a personagem.

Já as circunstâncias propostas, seriam as condições, objetivas, da personagem, as quais devem ser introjetadas no ator possibilitando a *fé cênica*. Na significação deste último termo em Stanislavski (*apud* RIZZO, 2004, p.128), “estado psicofísico que nos possibilita a aceitação espontânea de uma situação e de objetivos alheios como se fossem nossos.”, é possível afirmarmos que as circunstâncias propostas são as condutoras no trânsito do objetivo ao subjetivo, vida real, ou realidade objetiva da personagem, do externo ao interno, mas que sem este não pode retornar aquele, condição primeira na relação. Ou seja, a separação dos referidos procedimentos nos escapa na inter-relação necessária à ação física no ato de improvisar.

Em respeito à proposta prática-teórica dessa pesquisa acrescentamos aquele que apresenta os escritos de Rizzo aqui citados. Em acordo com Carvalho (2009, p.70) - autor caro ao colaborar no tramar como veremos mais adiante em detalhes, ao discorrer sobre a importância da técnica de improviso para o dramaturgo colaborativo, sua função, as ações físicas na perspectiva stanislavskiana estão ligadas

[...] à capacidade de um ator não atuar para expressar uma emoção genérica, mas a uma técnica de entendimento corporal dos objetivos (físicos e subjetivos) e sua concretização na relação com o outro. Cada relação psicofísica exige um cumprimento de detalhadas tarefas, determinadas pela situação geral das personagens. Stanislavski inventou isso ao perceber que a emoção não é controlável, mas sim a ação física relacional que a gera. Ora, o improviso em base stanislavskiana, ainda que possa ter outros usos, serve principalmente a uma lógica psíquica realista da personagem concebida como indivíduo. Sua ênfase está na intersubjetividade.

A clareza da prática das ações físicas de Rizzo e a visão ampla e mais teorizada aqui exposta de Carvalho (2009, p.85) das ações físicas stanislavskianas nos servem como ponto de partida prático-teórico do ato de improvisar para melhor expormos nossas escolhas no *Fazer*, da interação e das relações, *Tramático*, uma vez que ambos os autores, em uma perspectiva comum, dialética, empenham-se em investigar as relações e possíveis pontos em comum entre Stanislavski e Brecht - autor este também caro às nossas proposições como já vimos e veremos melhor nas próximas seções. Vale ressaltarmos os aspectos convergentes nestes últimos, vitais ao tramar:

Para eles, prática e teoria não se separavam. Dedicaram-se à abordagem experimental, o velho e bom caminho da tentativa e erro. Conheciam bem a diferença que faz um trabalho coletivo não alienado, em que os atores são donos dos meios de produção simbólica da cena, e pensam e imaginam por conta e risco. Refutaram, cada um a seu jeito, o idealismo normativo, que impõe à vida ficar correndo em vão atrás das idéias. Aprenderam a encarar as relações humanas em sua materialidade mais ínfima. São artistas de uma era científica, quando poucos entenderam que a serventia da ciência é melhorar a vida, não de alguns, mas de toda a humanidade.

A última frase citada poderia não estar presente, mas se a ausentássemos perderíamos a oportunidade de destacarmos, mesmo que muito brevemente, em um mínimo desvio, que cientistas e artistas, ao nosso olhar, têm como função o dar a ver, ciência e arte, têm utilidade no melhorar a vida. E mais uma vez acordando com Carvalho (2009, p.85), "... a utilidade é de ordem política", o que nos remete ao capítulo anterior, dando a ver o todo nas partes divisas, a trama no tramar dos fios em entrelaçamento, o canto no cantar, o conto no contar, o improviso no improvisar.

Não nos coube aqui uma minuciosa investigação da improvisação em Stanislavski, uma vez que nossa preocupação, desde o início dessas linhas, não é a formação de atores, mas a formação docente das-nas artes a partir de um fazer, de uma possível abordagem metodológica, para o teatro-educar. Esta sim será aqui nossa ocupação no esmiuçar dos autores de base do tramar aquela improvisação geradora de ações *psicofísicas* e *verbais*. O senso, dos autores que seguirão, na sede está do ato de liberar, em seus encontros, com Stanislavski, e outros, o impreVisível, o improVisar.

Assim sendo, nosso papel nas linhas acima foi destacar o fio primo, prático-teórico, que sustentará o nosso tecer em prática-teoria no *Fazer Tramático*, como modo de experimentação, dialógico e colaborativo, do-no fazer teatral e das-nas artes.

3.2.1 Todas as pessoas são capazes de improvisar

Canta o que não silencia
É onde principia a intuição
Intuição, Oswaldo Montenegro.

Cantamos. E aqui chegamos com o sistema de trabalho, os *Jogos Teatrais*, baseado na autodescoberta para atuação-educação, da pesquisadora da improvisação no teatro Viola Spolin (2000), que exploram, na perspectiva das, hoje, metodologias ativas, a resolução de problemas no aqui e agora no ato de improvisar. Na palavra da própria autora, como consta nos seus agradecimentos, em relação à sua pesquisa e elaboração do manual *Improvisação para o Teatro*, são muitos os *insights* na leitura por ela feita das obras de Stanislavski.

Ambos os princípios, da improvisação no teatro e da igualdade - expressa na frase que intitula nossa seção escrita por Spolin (2000, p.04) -, nos são muito caros. Assim como a noção de intuição, que na qualidade daquele que intui, intuitivo, como já vimos no capítulo antecedente, consiste em um dos níveis do experienciar, como aquele que

[...] gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e inter-relacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação.

E eis que surge a noção fundante do manual spoliniano, a da espontaneidade, vejamos em que termos,

Através da espontaneidade somos re-formamos em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descobertas de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento de descoberta, de experiência, de expressão criativa.

Sendo que esta última noção permite àquela, o intuir, que em conjunção com os níveis intelectuais e físicos, permite o experienciar que possibilita o penetrar no ambiente e o envolvimento nele evoca potencialidade. Spolin (2000) considera, nessas circunstâncias, a existência de abertura, real, para a aprendizagem.

Na concepção spoliniana são ressaltados sete aspectos da espontaneidade: o jogo, a ação; a aprovação/desaprovação; a expressão de grupo; a plateia; as técnicas teatrais; a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária; e a fisicalização.

Uma vez que todos somos capazes de jogar, objetivando a resolução de problemas dados materialmente nas regras do *jogo*, todos somos capazes de conjugar na materialidade do corpo, a sensação, com senso e com a intuição que na ação principia, desta maneira todos somos capazes de improvisar e de liberar o espontâneo, no experienciar, e através da experiência, e somente nela, todos somos capazes de aprender.

Ao mesmo tempo só é possível entregar-se ao jogo quando há acolhimento, quando nos sentimos libertos de julgamentos. Estes paralisam e resultam na perda da experiência o que afeta a aprendizagem, na medida em que constituem obstáculos intransponíveis no caminho do espontâneo ao intuitivo. Cabe ao docente estar atento e mobilizar as atenções para o que de fato importa no jogo teatral com regras, a resolução dos problemas propostos, promotores da ação.

A necessidade de *aprovação* e o medo da *desaprovação* só se justificam no princípio da desigualdade entranhado na estruturação do social que impede um livre-relacionar.

Portanto, a *expressão de grupo* do jogo teatral é também ressaltada enquanto aspecto da espontaneidade. A participação de todos com objetivo comum, o jogar, e a resolução dos problemas objetivamente em cena ao alcance de todos nas mais diversas maneiras a depender da subjetividade do um no todo harmonizam.

A *plateia* deve ser compreendida como fundamental na educação teatral, não só por consistir em parte do fazer teatral, mas por consistir em parte do grupo com o qual compartilhamos experiências. E também através destas são trabalhadas e aprendidas as *técnicas teatrais* que em jogo, na ação, atuação, são experienciadas na conjunção dos níveis físico, intelectual e intuitivo, em relação, em relações.

Já a *transposição do processo de aprendizagem para a vida diária* acontece em eterno retorno na experimentação do mundo e de seu material, e na experiência

experienciada no jogar, no jogo teatral, que favorece a ampliação da percepção do mundo, do eu e do nós nele.

O último dos aspectos da espontaneidade desenvolvido por Spolin (2000, p.13-14) é a *fisicalização*, uma abordagem no nível físico que requer uma resposta concreta no corpo, uma provocação, que objetiva as relações, ao mesmo tempo que, em improvisações, libera a expressão física que por sua vez proporciona *insights*, despertando percepções. Portanto, a *fisicalização*, na concepção da autora, diz respeito à realidade que

[...] só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. A faísca do fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na praia. A criança gerada pelo homem e pela mulher. O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo.

Nesse último aspecto da espontaneidade, a *fisicalização*, confirmamos, mais que *insights*, mas a real influência da obra de Stanislavski na sistematização dos *Jogos Teatrais* feita por Spolin (2000).

Pupo (2005a, p.219), aquela que desembaraça fios, a qual nos referimos na segunda seção deste capítulo, aponta para a preocupação da autora da obra *Improvisação para o Teatro*, a partir da *fisicalização*, “em tornar reais lugares, objetos, ações e personagens.”, e afirma que “A realidade da cena é a matéria com a qual se trabalha.”.

Vimos anteriormente com Rizzo (2004) que para Stanislavski a emoção deve surgir do espontâneo na ação física, e com Spolin (2000) que o intuitivo *gera suas dádivas* no momento de espontaneidade, portanto, somos levados a crer que a intuição é aquela que pode se constituir enquanto impulso da nossa perseguida espiral ascendente, uma vez que ao nosso olhar, a intuição traduz-se como a conscientização da emoção no ato, que impulsiona a maneira espontânea na qual se inicia a improvisação stanislavskiana objetivando a ação física que deve possibilitar a emoção do-no espontâneo, e nesta a sua conscientização, alavancando mais uma vez nova espiralação.

Poderíamos seguir adiante, mas vale pontuarmos ainda aqui, em um breve retorno à verificação nas citações acima feitas por Pupo (2005a), a forte presença do *se fosse*

stanislavskiano e também das *circunstâncias propostas* em Spolin (2000). Vejamos como estes procedimentos se dão no manual desta mediado pelo olhar daquela.

Ao permanecermos com Pupo (2005b), veremos o destaque de dois dos procedimentos spolinianos que, na opinião da autora, são altamente funcionais, o *foco* e a *instrução*. Nos deteremos neles, embora Spolin (2000) considere e exponha outros procedimentos em seu *Improvisação para o Teatro*, por compreendermos a relevância dos procedimentos ressaltados e exaltados por Pupo (2005b) em relação aos stanislavskianos fundamentais às ações físicas no ato de improvisar.

O termo *foco*, é a tradução puponiana do que Spolin (2000) chamou de *Ponto de Concentração*, ou seja, ao ser posto o *POC*, os jogadores devem focar no objeto determinado, no acontecimento, e este atuaria então como catalisador entre jogadores, e entre jogadores e o problema estabelecido. Sobre o *foco* Pupo (2005b, p.24) comenta,

[...] diz respeito a um ponto particular – objeto, pessoa ou ação na área de jogo – sobre o qual o jogador é conduzido a fixar sua atenção. Ele constitui um ponto preciso que torna possível o movimento; graças a ele, a experiência teatral pode ser recortada em unidades facilmente apreensíveis.

Quanto a *instrução*, “... consiste em uma reiteração do foco por parte do coordenador, que o retoma oralmente durante o decurso do jogo, a cada vez que se faz necessário.”. Esta enquanto procedimento spoliniano ganha ares de intervenção, distanciando-se do sentido estrito da palavra, que em Aurélio (2001) significa explicar, tendo relação com o saber e erudição e relacionado ainda à educação formal. Embora o Houaiss (2015, p.548) traga as mesmas significações aurelianas, ele amplia a instrução à “determinação de como agir”. Esta definição se aproxima mais ao termo ressignificado por ambas as autoras do teatro na educação, mas cabe mais uma vez ressaltarmos que a *instrução* se dá na ação, no ato de improvisar.

Eis que a mobilização desses termos e noções, em Spolin (2000) e Pupo (2005ab), constituem uma das bases do tramar no teatro-educar, e também, ao darmos poucos passos além, no cantar que principia a intuição desta seção, com vistas ao já aqui passado, no requerido desenformar docente da atual pesquisa.

3.2.2 Uma ferramenta que permite multiplicar as relações entre o interior e o exterior

Viver é afinar o instrumento
De dentro pra fora
De fora pra dentro
A toda hora, todo momento
Serra do Luar, Walter Franco.

Na epígrafe o intuito é ressaltar o verbo afinar, que tem como significados, em Houaiss (2015), tornar fino, harmonizar, tornar mais perfeito, equilibrar. A afinAção nos sentidos verbais postos consistiu em um primeiro tramar para o teatro-educar na conjugação de Spolin (2000) e da intuição nos Jogos Teatrais, com o protagonista desta seção, Jean-Pierre Ryngaert (2009) com as Práticas Dramáticas, como passou a nominar o anterior Jeu Dramatique, ou Jogos Dramáticos na acepção francesa. Nelas, em suas Práticas Dramáticas, a improvisação em inteireza, na completude significativa do conceito, só é possível em um *determinado contexto*.

Expor a importância dada ao contexto por Ryngaert (2009) não significa limitá-lo ao contextualismo, tampouco em comparação, limitamos Spolin (2000) ao essencialismo, mas tais aproximações em distrações foram possíveis e seriam passíveis de debate. Nos reservamos à perspectiva do tramar, na qual ambos os autores têm em seus trabalhos participação basilar no nosso fazer para o teatro-educar, exatamente por privilegiarem importantes aspectos da improvisação, cada qual ao seu modo, e ao nosso olhar, se complementarem.

Ryngaert (2009) considera a improvisação uma ferramenta de trabalho indispensável e insubstituível, essencial ao processo criativo do ator, cujo corpo é fonte de invenção criativa em ação improvisada. No entanto, a improvisação somente se configura como tal enquanto relacionamento entre o sujeito e um objeto.

Em seu *Jogar, representar*, Jean-Pierre (2009), ensaia críticas a busca de uma espontaneidade não relacionada com a aprendizagem na improvisação. Poderíamos destacar e discutir a controversa noção de espontaneidade, e mesmo que não seja este o nosso objetivo aqui, trataremos rapidamente desta aos olhos daquele, na medida em que expomos nosso interesse pelo termo.

Como vimos anteriormente, desejamos o resultado espontâneo stanislavskiano desde que nos aspectos da espontaneidade ressaltados por Spolin (2000), como caminho para a intuição, para o experienciar, que possibilita a abertura para a aprendizagem. E como veremos, posteriormente no dialogismo do tramar, a espontaneidade não poderá ser compreendida como um estado de *pureza*, ou de *autenticidade* dos indivíduos, já que os compreendemos como sujeitos, polifônicos e polissêmicos, pertencentes ao, e pertencidos pelo, social.

A espontaneidade em vias de ser criticada por Ryngaert (2009) é aos seus olhos exatamente aquela relacionada ao *autêntico*, ao *puro*, na expressão de sentido único, do interno no externo. Por isso considera o contexto enquanto aquele que possibilita a completude do sentido de improvisar, privilegiando a relação, o trânsito entre o interno e o externo.

Vejamos nas palavras de Ryngaert (2009, p. 90-91) o sentido atribuído por ele à improvisação e ao contexto:

[...] é possível instaurar um vaivém, por exemplo, entre os temas de um texto e a maneira como eles se prolongam em ecos nos atores que improvisam confrontando-os com a sua sensibilidade.

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no *interior* da proposta que lhe é feita, seja *em torno* da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada.

Ao pensar a improvisação como aquela que convoca a imaginação para a reação na ficção da cena com temas de um texto proposto, o autor desta seção coloca o ato de improvisar para além do trânsito de dentro para fora, comum a uma perspectiva “espontaneísta”, condicionando-o ao trânsito de fora para dentro do texto, do proposto à ação. Seria então o texto, o contexto necessário à improvisação em sua inteireza?

Compreendemos o contexto ryngaertiano no ponto de encontro, dos temas, textos, antecedentes ao improvisar com o sujeito naquele momento específico de vida. E ainda com Ryngaert (2009) vemos que esse encontro, ou o contexto, possibilita o confrontar de propostas dos sujeitos em relação a um objeto, considerando obviamente os distintos imaginários. Portanto, o contexto é determinante na improvisação em sua completude, que assim sendo, multiplica as relações entre

interno e externo mediadas pelo objeto, afinando o instrumento, sujeito, *a toda hora a todo momento*, sempre em movimento.

Desta maneira a improvisação evocaria a experiência criativa, não aquela que surge do nada, mas aquela que surge na confrontação de abordagens subjetivas distintas para o mesmo objeto. Nesta confrontação situa-se a aprendizagem na experiência, decorrente da memória e do inconsciente. Ryngaert (2009, p.97) afirma que, “a improvisação não nega qualquer conduta racional, mas estimula [...] a tomar consciência do papel do inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo.”.

Sem ceder o senso a sensação, poderia essa tomada de consciência, ryngaertiana, assemelhar-se a intuição, spoliniana?

Cabe-nos mensurar a importância das Práticas Dramáticas no *Fazer Tramático*, principalmente nos modos indutores ao contexto de Ryngaert (2009), por procedimentos não-verbais, uma vez que por procedimentos verbais seriam muitas as armadilhas e tentações relacionadas à moralismos, à forma, e à roteiros tradicionais. Já as induções não-verbais proporcionariam experiências sensíveis no ato de improvisar – ao jogar com elementos como cores, sons, ritmos, formas, presentes nas diferentes linguagens artísticas -, indispensáveis ao conhecimento e à aprendizagem estética, esta pertencente ao campo da atividade. Na medida em que os procedimentos indutores não-verbais sugerem abertura e diversidade de sentidos possíveis, potencializam os encontros, contextos, pelo acaso ou pelo desejo, auxiliando, ao nosso ver, na tomada de consciência *do papel do inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo*.

Para além da improvisação, ou ainda nela, por ser intrínseca ao fazer teatral, pontuamos outros dois aspectos fundantes na obra de Ryngaert (2009) caros ao *Tramático*, tanto no teatro-educar, quando no desenformar, quais sejam: a relação da educação teatral com a cena teatral; e a escuta mútua indispensável às práticas dramáticas.

Jean-Pierre Ryngaert nos chega por suas vias negativas, assim como Stanislavski chegou às ações físicas, cada qual a seu tempo, a partir da negação do modelo

vigente, seja em movimento contrário a espontaneidade enquanto *expressão pura*, seja em minimizar as Práticas Dramáticas no âmbito das elaboradas criações artísticas, valorizando-as como experiências pessoais e sociais.

Antes de seguirmos adiante com o fechamento da nossa tríade basilar no ato de improvisar *tramático*, mencionaremos as proximidades do contexto e seus indutores com o *se fosse* e as *circunstâncias dadas* stanislavskianas, ressaltando ainda a intersubjetividade na improvisação em Ryngaert (2009).

Lembramos em tempo que não nos coube aqui um detalhamento das obras de Ryngaert ou de Spolin, mas sim os aspectos de seus trabalhos referentes a improvisação requerida enquanto princípio primevo do nosso fazer. Tampouco nos coube debater reduções ou ambições dos autores aqui convocados. Assim sendo, seguiremos para o terceiro e último autor do nosso ato de improvisar.

3.2.3 Motor para *desmecanização*

... me gusta la gente sentipensante,
que no separa la razón del corazón.
Que siente y piensa a la vez.
Sin divorciar la cabeza del cuerpo,
ni la emoción de la razón.¹²
Eduardo Galeano.

Poderíamos aqui retomar as epígrafes da seção 3.1.1, *O princípio do ato de improvisar*, afinal diriam muito sobre o Teatro do Oprimido, suas formas¹³ e seus princípios¹⁴, assim como do seu criador e protagonista dessa seção Augusto Boal

¹² Eu gosto das pessoas sentipensantes, que não separam a razão do coração. Que sentem e pensam ao mesmo tempo. Sem divorciar a cabeça do corpo, nem a emoção da razão. Livre tradução.

¹³ Augusto Boal (2013) descreve em *outras poéticas políticas* uma árvore com as ramificações de seu teatro e formas. Na base do tronco estão a imagem, o som, e a palavra; compondo o tronco estão os jogos, e iniciando os ramos estão o Teatro Imagem, o Teatro Jornal, e o Arco-Iris do Desejo; ampliando seguem o Teatro Fórum no centro do crescer, as ações diretas e o Teatro Invisível nas extremidades; e no topo o Teatro Legislativo. Não nos coube aqui explicitar cada uma dessas formas, mas cremos ser importante reescrever o objetivo do autor na elaboração da representação de seu teatro e suas formas em árvore, "... dar frutos, sementes, flores: é o que desejamos para o Teatro do Oprimido, que busca não apenas conhecer a realidade, mas transformá-la...".

¹⁴ Os princípios do Teatro do Oprimido, segundo Boal (2008, p. 319) são: "a transformação do espectador em protagonista da ação teatral;" e "a tentativa de, através dessa transformação, modificar a sociedade, e não apenas interpretá-la."

(2008), no entanto, trataremos aqui, em seu *Jogos para atores e não-atores*, da improvisação enquanto aquela que possibilita o funcionamento do motor para a desmecanização dos atores, no qual define como atores todos nós, *até mesmo os atores*, uma vez que todos atuamos, agimos e interpretamos. A diferença estaria na consciência da linguagem teatral dos atores tornando-os mais aptos a utilizá-la, já os não-atores a utilizam, mas a ignoram como tal.

Convictos de que o ser humano é uno em senso e sensação compartilhamos deste fundamento primo de Boal (2008, p.88) em seu teatro, que parte do trabalho com as ações físicas de Stanislavski, quando inicia a direção artística do Teatro de Arena¹⁵, ressaltando nelas, nas ações físicas, o entrelaçamento indissolúvel entre ideias, emoções e sensações. Em suas palavras “Um movimento corporal é um pensamento. Um pensamento também se exprime corporalmente.”, e conclui, “...todas as idéias, todas as imagens mentais, todas as emoções se relevam fisicamente.”.

Nosso autor aqui efetiva o corpo humano como elemento essencial em seu teatro e ao pensar os aparelhos físico e psíquico como unidade, assim como, os cinco sentidos, desenvolve e categoriza um arsenal de jogos, exercícios, ou ainda, de *joguexercícios*, como os define primordialmente, que trabalham os movimentos físicos, as formas, os volumes, e as relações físicas, voltados ao prazer e à capacidade de compreensão, ao autoconhecimento e ao melhor conhecimento do mundo no qual vivemos.

A distinção feita por Boal (2008, p.87) em separação para posterior conjunção entre exercícios e jogos parece-nos importante para que mais adiante possamos fazer a passagem do tramar para o teatro-educar para o tramar para o desenformar, vamos a ela. A palavra exercício designa

¹⁵ Segundo Maria Sílvia Betti (2013) O Teatro de Arena de São Paulo foi fundado em 1953 por José Renato Pécora inspirado na estrutura estadunidense do “teatro sem proscênio, no qual a área de encenação é circular, central e circundada pelos assentos destinados ao público.”. De forma cênica o Teatro de Arena em ressignificação passa a conceber o espaço em arena como designado a popularização do teatro (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006), com a chegada de Augusto Boal (2008) que assume a direção artística em 1956 e cria o Laboratório de Interpretação para um estudo metódico da obra de Stanislavski. Boal permanece no Arena até o momento de seu exílio em 1971. O Teatro de Arena se destaca em suas produções no entremeio do realismo e do teatro épico no moderno teatro brasileiro, considerado teatro de resistência por sua atuação política priorizando discussões ideológicas e revolucionárias em cena.

todo movimento físico, muscular, respiratório, motor, vocal que ajude aquele que o faz a melhor conhecer e reconhecer seu corpo, seus músculos, seus nervos, suas estruturas musculares, suas relações com outros corpos, a gravidade, objetos, espaços, dimensões, volumes, distâncias, pesos, velocidade e as relações entre essas diferentes forças. Os exercícios visam a um melhor conhecimento do corpo, seus mecanismos, suas atrofia, suas hipertrofias, sua capacidade de recuperação, reestruturação, re-harmonização. O exercício é uma reflexão física sobre si mesmo. Um monólogo, uma introversão.

Os jogos, em contrapartida, tratam da expressividade dos corpos como emissores e receptores de mensagens. Os jogos são um diálogo, exigem um interlocutor, são extroversão.

Separar o inseparável tanto aqui como em Boal (2008) tem caráter didático, e nas partes podemos olhar a totalidade dos sujeitos e do arsenal dos *joguexercícios* do Teatro do Oprimido para o trabalho com esses nós.

As categorias dos *joguexercícios* são cinco e todas elas vinculadas a ideia de uma des-especialização, e também como veremos mais adiante como auxiliares motores para a desmecanização dos atores, conscientes ou não do uso da linguagem teatral. Antes, porém, de expormos as categorias buscaremos o(s) sentido(s) na des-especialização com Boal (2008, p.89).

Na batalha do corpo contra o mundo, os sentidos sofrem, e começamos a sentir muito pouco daquilo que tocamos, a escutar muito pouco daquilo que ouvimos, a ver muito pouco daquilo que olhamos. Escutamos, sentimos e vemos segundo nossa especialidade. Os corpos se adaptam ao trabalho que devem realizar. Essa adaptação, por sua vez, leva à atrofia e à hipertrofia. Para que o corpo seja capaz de emitir e receber todas as mensagens possíveis, é preciso que seja re-harmonizado.

Portanto, os *joguexercícios* têm a função de harmonização, ou retomando a última seção, a função de afinar o instrumento, ou melhor, afinar a orquestra, já que somos este todo complexo em sentidos.

Suas categorias na descrição de Boal (2008, p.89):

Na primeira categoria, procuramos diminuir a distância entre o sentir e tocar; na segunda, entre escutar e ouvir; na terceira, tentamos desenvolver os vários sentidos ao mesmo tempo; na quarta, tentamos ver tudo aquilo que olhamos. Finalmente, os sentidos têm também uma memória, e nós vamos trabalhar para despertá-la: é a quinta categoria.

A partir do Laboratório de Interpretação do Teatro de Arena com base nos trabalhos de Stanislavski, na busca de exteriorizar o interno objetivamente, que por sua vez foi a base para o desenvolvimento do arsenal do Teatro do Oprimido.

Boal (2008) expõe, a partir do desejo primeiro dos participantes do Arena de sentir, de valorizar a emoção, a nossa incrível capacidade de mecanização comportamental cotidiana, cristalizando formas, hábitos, de ações e expressões. Assim sendo, fizeram-se imprescindíveis os exercícios musculares, sensoriais, de memória, de imaginação, e de emoção, para a desmecanização dos atores, tornando-os mais aptos na utilização da linguagem teatral, formando-os enquanto atores conscientes da necessidade de sair de sua fôrma, forma, para assumir outra, a da personagem, como *se fosse*.

Ao conscientizar, através dos exercícios de relaxamento e-ou aquecimento, da musculatura e suas potencialidades, e ao exercitar o registro de sensações, os atores recorreriam aos exercícios de memória cotidiana, exercitando ao mesmo tempo a atenção para com os registros e a análise deles, para que nos exercícios de imaginação, que é da mesma ordem que inventar, que é da mesma ordem que recordar, em cena, a emoção pudesse ser liberada, mas não somente para senti-la, mas para compreendê-la em sua natureza, causas.

Tal compreensão possibilitaria a apreensão da experiência em si, e além, do seu significado. Ao assumir a existência de uma simultaneidade entre o sentir e o pensar, Boal (2008, p.69) afirma que “A racionalização da emoção não se processa apenas depois que esta desaparece; é imanente à própria emoção. Razão e emoção são indissociáveis.”.

A memória tem papel fundamental em tal associação, de modo que nosso autor aqui preconiza o teatro stanislavskiano enquanto memória, *memória re-vivida*, no qual os atores devem organizar subjetivamente a experiência viva em inter-relações no movimento da cena, em suas circunstâncias determinadas, objetivamente, através das ações físicas.

Ao considerar que o diálogo se processa nos níveis consciente e inconsciente Boal (2008, p.73) considera também que sempre falamos mais do que queremos, portanto, para alcançarmos a especificidade da teatralidade, os atores teríamos que chegar a essa emoção dialética, sob pena de cairmos em uma lagoa sentimental, em uma interpretação também dialética na concretude das ações. Uma vez que, acordando com

mais este mestre, “Teatro é conflito, luta, movimento, transformação, e não simples exibição de estados de alma. É verbo, e não simples adjetivo.”.

Ao explicitar a estrutura dialética da interpretação no Teatro de Arena, Boal (2008) retoma o objetivo principal da personagem em Stanislavski que se estabelece a partir da ideia central da peça, espetáculo, teatral, de maneira harmônica e conflituosa: ideia central = vontade x contra-vontade da personagem, ou ideia central = tese x antítese. Ambos os fatores seriam criadores da emoção dialética em ações concretas simultaneamente subjetiva e objetivamente, determinadas as circunstâncias.

Em uma breve retomada de Rizzo (2004), no sentido de dilatar o fio de entrelaçamento entre Bertolt Brecht e Stanislavski, que muito nos interessa, a partir da estrutura dialética mencionada acima, vemos que o superobjetivo stanislavskiano, ou objetivo principal chamado por Boal (2008), é o ponto nevrálgico para Brecht e seu Teatro Épico no trabalho de Stanislavski por solucionar o problema da identificação ao desnudar as contradições objetivas nas subjetivas das personagens, provocando o estranhamento enquanto efeito na interpretação brechtiana. Esta exige o distanciamento do ator da personagem em ação, interrompida e retomada, concomitante narrativa crítica.

Veremos com mais detalhes esse ponto de convergência com Carvalho (2009) e seu processo de criação colaborativa, que assim como Boal (2008), preservando suas distintas perspectivas e finalidades, considera como fundamental na improvisação a proposta da não-alienação dos atores. Para tanto, nosso autor aqui propõe temas que, se relacionem com, ou não se divorciem do, dia-a-dia dos mesmos, e sugere improvisações decorrentes de temas estampados em jornais que suscitem e facilitem o debate político e ideológico, de modo que as vontades e contra-vontades pudessem estar no individual e no social, na necessidade social.

São nestes termos que o improvisar possibilitaria o funcionamento do motor dos nós atores para a desmecanização.

Nosso tramar exalta o sentir-pensar na racionalização da emoção a partir da memória em todos os seus aspectos, em exercícios, jogos, *joguexercícios*, e indo além na especificidade da linguagem teatral em improvisações para interpretações dialéticas.

Destacamos que com Boal (2008) tramamos por fim o processual no princípio, por princípio, da transformação na atuação, desde o teatro-educar ao desenformar. Acordando com o mestre desta seção para o teatro como meio de intervenção, de transformação subjetiva que nas relações e comparações a partir das sensações e das sensibilizações para o social e a política possibilitariam a transformação do mundo, acreditamos complementar em inteireza a exposição basal do nosso fazer, *sentirpensar*, em seu princípio primo no ato de improvisar.

Antes porém, de seguirmos adiante no segundo princípio *Tramático*, o da educação político-estética de Brecht, gostaríamos de sobrelevar uma decorrência natural e orgânica no ato de improvisar que preconizamos, lembrando que buscamos cá, olhando para trás, o(s) sentido(s) do cantar - desde a intuição para experienciar, passando pelo contexto nos encontros do dentro e fora, chegando a racionalização da emoção pela memória, todos essencialmente como se fosse em *circunstâncias propostas*, stanislavskianos -, o escutar?

Em Boal (2008) só sabemos as sensações em comparação, se compreendemos o som é porque *somos capazes de escutar o silêncio*. Não é à toa que os autores Thebas e Dunker (2019, p.25) trazem em seu *O palhaço e o psicicanalista*, suas funções respectivamente, que escutar se aprende, e classificam o ato da escuta como arte. Mas como? Em comparação, “A arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo.”. Na prática, certamente nas categorias dos *joguexercícios* de Boal (2008), e no ato de improvisar. Escutar, “É uma arte difícil de dominar porque seus efeitos visíveis acontecem no outro em tempo real e segundo as leis do improviso: [...] a mudança de atitude com relação a si mesmo, ao mundo e aos outros.”. Sem dúvida é esta a complexa arte almejada por Boal no que diz respeito a transformação.

Podemos dizer, portanto, que para escutar é preciso atentar, atenção, e no ato de improvisar, na improvisação aqui desejada, quando se é *onde e quando está*, ficcionando o real, também. Desta maneira, atentos no silêncio e no mínimo ruído do eu ao outro e do outro ao eu, ao nós, e aos nós das contradições internas e externas, intentamos seguir expondo, tecendo tramas dialéticas do sentir, do pensar, do teatro, das artes, das aprendizagens, e da educação. Continuamos nesta última na perspectiva de Bertolt Brecht.

3.3 O PRINCÍPIO DA *EDUCAÇÃO POLÍTICO-ESTÉTICA*

Os atores e cantores têm a tarefa de ensinar ao mesmo tempo em que aprendem [...] a questão: o que acontece com aquele que canta, torna-se ao menos tão importante quanto a questão: o que acontece com aquele que escuta.
Bertolt Brecht.

Como entremeio, espaço-tempo, *intermezzo* do tramar está o aprender-ensinar no político-estético educar brechtiano através do teatro, teoria que tem em sua base o conceito da peça didática.

Tal teoria foi estabelecida pelo pesquisador alemão Reiner Steinweg na década de 1970 a partir da reunião de fragmentos dos escritos de Brecht, entre os textos, anotações e referências, e o estudo destes, uma vez que o teatrólogo não formulou especificamente uma teoria sobre a peça didática, apesar de tê-la mencionado em um texto de 1937 *Para uma Teoria da Peça Didática*.

Quem nos conta os caminhos da peça didática de Brecht, e nos esclarece melhor sobre a teoria da mesma a partir dos estudos de Steinweg no Brasil, é Ingrid Dormien Koudela (2007). Mas contaremos também com o auxílio de um amigo de Brecht, Walter Benjamin (2017) de modo a situarmos o leitor neste entremear do nosso fazer, expondo a relevância dessa teoria-prática no tramar.

Em suas conceitualizações sobre o Teatro Épico brechtiano, Benjamin (2017, p. 27) separa os elementos pertencentes as experiências épicas do amigo em oito partes, como já vimos antes aqui em nota. No tramar desta pesquisa o foco está na sexta parte elucidada pelo autor de/em *O que é o teatro épico?*, na qual traz exatamente suas considerações sobre a peça didática,

O teatro épico é concebido tanto para os atores quanto para os espectadores. A peça didática destaca-se como caso peculiar principalmente porque a excepcional parcimônia do aparelho simplifica e propõe a troca do público com os atores, dos atores com o público.

Ao iniciar seu texto Benjamin ressalta o que há de fundamental para se pensar a aprendizagem-ensino, tal qual posta na epígrafe desta seção, dialeticamente, na perspectiva da peça didática.

Em Koudela (2007, p.16) vemos a definição brechtiana de aprendizagem como a aquisição da *noção prática* da dialética, no comportamento e no pensamento, assim sendo, “a peça didática é concebida como modelo para uma relação dialética entre teoria e prática.”. Tal afirmação nos remete uma vez mais ao *sentipensante* em Galeano.

Vejam os ainda em Koudela, nas palavras de Brecht (*apud* KOUDELA, 2007, p.16) a relação entre ator, espectador, e aprendizado dialético:

A peça didática ensina enquanto nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio, não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas. A imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas.

Ao pensarmos na subversão da organização do fazer teatral, divisão palco plateia, na situação de aprendizagem, em que todos são atuantes, e como os cantores, ensinam enquanto aprendem, através da imitação dos textos das peças didáticas, ou modelos altamente qualificados, nos questionamos sobre uma possível caracterização desses modelos, e também sobre como a imitação é posta em termos de processo educacional dialético, entre teoria e prática, comportamento e pensamento.

Na caracterização das peças didáticas brechtianas Benjamin (2017, p.16-17) nos auxilia ao dizer que tais textos, modelos, são “o desvio necessário através do teatro épico que a peça com uma tese tem de tomar.”, e acrescenta que nas peças didáticas “Em vez de abordar nossas condições a partir do exterior [...] Brecht faz com que elas se critiquem umas às outras dialeticamente, que seus diversos elementos se confrontem de maneira lógica;” e dessa maneira nelas estão expostas as *contradições de nossa ordem social*, com as quais os atuantes terão que lidar no ato de improvisar.

A improvisação é, pois, o modo de apreensão de um modelo que é, ao mesmo tempo borda e rio, possibilitador da invenção na imitação, desde que esta não se restrinja aquele. Koudela (2007, p.18) acrescenta a necessidade postulada por Brecht de uma crítica aos modelos na atuação, ao tratar do ‘efeito educacional’ através da imitação, já que esta

“...também se dirige necessariamente a objetos (eventos, gestos, tons de voz, atitudes de comportamento) que foram experimentados fora do texto, na realidade de cada participante. Esse é um pressuposto para o efeito pedagógico da peça didática. A atualização do texto só pode realizar-se através do vínculo que o atuante estabelece com sua própria experiência (com seu cotidiano). A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo. Brecht entende a imitação como ‘elaboração de material existente’.”

Esse material, subjetivo, relacionado às experiências dos sujeitos, e objetivo, com as peças didáticas, ou modelos, existente em improvisações caracterizariam exercícios artísticos coletivos que, ainda em Koudela (2007) e Brecht, propiciariam autoconhecimento daqueles que deles participam, enquanto experimento.

Ao sistematizar sua prática do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano Ingrid Dormien Koudela (2008a, p.15) - lembramos que a autora e pesquisadora do teatro na educação e da peça didática brechtiana foi também a tradutora de Viola Spolin no Brasil – conceitualiza o último em duas direções possíveis à aprendizagem: “‘modelo’ como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens. ‘modelo’ como um texto que é objeto de imitação crítica.”. Em ambos direcionamentos estão os horizontes *Tramáticos*, do teatro-educar ao desenformar docente.

Ao explorar e seguir os estudos de Steinweg para uma teoria política-estética a partir das peças didáticas de Brecht, Koudela (2008a) sugere a proposição do teatrólogo de dois instrumentos didáticos, *o modelo de ação e o estranhamento*, o primeiro como metáfora, o segundo como caráter estético do experimento.

Retomemos Benjamin (2017) que situa como parte central do teatro épico, a interrupção. E é exatamente aqui que o teatro épico se contrapõe mais intensamente ao teatro dramático no sentido estrito aristotélico, não há empatia com o herói, mas espanto com a situação apresentada por ele, através do distanciamento da personagem na interpretação da mesma, na interrupção do processo interpretativo que revela situações provocando o estranhar do público. No entanto, já vimos que na peça didática, parte do teatro épico elaborado por Brecht, todos são atuantes, não necessariamente técnicos na arte da interpretação, mas aprendizes e *ensinantes*, ao mesmo tempo.

Vimos no capítulo anterior o conceito de estranhamento, que enquanto instrumento didático, reiteramos, é processo e não efeito, mas permanece enquanto estético em experimentos com a peça didática, que segundo Koudela (2007) é um meio de aprendizagem. De acordo com a autora (KOUDELA, 2008a, p. 127):

O caráter estético do experimento com a peça didática é uma condição para alcançar objetivos pedagógicos. O que diferencia o ato artístico coletivo com o modelo de ação brechtiano é o princípio do estranhamento, que incorpora o sensório e o racional, provocando a experiência estética.

Fundamental, portanto, a uma educação político-estética, a um processo de aprendizagem-ensino, é o estranhamento na recepção ativa do modelo de ação, em improvisação, no ato artístico coletivo, onde atuantes aprendem e *ensinam a si mesmos*.

Koudela (2008b) ao compreender *modelo* como texto que é objeto de imitação crítica, sugere sua ampliação no senso de que ele pode ir além dos textos das peças didáticas, desde que evoque o cotidiano nas *relações dos homens entre os homens*, e nestas a historicidade, contextualizando esses textos, modelos, em sentido alargado, em improvisações e experimentos.

Assim sendo, em nosso fazer os modelos de ação podem ser apresentados para trabalho como as mais diversas obras e manifestações artísticas, em suas diversidades de linguagens, enquanto textos poéticos, mas também enquanto manifestações culturais, textos prosaicos e orais, desde que sejam possíveis as investigações propostas por Koudela (2008a). Para tanto, pode ser necessário mais de um modelo, em conjunção e-ou contraposição, de modo a trazer uma complexidade ao olhar-escutar, sem esquecermos que o modelo deve ser altamente qualificado, ou seja, trabalhado em sua especificidade, contendo elementos que se confrontem evidenciando contradições possíveis de serem superadas, e de modo a fazer, desde um primeiro momento, estranhar.

Faz-se necessário recordarmos que em nosso fazer primeiro voltado a uma práxis pedagógica teatral, como em Brecht, a *elaboração do material existente*, a atuação, tinha em seu fim a improvisação teatral como princípio para aprendizagem do dialético no agir-pensar em ato artístico colaborativo, experimentando objetivamente experiências subjetivas em experimentos. No entanto, em nosso fazer para uma

práxis da desenhamento docente, a atuação na elaboração crítica do(s) modelo(s), pode ter como finalidade experimentos em distintas linguagens artísticas, desde atos artísticos individuais na coletividade até os atos artísticos colaborativos, como princípio da aprendizagem-ensino dialética, *sentipensante*. Dessa maneira pensamos o *Fazer Dramático* no desenhamento como interdisciplinar.

Antes, porém de visitarmos a interdisciplinaridade, nos questionamos brevemente sobre uma possível relação dos modelos de ação com o conflito de regimes de sensorialidade produtor de dissensos, e com o regime de visibilidade das artes em Rancière (2012). Sabemos que o nosso filósofo tem críticas a crítica no teatro épico do nosso pensador, Brecht (*apud* KOUDELA, 2007), que não nos cabe aqui esmiuçar, mas como reflete e age o pensador, de maneira indireta, prioritariamente a partir da peça didática, e seus instrumentos, entre a verdadeira política e a verdadeira filosofia não deve haver diferença. A verdadeira, é assim compreendida quando o filósofo observador é também atuante, e quando o político atuante é também observador, concomitantemente, de modo a tornarem-se pensadores que não distinguem o fazer do olhar, o escutar do cantar, o teórico do praticar.

Para podermos seguir no nosso princípio da educação político-estética, sem deixarmos o questionamento e a afirmação do parágrafo acima fora da trama, trazemos aqui o pensamento de Rancière (2009, p.16-17) enquanto alinhavo nesse possível relacionar, uma vez que, para ele, o trabalho possível com a ficção é aquele que realiza dissensos:

A política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo [...] É a partir dessa estética primeira que se pode colocar a questão das 'práticas estéticas', no sentido em que entendemos, isto é, como formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, no que 'fazem' no que diz respeito ao comum. As práticas artísticas são 'maneiras de fazer' que intervêm na distribuição geral das maneiras de ser e formas de visibilidade [...] A questão da ficção é antes de tudo uma questão de distribuição de lugares.

Pensamentos alinhavados, retomemos nosso fazer na práxis da desenhamento docente em perspectiva interdisciplinar tal qual nos estudos do linguista José Luís Fiorin (2008), que apresenta a interdisciplinaridade *como um universal positivo do discurso*.

Atentemos para o primo apontamento de Fiorin (2008, p.32), “há dois tipos fundamentais de fazer científico: o da exclusão e o da participação, ou, em outras palavras, o da triagem, e o da mistura.”. Ao dissertar sobre ambas as possibilidades desse fazer, a da especialização e a da abertura - seus potenciais e suas limitações, seus perigos e fortunas, o escritor chega a discussão etimológica da palavra interdisciplinaridade, buscando dentre outras *disciplinaridades*, o sentido dessa, dissecando-a, e a partir dos prefixos *in* e *inter*, em suas origens latinas respectivamente, *ne* que indica negação e *en* que indica *dentro de*, *entre*. Na sequência Fiorin (2008, p.39) examina a interdisciplinaridade, em relação as outras possibilidades de *disciplinaridades*, enquanto aquela que pressupõe convergência, complementaridade, e a exalta por fim, como aquela que “...supõe disciplinas que se interseccionam, que se sobrepõem, que se reorganizam, que buscam elementos noutras ciências.”.

E é exatamente no sentido fioriniano, que os modelos de ação, mantenedores de seus conceitos primos, têm no *Tramático* seus sentidos ainda mais ampliados, através da interdisciplinaridade, que vão para além das interações das linguagens artísticas, em experimentos, mas também buscam elementos das experiências do sensível em interface com a Filosofia, a História, as Ciências Políticas e Sociais, e a Psicanálise... tanto na prática quanto teoricamente nesta pesquisa.

Ao *sentipensarmos* docentes *sentipensantes* em formas, mas não em fôrmas, em nosso fazer, como artesãos de si próprios, cantores, atores, atuantes, o princípio da educação político-estética passa a ser também fim, tendo como meio o *Fazer Tramático* e os modelos de ação. Estes ao exigirem tomadas de posições, no elaborar em improvisações e experimentos, dos docentes, atuadores, de maneira significativa, pelas Artes, e nas relações humanas que elas aludem, cremos, possibilitam o aprender-ensinar, a teoria-prática, dialeticamente.

3.4 PRINCÍPIO DIALÓGICO – VOZES MÚLTIPLAS E MÚLTIPLoS SENTIDOS

Gracias a la vida que me ha dado tanto,
Me ha dado la risa y me ha dado el llanto.
Asi yo distingo dicha de quebranto,
Los dos materiales que forman mi canto,

Y el canto de ustedes que es mi mismo canto,
 Y el canto de todos que es mi propio canto...
Gracias a la vida¹⁶, Violeta Parra.

[...] e quando cantaram *A internacional* cantei com eles: um hino me subia do coração, quis dizer-lhes: “Irmãos”, mas tive apenas a ternura que se me fazia canto e que ia com o seu canto de minha boca até o mar. Eles me reconheciam, me abraçavam com seus poderosos olhares sem dizer-me nada, olhando-me e cantando.

XVI Operários marítimos in **Canto Geral**, Pablo Neruda.

Com a poesia e melodia da canção de Parra na epígrafe acima podemos dizer que sua arte de combinar palavras e sentidos é tão grandiosa quanto sua arte de combinar os sons de forma harmoniosa, e se pudermos escutar seu canto, escutaremos, para além de sua expressão, celebração em poesia que expõe o nós no eu e o eu no nós.

Semelhante exposição está na *ternura que se me fazia canto e que ia com o seu canto de minha boca até o mar*, talvez mais em tom de identificação que de reconhecimento, de re-conhecimento na identificação, tomada de posição, na interação social. Que também poderia estar na des-identificação, se pensarmos assim no estranhamento brechtiano, mas esta já seria outra trama.

Polissemia e polifonia - poesia - conceitos pares também à dialogia de Mikhail Bakhtin, filólogo que pensa o dialogismo como fundamento da linguagem. Difícil compreender conceitos do pensamento bakhtiniano destacados, pois estão todos interligados. Tentaremos aqui fazê-lo de modo cauteloso por julgarmos intrínseco ao sentido do nosso fazer.

A alusão às relações humanas, em toda a sua complexidade, em nosso fazer é vital, desde a experimentação dos corpos em exercícios e improvisações a partir de modelos de ação, que são sempre *obras* abertas, fontes de sentidos múltiplos, que a depender do olhar dos sujeitos envolvidos, das posições na vida desses mesmos, em interação, serão sentidas e farão sentido(s) em experimentos artísticos-sociológicos, até as reflexões em partilhas do todo experimentado.

¹⁶ Graças à vida que me deu tanto, me deu o riso e também o pranto. Assim eu distingo a alegria do desespero, os dois materiais que formam meu canto, e o canto de vocês que é o mesmo canto que o meu, e o canto de todos que é meu próprio canto. Livre tradução.

Para melhor compreendermos as relações dialógicas no *Tramático*, interpostas em todo nosso fazer, das experimentações às partilhas, abordaremos o eu no nós e o nós no eu, partindo do sujeito bakhtiniano que se constitui na interação com o outro.

Segundo Vera Lúcia Pires (2002), pesquisadora brasileira da teoria da enunciação, a intersubjetividade antecede a subjetividade na teoria de Bakhtin (*apud*, PIRES, 2002, p.41) já que “... o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro...”. Vimos a intersubjetividade aqui como ênfase na improvisação stanislavskiana em Carvalho (2009), portanto, esse processo de reconhecimento através do outro, nos é caro e desejado desde nosso primo pensar, desde o teatro-educar, mas principalmente agora, no desenformar.

Vejamos de modo conciso algumas noções bakhtinianas que nos guiaram e que ajudarão a compreendermos o princípio do Dialogismo cá posto. Em Pires (2002, p.36) a linguagem para Bakhtin é “... uma prática social cotidiana que envolve a experiência do relacionamento entre sujeitos. Essa experiência é parte integrante do sentido do dizer.”. Ainda de acordo com a pesquisadora, Bakhtin em sua teoria, tem na língua a materialidade da linguagem enquanto interação, histórica e social.

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2010, p. 36) define *palavra* como “...fenômeno ideológico por excelência.”, sendo “... o modo mais puro e sensível de relação social.”. Bakhtin (2010, p.99) diz também que “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.”, por isso “A língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.”. Assim sendo, forma e conteúdo assumem relação dialética na linguagem, que tem em seu fundamento o dialogismo, na interação dos sujeitos que são antes intersubjetivos, participando do diálogo da vida.

Bakhtin (2010) compreende o diálogo em sentido amplo, para além da comunicação entre duas pessoas, mas toda e qualquer comunicação verbal,

O processo da fala, compreendida no sentido amplo como processo da linguagem tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu *auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da

vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação.

Eis que surge o termo que dá nome a teoria formulada, da Enunciação. Em Pires (2002) a enunciação seria o momento da interação dos sujeitos no tempo histórico e no espaço social. E em uma situação de enunciação (PIRES, 2002, p.44), "... ou seja, em contexto extraverbal, as condições sociais reais, e enunciado são essenciais um ao outro, já que de sua união depende seus sentidos."

Retomemos Bakhtin (1997, p.310) para compreendermos o enunciado, que seria a unidade real da comunicação verbal, o modo como a utilização da língua se efetua, em suas palavras,

A fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: do sujeito de um discurso-fala. O discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma.

Importante ressaltar que cada enunciado é fechado em si mesmo, um todo de sentido, precedido por outros de outros, e sucedidos por outros de outros na comunicação verbal, na qual se situam as relações dialógicas que são também semânticas.

Continuemos um pouco mais nessa trilha dos enunciados e dos diálogos, pois estes são fundamentais para a compreensão das experimentações dialógicas e colaborativas, de acordo com Bakhtin (1997, p. 312),

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.

Da posição do locutor à posição responsiva, tomada de posição, temos os enunciados, o que pode e o que deve ser dito, no esforço de fazer sentido. E neste sentido para o teórico da linguagem, *o sentido se situa sempre entre os sentidos*. Esperamos no *entre* termos explicitado as relações dialógicas, que perseguimos ao tramar em experiências artísticas e em criações colaborativas partilhadas. No entanto, caso ainda não o tenhamos feito, conjugamos mais duas citações de Bakhtin (1997, p. 371, p. 380), uma primeira que nos diz que, "...a verdade é que o objeto vai

edificando-se durante o processo criador, e o poeta também se cria, assim como sua visão do mundo e seus meios de expressão.”. E uma segunda do *Corifeu da Filosofia da Práxis*¹⁷ a quem nosso filólogo da voz,

K. Marx dizia que, somente ao ser enunciado na palavra, um pensamento torna-se real para o outro e, portanto, para si mesmo. Mas esse outro não é unicamente o outro no imediato (destinatário, segundo). Em sua busca de uma compreensão responsiva, a palavra sempre vai mais longe [...] o fato de ser ouvido, por si só, estabelece uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, respondida e quer, por sua vez, responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra num diálogo em que o sentido não tem fim (entretanto ele pode ser fisicamente interrompido por qualquer um dos participantes).

Creemos que o convite para mais esse *entrelaçamento* pode ter desemaranhado um pouco os fios exatamente por termos nos deixado levar no sentido estrito da observação feita por Tzvetan Todorov (BAKHTIN, 1997, p. 11) na escrita da introdução da obra bakhtiniana *Estética da Criação Verbal*, na qual ele coloca a *ironia* proferida pelo filólogo da linguagem na necessidade de nos contentarmos em “citar ao invés de falar em nosso próprio nome...”. Se o fizemos foi com a intenção de fazer mais sentido.

A polissemia intrínseca ao nosso discurso, a depender da interação, dos interlocutores, da situação de enunciação, na tentativa de fazer sentido, de marcar posição, e a polifonia, ou as vozes exteriores que marcam nosso discurso (PIRES, 2002), estão no princípio do dialogismo no *Fazer Tramático* - em improvisações stanislavskianas que têm a ênfase na intersubjetividade, a partir dos dados, modelos de ação, objetos de imitação crítica no tempo e no espaço, culminando em propostas de criação colaborativa, que é dialógica em sua definição, como veremos na seção seguinte -, com finalidade na elaboração e construção de conhecimento nas experimentações com as linguagens artísticas, mas também e prioritariamente com vistas às reelaborações possíveis, aos possíveis reconhecimentos, e recriações de discursos, em tomadas de posição, proporcionadas por novos olhares lançados, novos sentidos partilhados, apreendidos, escutados e cantados.

¹⁷ O epíteto *Corifeu da Filosofia da Práxis* foi atribuído a Karl Marx pelo filósofo marxista Antonio Gramsci. O tomamos emprestado aqui para reverenciarmos aquele que está na base do pensamento da maioria dos coreutas, pensadores, cantantes do coro desta pesquisa, dos quais também tomamos as vozes emprestadas para melhor elaborarmos nossos diálogos.

3.5 PRINCÍPIO COLABORATIVO – PROCESSO E CRIAÇÃO

Se cada hora vem com sua morte
 se o tempo é um covil de ladrões
 os ares já não são tão bons ares
 e a vida é nada mais que um alvo móvel
 você perguntará por que cantamos
 se nossos bravos ficam sem abraço
 a pátria está morrendo de tristeza
 e o coração do homem se fez cacos
 antes mesmo de explodir a vergonha
 você perguntará por que cantamos
 se estamos longe como um horizonte
 se lá ficaram as árvores e céu
 se cada noite é sempre alguma ausência
 e cada despertar um desencontro
 você perguntará por que cantamos
 cantamos porque o rio está soando
 e quando soa o rio / soa o rio
 cantamos porque o cruel não tem nome
 embora tenha nome seu destino
 cantamos pela infância e porque tudo
 e porque algum futuro e porque o povo
 cantamos porque os sobreviventes
 e nossos mortos querem que cantemos
 cantamos porque o grito só não basta
 e já não basta o pranto nem a raiva
 cantamos porque cremos nessa gente
 e porque venceremos a derrota
 cantamos porque o sol nos reconhece
 e porque o campo cheira a primavera
 e porque nesse talo e lá no fruto
 cada pergunta tem a sua resposta
 cantamos porque chove sobre o sulco
 e somos militantes desta vida
 e porque não podemos nem queremos
 deixar que a canção se torne cinzas.
Por que cantamos, Mario Benedetti.

Sim, insistimos em cantar, colaborativamente, compreendendo-nos como iguais, fortalecendo-nos ao cantarmos as mortes em vida, as vidas em mortes. E esta é possivelmente a utilidade do processo colaborativo de criação aos olhos de Sérgio de Carvalho (2009, p.74), pensador do teatro épico-dialético brechtiano, enquanto “... lugar experimental de contato com a força do grupo em sua capacidade de reinventar sua situação.”.

O processo colaborativo de criação teatral enquanto princípio do nosso fazer vem desde o teatro-educar permanecendo até o desenformar. Esse processo no teatro ganha força no Brasil a partir de 1990 com o Teatro da Vertigem (FERNANDES, 2013) dirigido por Antônio Araújo que tem como foco a investigação da linguagem e dos

limites da cena, assim como a investigação do ator em experimentações que buscavam respostas para questões sociais do país.

Dez anos antes o teatro brasileiro vivia a *década dos encenadores* (GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2006), ou daqueles que concebiam um espetáculo esteticamente, dominando os distintos elementos pertencentes a linguagem teatral, coordenando e organizando todo um processo de montagem.

Se retornarmos ainda mais no tempo entre as décadas de 1960 e 1970 encontraremos por fim o princípio do processo colaborativo, no processo de criação coletiva, que introduzia o encenador como alternativa ao diretor, que poderia representar o autoritarismo nesses anos, e que tinha como base a experimentação e a pesquisa da linguagem na construção de obras autorais. Assim sendo, atores, e também o público, passam a ser considerados criadores da cena, e os interesses de investigação dos coletivos são voltados às questões sócio-político-culturais no Brasil da época. Aos poucos os grupos teatrais foram sendo silenciados ao sermos atingidos por um dos mais duros golpes no país, a instauração da ditadura militar em 1964, principalmente após decretado o AI-5 em 1968. Muitas árvores foram cortadas, mas permaneceram as raízes do processo colaborativo de criação teatral que aqui consideramos princípio no nosso fazer.

Do coletivo ao colaborativo ganhamos maior horizontalidade nas relações dos artistas envolvidos no processo de criação de um espetáculo, remetendo-nos ao princípio da igualdade. Essa é exatamente a primeira característica que gostaríamos de ressaltar do processo colaborativo enquanto princípio do *Fazer Tramático* na nossa possível práxis da desenformação.

Vejamos outros aspectos colaborativos prioritariamente com Sérgio de Carvalho (2009, p.68) - dramaturgo colaborativo de *Paraíso Perdido*, primeira montagem do grupo Teatro da Vertigem, inspirada no poema barroco de John Milton, hoje atuante como dramaturgo dialético colaborativo e encenador da Companhia do Latão, e professor livre-docente na Universidade de São Paulo, USP -, por com ele acordarmos para a questão fundamental do processo colaborativo “: ele só faz sentido como ferramenta de conscientização, desalienação e coletivização.”.

O fundamento citado é relativo, ainda no raciocínio do nosso dramaturgo dialético, ao *modo de trabalho*, que no teatro de grupo equilibra trabalho intelectual e braçal, partindo do princípio da igualdade no que diz respeito ao potencial criativo e produtivo, princípio que propicia a realização da potência desalienante, herança da condição artesanal do *fazer teatro*.

Carvalho (2009) coloca como fator comum aos processos de criação coletiva e colaborativa a confecção, estruturação, dramatúrgica a partir das experimentações em improvisações, nas quais surgem as, e relações entre, personagens. O que se configura ao mesmo tempo como o maior risco desse processo de criação que voltado também à produção da montagem teatral demanda um *bom dramaturgo colaborativo*, que possa sugerir técnicas improvisacionais que estejam alinhadas com a pesquisa, orientada por um tema.

Nosso colaborador (CARVALHO, 2009, p.71) diz ainda que o conceito de ação física determina a natureza da improvisação desejada e parte deste conceito em Stanislavski, mas explicita que nas criações colaborativas do Latão a ênfase está na exposição dialética da cena em seu detalhamento realista, gerando assim a forma épico-dialética "...a partir da compreensão realista das contradições mais fundamentais, que são subjetivas e objetivas ao mesmo tempo, pessoais e macro-históricas.". As destacar que em sua dramaturgia a Companhia trabalha no limite da subjetividade *condicionada por imposições extra-individuais*, o encenador descreve a prática improvisacional do grupo como uma combinação entre Stanislavski e Brecht na qual os atores são exigidos em atitude *de intérprete realista e de narrador simultaneamente*.

O trabalho colaborativo de criação exige entrega, despojamento, para abrir mão de certezas e aceitar as dúvidas, abertura, e atitude crítica dos participantes. Ainda com Carvalho (2009, p.72) em relação ao processo colaborativo na Companhia do Latão,

É preciso que do ator, portanto, no teatro épico-dialético, um tipo de trânsito entre um realismo detalhado do ponto de vista psicofísico e uma compreensão narrativa das determinações sociais e econômicas do caso. E mais do que isso, a interação dialética entre todos os elementos. Isso só se faz com um aprendizado conjunto e gradual das contradições objetivas que se manifestam nas contradições subjetivas. Em termos mais simples, o ator precisa escrever nos ensaios a história geral da peça e não apenas o seu papel [...] o processo de geração de materiais está imbricado com a reflexão

poética; nosso uso da ação física stanislavskiana é dialetizado pela crítica das condições materiais da situação da personagem.

Este esmiuçar do processo colaborativo com Carvalho e a Companhia do Latão pode em um primeiro momento parecer exagerado, mas lembremos que o nosso fazer primo tramado para uma práxis para o teatro-educar tinha ênfase na linguagem teatral abarcando também experimentos em montagens esteticamente relacionadas ao teatro contemporâneo. No entanto, esse detalhar colaborativo voltado a uma práxis da desenformação docente, principalmente nas artes, é igualmente fundamental, uma vez que desenformar requer um redimensionamento do sujeito a partir das relações intersubjetivas em condições objetivas. Ao trabalharmos partindo da experimentação com as especificidades de distintas linguagens artísticas, independente de em qual delas se atua colaborativamente no arte-educar, seguindo as duas etapas sugeridas por Carvalho (2009, p.69) na feitura de um roteiro, no traçar de um caminho para o experimento, da “...geração de materiais e perspectivas formais até a crítica e reinvenção desses materiais numa nova visão de escrita...” - tratamos cá essa escrita amplamente, tal qual o sentido de texto no modelo de ação -, buscamos a geração de novas atitudes em perspectiva prioritariamente desalienante e conscientizadora do-no coletivo.

No *Fazer Tramático* temos como *tema*, orientação, os modelos de ação, que trabalhados sob múltiplos pontos de vista, múltiplas vozes, dialogicamente, em experimentações improvisacionais intersubjetivas, podem ao acaso fazer surgir contradições, que faladas, em experimentos e-ou verbalmente partilhadas, narradas, podem propiciar seus aprendizados objetivo-subjetivo, dialeticamente.

Sobretudo no tramar para desenformar o princípio do processo colaborativo - onde cantamos, no plural, conjuntamente, aprendemos ao mesmo tempo que ensinamos - , visa impulsionar caminhadas além no tempo e no espaço, no olhar, no falar e no escutar, pois na medida em que caminhamos juntos por caminhos desconhecidos, do despojamento, da dúvida, do acaso, precisamos estar muito mais atentos, com olhos e ouvidos mais abertos, ao outro, a nós mesmos e às condições externas a nós, e assim sendo podemos transbordar das fôrmas, no entremeio das artes. Na co(m)labor(e)ação o transbordar pode ser escutar a nós mesmos, nossa voz, nossas vozes, mantendo viva a canção.

3.6 PRINCÍPIO DA EXPERIMENTAÇÃO

As baleias não cantam
porque têm uma resposta.
Elas cantam
porque têm uma canção.

Fragmento da narrativa poética da obra fílmica de 2005, *Ashes and Snow*, escrita e dirigida por **Gregory Colbert**.

Eis que chegamos ao princípio final do *Fazer Tramático*, o da experimentação, substantivo feminino que segundo o Houaiss (2015) é o ato de experimentar, pôr em prática, provar, investigar cientificamente, sentir, pôr no corpo. Tomemos essa última significação, poeticamente, e alcançaremos o sentido maior desta seção, o de ter uma canção.

Já vimos derivados deste princípio em outras seções deste capítulo, como o experienciar, no sentido de *penetrar no ambiente* envolvendo-se com ele, *Em todas as pessoas são capazes de improvisar*, e o experimento como exercício artístico prático-reflexivo em *O Princípio da Educação Político-Estética*.

Em retorno ao início vimos no capítulo anterior, em Larrosa (2013) a experiência cancelada pela informação, e vimos sobretudo em Benjamin (1994) a experiência como aquela que é passível de ser narrada, que é durável, que permanece, permitindo o conhecimento na medida em que pode ser retomada, ampliada e intensificada, possuindo relação com o saber, com a sabedoria, com o passado, com a história, com a memória, reminiscência, com a tradição. E vimos ainda em Rancière (2012) a experiência, na arte da tradução como trabalho poético e como berço da aprendizagem-ensino.

Da tradição oral, em perspectiva benjaminiana, à tradução poética, em perspectiva rancieriana, para além do prefixo em comum, temos a narração. Vemos em Benjamin (1994, p.201) que um narrador é aquele que “...retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”. E vimos anteriormente em Rancière (2012, p.25) que “Uma comunidade emancipada é uma comunidade de narradores e tradutores.”. E quem conta um conto, aumenta um ponto, certo?

Continuemos com o filósofo que nos mostrou os sentidos da experimentação do mestre ignorante quando diz que *recordar* e *inventar* são da mesma ordem. Atentos aos prefixos, olhemos para estes em comum nas palavras *tradição* e *tradução*, e mais de perto para a primeira palavra em sua origem etimológica, do latim *traditio* derivado de *tradere*, ou trair. O que nos remete a um outro ditado, ou melhor, um modo *di dire* italiano, *traduttore traditore* que significa literalmente tradutor traidor, no entanto, seu sentido está na necessidade de traírmos um *sentido original* contido em determinada língua, falada ou escrita, para fazermos sentido, para passarmos adiante determinada visão de mundo.

Ao pensarmos narradores e tradutores em modos de ficção rancierianos (RANCIÈRE, 2009) na relação entre a *razão das ficções* e a *razão dos fatos*, e esta em interpenetração com a *razão das histórias* própria de um período, em *narrativas*, compreendemos que o ficcionar envolve também o fazer história, relacionando o visível, o pensável e o possível.

Recordar e inventar, narrar e traduzir, estão aqui presentes como elementos imprescindíveis pertencentes a experiência derivada da experimentação em seus sentidos já postos que desejamos em nosso *Fazer Tramático* desde o teatro-educar, mas que só se constituiu enquanto princípio no desenformar docente, pensado, nesta pesquisa, a partir da narração de uma história que trazia o saber cantar como fundamental para em Cuba poder atuar, na educação.

História partilhada em experimentação, investigação científica, ao cogitarmos uma práxis da desenformação docente, concomitantemente posta no corpo, escrita, ocupando o sensível, vislumbramos a partilha – que dá sequência e-ou intermeia o processo de tramar artisticamente, das improvisações às colaborações, passando pela educação político-estética, vozes e sentidos -, como processo escutatório, como *sentirci*, em atitudes simultaneamente interpretativas e narrativas de histórias nutridas pela memória, na tradução, enquanto trabalho poético, de experiências, conferindo-lhes sentidos, em relações, elaborando-as e re-significando-as em história escrita na memória.

De acordo com Rancière (2017, p.7-8), “Partilha significa duas coisas: a participação em um conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição dos quinhões.”.

No prefácio da obra *Políticas da Escrita* nosso filósofo conceitualiza a escrita como política por ser *conceito de um ato sujeito a um desdobramento* e a um desmembramento que são essenciais, no sentido de ressaltar o significar-realizar no ato de escrever, na medida em que:

uma relação da mão que traça linhas ou signos com o corpo que ela prolonga; desse corpo com a alma que o anima e com outros corpos com os quais ele forma uma comunidade; dessa comunidade com a sua própria alma.

Ao acompanharmos os passos de Rancière (2017, p.8) acordamos com ele para o ato de escrever como ocupação sensível, dos sentidos ao fazer sentido, com sentido a ela atribuído, uma vez que a escrita é pertencente à *constituição estética da comunidade*. Por *constituição estética*, como pelo autor proposto, devemos entender a *partilha do sensível*, que “... é, portanto, o modo como a relação entre um conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas se determina no sensível.”, e *dá forma à comunidade*.

Poucos anos depois no livro *A Partilha do sensível Estética e Política*, Rancière (2009, p.15) elabora o sentido de estética nas práticas estéticas como formas de visibilidade das práticas da arte, como já vimos na seção 3.3, do lugar que ocupam, do que fazem no que diz respeito ao comum, definindo as práticas artísticas enquanto maneiras de fazer, e assenta o termo título como:

[...] o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um *comum* e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um *comum* partilhado e partes exclusivas. Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um *comum* se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha.

A partilha, na configuração, do sensível rancieriana é explorada nas práticas artísticas no nosso *Fazer Tramático* e é exatamente ela que realiza o princípio da experimentação, no ato de experimentar a si próprio, e em relação com os outros, e experimentar modelos de ação, construindo *ficções entre o visível e o dizível*, em experimentos, nos quais interagem distintas linguagens artísticas, ocupando o sensível e dando sentido a essa ocupação, ou seja, o princípio se realiza na relação dos modos de fazer, de ser e de dizer, quando da partilha da experimentação vem a experiência, quando a experimentação transforma-se em experiência do sensível.

4. O FAZER TRAMÁTICO NA DESENFORMAÇÃO DOCENTE

O tramar, descrito anteriormente nos seus princípios para o desenformar, foi posto em dois fazeres, duas práticas que serão aqui expostas e analisadas, nas subseqüentes seções e subseções, de modo a nos aproximarmos à considerações sobre a corroboração de uma práxis da desenformação docente na aprendizagem-ensino de educadores nas-das, com as, artes.

Ambas as práticas consistiram em cursos de extensão universitários realizados na UFSB, no segundo semestre de 2018, e na UFES, no primeiro semestre de 2019. O curso primeiro na UFSB, inspiradora no experimentar e no sensível, recém-nascida, no extremo sul da Bahia, na segunda década do nosso século, tendo como interlocutor direto deste trabalho o, libertador e portador de afetos, *campus* Paulo Freire em Teixeira de Freitas. O curso segundo na UFES, com sessenta anos de história, criada nos anos dourados, meados do século XX, tendo como interlocutor direto deste trabalho, na antiga São Mateus norte do Espírito Santo, o jovem CEUNES, do final do *breve século* rumo ao incerto, acolhedor e disposto ao dialogar.

Para ambos os cursos de extensão foi escrito um projeto e este encaminhado aos docentes das instituições, responsáveis pelos cursos e coordenadores dos mesmos. Projetos aprovados, foram feitos os respectivos materiais de divulgação, e esta feita com antecedência mínima de um mês. Para a inscrição elaboramos uma ficha, preenchida presencialmente na UFSB e virtualmente na UFES. Estas estão inseridas em nosso material para análise, que conta também, e principalmente, com a gravação em vídeo de todas as partilhas, de todos os encontros, e os diários de bordo, *Sentipensantes*, dos participantes. Temos também registros em vídeos e fotografias de atividades desenvolvidas nos encontros, que embora não consistam em nosso foco para análise, podem ser trazidos como complemento e-ou aprofundamento, caso nos pareça necessário, para maior clareza e transparência da pesquisa.

Os fios principais das tramas dos encontros em ambos os cursos foram os mesmos, no entanto, realizados em condições distintas, em momentos distintos do decorrer da

pesquisa, para públicos igualmente distintos. Veremos a seguir a descrição dos elementos presentes em cada curso, quantitativa e qualitativamente, em distintas seções, cada qual seguida de respectiva subseção que trará a descrição das proposições encontro a encontro.

A última seção deste capítulo trará por fim, ou melhor, princípio do todo, as análises interpretativas das práticas dos cursos de extensão voltadas a possível validação do *Fazer Tramático* no desenformar docente subdivididas em três unidades temáticas: A Memória e o Sensível, Ato poético-estético em des-enformações, Relações *Tramáticas* político-estéticas. Respectivamente em desdobramento das unidades, os temas: *O sentido dos sentidos*. Quem sou eu? Quem é o outro? Quem somos nós e nós no mundo?; Traduções artísticas; Interações artísticas em *modos de ficção*, sentir-pensar-fazer sentido. Temas introduzidos já nas tramas dos encontros.

Antes porém, de adentrarmos à apresentação, descrição, elucidação dos cursos, e também de nos embrenharmos nos caminhos sinuosos e complexos das análises das práticas nos cursos de extensão, evidenciaremos o caráter alusivo¹⁸ na nomeação dos participantes da pesquisa enquanto personagens mitológicos, deuses, deusas, semideuses, musas e heróis, gregos e romanos (nestas designações prioritariamente ao pensarmos em ordem cronológica dos acontecimentos, práticas), de modo a *desmistificarmos* e ao mesmo tempo reafirmarmos o princípio da igualdade como ponto de partida-chegada, em uma tentativa de estabelecer relação entre o imaginário e as condições reais de existência dos sujeitos docentes em nossas contradições e qualidades, em nossas potências, no poder de *fazer*, de intervir, de errar, de experimentar, de escutar, olhar, de acolher, de cantar, improvisar, de vir a ser, *mestres em desenformação*.

¹⁸ Alusão na perspectiva de Louis Althusser (1974, p.78) que confere às concepções do mundo o ilusório e o alusivo, na medida em "... que elas não correspondem à realidade, portanto que constituem uma ilusão, admite-se que fazem alusão à realidade, e que basta 'interpretá-las' para reencontrar, sob a sua representação imaginária do mundo, a própria realidade desse mundo (ideologia = ilusão/alusão)."

4.1 TRAMANDO ARTE UFSB-CPF

UFSB
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DE BAHIA

TRAMANDO ARTE
EXPERIMENTAÇÕES INTERDISCIPLINARES,
DIALÓGICAS E COLABORATIVAS

8 ENCONTROS DE 3 HORAS
SEMPRE AOS SÁBADOS
22 E 29/09
06, 20 E 27/10
10 E 24/11
01/12 (ENTREGA DO DIÁRIO)
DAS 14H ÀS 17H

NA FORMAÇÃO DOCENTE
COMPLEMENTAR E CONTINUADA
EM ARTES

DESTINADO AOS LICENCIANDOS
EM ARTES, E PROFESSORES COM
FORMAÇÃO E/OU ATUAÇÃO
NAS ÁREAS DAS ARTES

CURSO DE EXTENSÃO
GRATUITO

PROFESSORA
ROBERTA MORATORI

POUCAS VAGAS

CERTIFICADO DE 30H
(MEDIANTE APRESENTAÇÃO DE DIÁRIO DE BORDO)

INSCRIÇÕES A PARTIR DO DIA 04/09
NA SECRETARIA ACADÊMICA DA UFSB
CAMPUS TEIXEIRA DE FREITAS
PRAÇA JOANA ANGÉLICA, 58, SÃO JOSÉ

INFORMAÇÕES (73) 991187514

* BACHARELA E LICENCIADA EM ARTES CÊNICAS
PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO, UNIRIO.

* ESPECIALISTA EM PEDAGOGIA DA ARTE
PELA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL, UFRGS.

* MESTRANDA EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
DÁCTICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO, UFES.

Cartaz *Tramando Arte* UFSB, 2018.

O curso *Tramando Arte: experimentações interdisciplinares, dialógicas e colaborativas, na formação docente complementar e continuada em Artes*, teve como foco o público discente do curso de Licenciatura em Artes e suas tecnologias da UFSB, e foi também aberto à comunidade, para professores já atuantes nas artes na educação formal e-ou não-formal.

O curso teve carga horária de 24h, distribuídas em 8 encontros de 3h cada, sendo que o certificado para os que entregassem o diário de bordo seria de 30h. Os encontros aconteceram sempre aos sábados, alguns intercalados em virtude de feriados, no período de 22 de setembro de 2018 a 01 de dezembro do mesmo ano. Sempre no turno vespertino.

O curso ofereceu 20 vagas, recebeu 23 inscrições, dos quais somente 17 chegaram a participar de ao menos um encontro, caso de 3 dos 17, restando 14 que participaram

de todo o processo, com total máximo possível de falta de dois encontros. Dos 14 participantes, 10 entregaram diário de bordo.

Os 3 desistentes tinham formação em Pedagogia e atuavam nas artes no ensino básico público formal. Dos 4 que participaram e que não entregaram o diário, três tinham formação não acadêmica em Dança sendo que uma atuava no ensino básico, e no ensino não-formal, neste último também atuavam os outros dois, sendo que um possuía a própria academia de dança. A quarta que não entregou o diário é pedagoga com formação acadêmica privada e trabalha nas áreas das artes no ensino não-formal. Dos restantes, 10, que participaram de todo curso e entregaram o diário: 4 tinham formação acadêmica em Pedagogia, 2 no ensino superior público e 2 no ensino superior particular, todas atuantes nas artes, 3 no ensino público básico e 1 no ensino não-formal; 2 eram discentes do curso de Licenciatura em Artes e suas tecnologias da UFSB; 1 também discente da UFSB mas do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, com intenção de migrar para a Licenciatura em Artes; 2 com formação específica nas Artes, 1 no ensino superior público, outra no ensino superior privado, ambas em Artes Visuais, das artes e nas artes do ensino básico formal e público; e 1 com formação técnica em assuntos pedagógicos com interesse nas artes. A faixa etária ficou entre 18 e 50 anos.

4.1.1 Encontros em *tramação ufsbinianos*

Nesta subseção exporemos a tessitura dos encontros no curso de extensão realizado no CPF na UFSB. O faremos de modo conciso aqui, uma vez que nossa prioridade serão as análises que seguirão na seção 4.3, nesta esmiuçaremos as atividades que julgarmos pertinentes, no senso de servirem como um auxílio às nossas interpretações analíticas e também como um caminho mais orgânico para o leitor.

Lembramos que foram 8 encontros nos quais intencionamos trabalhar os temas pertencentes às unidades temáticas, para tanto, elaboramos o curso em 3 módulos. O primeiro relacionado a unidade temática primeira, *A memória e o sensível*, ao qual foram dedicados 3 encontros. O segundo concentrado em um único encontro, o quarto, relacionado a unidade do *Ato poético-estético em des-formações*. E o terceiro módulo constou dos encontros restantes, ou seja, os 4 últimos, dedicados ao

desenvolvimento dos temas referentes à terceira unidade temática, *Relações Tramáticas político-estéticas*.

Portanto, os 3 primeiros encontros tiveram o foco na investigação do eu, do outro, e do nós no mundo, voltados aos temas *Quem sou eu? Quem é o outro? Quem somos nós e nós no mundo?*, o encontro 4 dedicado às *Traduções*, e os restantes às *Interações artísticas em modos de ficção*.

Todos os encontros tiveram como base para o tramar, exercícios, jogos, e *joguexercícios* já existentes, adaptados, ou desenvolvidos especificamente para o curso. Os já existentes e adaptados têm sua origem nos autores e autoras teatrais apresentados em seus princípios nos princípios do nosso fazer, mas também de outros autores, homens e mulheres do teatro, e autores das distintas áreas das artes, por fim os desenvolvidos para o curso, ou melhor, cursos, tiveram como inspiração todos os já mencionados e os elementos componentes das Experiências do Sensível em re-criações. Dito isto, sinalizamos para um emaranhado de propostas na base do tramar, nem sempre discerníveis para podermos citar, de qualquer modo faremos alguns apontamentos já nas descrições pontuais a seguir, e outros no momento analítico. Destacaremos, no entanto, em antemão o arsenal de jogos, exercícios e *joguexercícios* de Augusto Boal (2008), em reproduções, inspirações e recriações, como fundamentais em nossa prática para desenformar, dada a atenção deste gigante do teatro brasileiro que nos via a todos como atores sociais que somos, *O Teatro como Arte Marcial* (2003) e também meio de transformação subjetiva.

Antes de iniciarmos a descrição dos encontros lembramos ainda que os modelos de ação, objetos de imitação crítica, assim o são em forma-conteúdo, prática-teoria. Assim sendo, cremos, podemos principiar nossas *tramAções*.

Encontro 1 (22/09) – No primeiro encontro o foco foi acerca do autoconhecimento, do reconhecimento de si e do conhecimento do outro. O exercício inicial, em círculo, foi uma apresentação improvisada do outro a partir de uma conversa em pequenos grupos, com instruções, no sentido spoliniano, como: o que te constitui, um pouco de sua história, uma boa e marcante experiência de vida, qual a história dessa memória, a primeira memória relacionada a um fazer artístico, a degustação de uma obra de arte, um desejo nas artes. Na sequência exercícios de conscientização corporal e

atenção, do relaxamento ao aquecimento, individualmente e em grupo, nesse primeiro momento sempre em círculo, conjugados com caminhadas ao acaso nas quais o foco foram nossa base, os pés, e também com *joguexercícios* na perspectiva de ativação dos sentidos. Experimentações corporais no senso de explorar potencialidades sonoras rítmicas também estiveram presentes no momento inicial. Estas desencadearam um jogo primeiro em grupos de diálogo rítmico corpóreo. Foram trabalhadas como modelo de ação, objetos de imitação crítica, o trecho inicial do filme de Marcelo Masagão, *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999); *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*, parte do poema, auto, *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto (1994); e a canção 1,2 *Identificação* de Tom Zé (2003). O registro das sensações e reflexões acerca dos modelos de ação foram feitos imediatamente na sequência de apresentação dos modelos em curtos textos escritos, posteriormente compartilhados, seguido de criação artística individual acerca da ideia primeira de quem sou, eu no mundo, relacionando esse ser ao todo trabalhado. Os materiais experimentados foram: carvão, lápis grafite, lápis de cor, giz pastel, lápis sépia, e sanguínea, com folhas de papel A3 brancas como suporte. Por fim, a partilha sobre as sensações e reflexões acerca do encontro, do processo de criação e sobre a criação em si. Foi apresentada a ideia para a feitura do diário de bordo, *Sentipensante*, a partir da leitura do texto de Eduardo Galeano, no qual a cada encontro os participantes deveriam registrar, de modo livre, em escrita, imagens, recriações, relações..., suas sensações, emoções e reflexões acerca do todo trabalhado.

Encontro 2 (29/09) – Neste segundo a proposição maior foi a reflexão sobre quem é o outro. Iniciamos em círculo em retomada aos eus e seus nomes já em exercício de atenção e harmonização do grupo, seguidos de exercícios de conscientização corporal, espacial e temporal, desde o relaxamento ao aquecimento. O outro ganhou destaque em exercícios e *joguexercícios* em duplas. Trabalho com os mesmos modelos de ação anteriores - sendo que vimos o segundo trecho de *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999) - aos quais foi somado um trecho do filme *1,99 um supermercado que vende palavras* (2003) também do diretor Marcelo Masagão. Os participantes novamente registraram suas sensações e pensamentos primeiros em curtos textos escritos. Na sequência foi feito um jogo improvisacional com a divisão dos participantes em pequenos grupos por áreas das artes com maior afinidade.

Foram três grupos nomeados como: sons e palavras; sons e movimentos; e visuais. A proposta consistiu em uma performance na qual a relação entre o eu e o outro, diante dos modelos de ação, fosse explorada. O tempo de diálogo e elaboração para apresentação foi de, no máximo, 15 minutos. Tal performance deveria ter no máximo cinco minutos de duração. Os materiais para a experimentação colaborativa foram: violão, ukulele, tecidos, somados aos mesmos do primeiro encontro. Finalizamos com a partilha e com o pedido para que os participantes levassem no encontro seguinte um objeto que tivesse destacada importância, que fosse marcante, em sua história de vida.

Encontro 3 (06/10) – A reflexão aqui girou em torno do(s) nós no mundo. Os mesmos modelos de ação - sendo que assistimos o terceiro e último trecho do *Nós que aqui estamos por nós mesmos* (1999) - aos quais foram somados: um vídeo com trechos do espetáculo teatral *Saudade em terras d'água* (2008) da Companhia Dos à Deux de teatro; trechos dos registros escritos por eles acerca dos modelos de ação dos encontros passados. Estes foram reapresentados, exceto a obra fílmica, em outras formas: O poema de João Cabral de Melo Neto, *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*, foi apresentado através da animação de mesmo nome, baseada nos quadrinhos de Miguel Falcão com direção de Afonso Serpa (2012); e a canção de Tom Zé (2003), *1,2 Identificação*, teve a letra lida de modo dramatizado e foi visualizada em sua escrita. Outros modelos para ação neste encontro foram as frases, sensações registradas por eles, que foram transcritas, impressas, e apresentadas aos participantes em exercício, misturadas ao chão sem autoria, no qual eles leram parte das frases e debateram sobre seus sentidos. Iniciamos o encontro com um relaxamento corporal e aquecimento em caminhadas, seguidas de *joguexercícios* de ativação da memória pelos sentidos, através dos quais chegamos ao objeto pedido no encontro anterior. Tais objetos deveriam ser a materialização de algo fundamental para a constituição, composição, individual de cada um deles. Na sequência cada participante escreveu uma carta para uma pessoa com participação fundamental em sua história de vida contando a respeito de si, de sua vida prévia e atual, de sua participação no curso e de suas projeções para o futuro. A experimentação artística colaborativa foi uma nova performance com foco no eu, no outro e no nós no mundo, com atenção especial aos modelos de ação postos e repostos. A apresentação deveria ser previamente roteirizada e construída a partir de três fotografias vivas que

marcassem o início, o meio, e o fim da narrativa construída por eles e que deveriam ser pontos estancos na apresentação, entremeadas por falas, sons e movimentos. Para tanto, o grande grupo foi dividido em dois. Os materiais à disposição foram os próprios objetos levados por eles, papéis cartaz, canetas pilot, e aparelho de som. Após as apresentações e partilha, cada participante recebeu argila, para qual a proposta de criação, experimentação artística individual foi acerca dos modelos de ação, sensações e reflexões, dos mesmos e do *nós no mundo*. Tal proposição deveria ter sido realizada no encontro, no entanto, foi realizada extra encontro, devido a um problema relacionado às salas reservadas, cedidas ao Tribunal Regional Eleitoral, que realizariam a eleição presidencial no dia seguinte. Assim sendo não tivemos tempo para a execução da experimentação em conjunto. A partilha foi realizada ao final das apresentações, na qual foi primeiramente pedido que cada participante falasse um pouco sobre seu objeto, e, de acordo com a vontade de cada um, fizesse a leitura de sua carta. Por fim, assistimos à animação *Alike* (2017) de Daniel Martínez Lara e Rafael Cano Méndez, não enquanto modelo de ação, mas enquanto proposta para possíveis reflexões acerca das relações entre as artes e a educação, dada a percepção das expectativas de parte do grupo em relação ao conteúdo.

Encontro 4 (20/10) – Este foi o encontro das traduções em experimentações nas distintas áreas das artes. Iniciamos com o exercício do limão¹⁹ adaptado da escola de Bauhaus, como motor para as experimentações vindouras. Seguido das traduções artísticas, com as obras indicadas ao fim dessa pequena descrição. Ao final desse intenso trabalho, realizamos a partilha, que para além das sensações e reflexões acerca das atividades do encontro, retomou o último com narrativas sobre a experimentação com a argila e outros materiais naturais realizada entre os encontros. Para as traduções os materiais à disposição foram: limões, faca, papel cartão, papel para desenho A3 e A4, lápis de cor e grafite, tintas guache, forminhas de gelo, carvão, água, esponjas, canudos, pincéis, papel toalha, instrumentos percussivos (tambores afro-uruguayos, bongô, pandeiro), e de cordas, violão e ukulele.

¹⁹ O exercício adaptado consta em pedir aos participantes que desenhem o limão inteiro, na sequência o pedido é para partirem o limão e para que o experimentem, depois o redesenhem. Na escola de Bauhaus (LOURENÇO & RIBEIRO, 2012, p.11) o exercício foi apresentado como experiência sensorial por Johannes Itten, educador das artes, considerado essencial para a pedagogia da Bauhaus. Originalmente constava em desenhar o limão já partido, depois no experimentar do limão e responder se o desenho feito correspondia ao “gosto” do limão experimentado. “... o desenho deveria traduzir a ‘alma’ do que era desenhado, sendo mais do que uma representação.”.

Tradução 1: Vídeo Happening de John Cage *4'33" para piano* (2008) – em movimento, dança;

Tradução 2: Trecho espetáculo *Gira* do Grupo Corpo (2018) – em fotografia viva;

Tradução 3: Fotografia *Sossusvlei*, de Thomas Bisinger (2003) – em escrita poética;

Tradução 4: Poema de Mauro Iasi (2008), *Aula de vôo* – em sons e-ou música;

Tradução 5: Sinfonia *A Sagração da Primavera* de Igor Stravinsky (2014) – em pintura;

Tradução 6: Pintura de Pablo Picasso (1924) *Paul Vestido de Arlequim* – em cena teatral.

Encontro 5 (27/10) – Com a percepção de que a partilha nos últimos dois encontros não contemplou parte significativa dos questionamentos partilhados diante das experiências do sensível e das memórias ativadas no terceiro encontro, e da intensidade das experimentações nas traduções artísticas do quarto, iniciamos este quinto encontro por ela. Os assuntos gerados anteriormente e abordados nesta primeira partilha foram: razão e emoção; *tudo saber*, errar e o erro nas artes; relação arte-educação; técnica; relação arte-trabalho. Como auxiliares no partilhar foi feita a leitura de dois pequenos textos, um de Bertolt Brecht (1989), *Histórias do Sr. Keuner*, sobre o errar; e um trecho de Augusto Boal (2008), *Jogos para atores e não-atores*, sobre razão, emoção, sentir, pensar, experiência, e função da arte. Na sequência acordamos aos corpos em caminhadas ao acaso explorando silêncio e som, movimento e estático, em nuances e conjunções. Depois foi feita a apresentação dos modelos de ação concomitantemente para o *Fazer Tramático*: gravura da obra *A traição das imagens* de René Magritte (1929); e a canção *Tô* de Tom Zé (1976) em áudio e letra transcrita. Após o tempo de duração da canção, obras situadas no tempo e no espaço, tivemos igual tempo para em silêncio pensarmos para além do que os sentidos trouxeram, para além das sensações. Depois no grande grupo pudemos pontuar sobre o que nos chegou para além. Em seguida dois grupos foram formados com a proposta de criação de fotografias vivas. Estas deveriam ser três, que projetassem um início, um meio, e um fim, de uma narrativa, como em uma montagem cinematográfica. Com a apresentação de ambos os grupos realizamos a partilha final.

Encontro 6 (10/11) – Iniciamos este encontro com um relaxamento e alongamento corporais seguidos de uma série de exercícios vocais, e da leitura da peça didática teatral de Bertolt Brecht (2004), *Aquele que diz sim, aquele que diz não*. Ao término da leitura a sensação acerca do texto foi registrada em um movimento,

individualmente, tal registro pediu um breve partilhar. Realizamos em seguida a apresentação de mais dois modelos de ação para a criação individual e colaborativa: a gravura da obra *Movements in Squares* de Bridget Riley (1961) ao som da canção *Hello, Goodbye* do The Beatles (1967). Desta vez o registro das sensações foi em uma frase escrita. A experimentação artística, individual foi fotográfica, com o uso de celulares e aplicativos para trabalhar a fotografia, já a experimentação colaborativa consistiu na improvisação de um esquete teatral, ambas acerca dos modelos de ação, que evocam, de modo geral, oposições, a produção de dissensos, e contradições. A partilha sobre as experimentações e des-encontros foi seguida de uma pausa para que os participantes se dividissem em grupos e para que cada grupo pudesse elaborar estratégias para desenvolverem uma proposta *Tramática* com os outros grupos no encontro seguinte. Após a pausa voltamos a nos reunir para a feitura da faixa de Moebius²⁰. Os participantes receberam uma faixa em papel com ambos os lados em branco e os materiais, lápis grafite, e de cor. De um lado da faixa o registro livre das sensações sobre o encontro e do outro também um registro livre das reflexões. Por fim, o fechamento e a feitura da faixa em si, onde sensações e reflexões passam a ocupar a mesma superfície. Descrevemos tal atividade por considerarmos a imagem e o conceito da faixa extremamente pertinentes a nossa pesquisa. Nova partilha acerca da faixa, na qual foi retomada o ser *sentipensante* de Galeano mencionado no primeiro encontro.

Encontro 7 (24/11) – A proposição deste encontro constou na divisão prévia dos participantes em pequenos grupos, por afinidade ou desejo de maior aproximação de uma das áreas das Artes, para a elaboração de uma proposta *Tramática* em experimentações artísticas interdisciplinares dialógicas e colaborativas desenvolvida por eles para eles. As propostas foram feitas de um dos grupos para os outros e constaram em três propostas bastante distintas, que serão descritas e analisadas

²⁰ Augusto Ferdinand Moebius, alemão, matemático, astrônomo e professor universitário, dedicou parte de seus estudos a esse objeto topológico, uma fita que colada com as pontas invertidas depois de sofrer uma meia torção se configura em uma superfície não orientada, diferente da fita sem a colagem que possuía dois lados. Seus estudos sobre a Faixa de Moebius são de meados do século XIX e vão muito além desta breve nota. A Faixa foi marca na obra da artista vinculada ao concretismo, Lygia Clark (CLARK *apud* ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2020). Em *Caminhando*, 1964, Clark propõe a experiência da criação da obra de arte. “O participante cria uma fita de Moebius [...] corta uma faixa de papel, torce uma das extremidades e une as duas pontas. Depois a recorta no comprimento de maneira contínua e, na medida em que o faz, ela se desdobra em entrelaçamentos cada vez mais estreitos e complexos. Experimenta um espaço sem avesso ou direito, frente ou verso, apenas pelo prazer de percorrê-lo...”.

posteriormente. Ao final a partilha sobre a preparação das *tramas* propostas e dos *Fazeres Tramáticos* dados (dados?), seguida das considerações acerca das dificuldades no cotidiano dos docentes das-nas Artes nas diversas instituições e etapas de ensino, visto que nem todos os participantes conseguiram se dedicar a feitura e realização do tramar, alegando a sobrecarga de trabalho em fins do ano letivo.

Encontro 8 (01/12) – O último encontro do curso foi iniciado com uma massagem coletiva, exercícios de sensibilização e joguexercícios para a harmonização e ativação dos sentidos. Seguido do provocar o *sentipensar* a arte como trabalho através dos modelos de ação: a música *Experiência* de Chico César (2002) e Carlos Rennó; O quadro *Corvos* da obra cinematográfica *Sonhos* (1990) de Akira Kurosawa, e a também obra filmica *Moscou* (2009) de Eduardo Coutinho. Após a apresentação de cada modelo de ação foi feito um registro de sensações. Para a música a proposta foi a escrita às cegas, com papel e lápis grafite. Para *Corvos*, responder em texto escrito sobre qual seria a obra de arte na qual gostaria de adentrar, imaginando como seria, e o que, quem, descobriria. E para o filme de Coutinho em texto poético escrito. Compartilhamento dos textos. Na sequência a elaboração colaborativa de experimento cênico improvisado e trabalhado partindo de fotografias vivas. Partilha final. Leitura do poema *Todos os objetos* de Bertolt Brecht. Confraternização, com projeção das fotografias tiradas no decorrer dos encontros, entrega dos diários *Sentipensantes* pelos participantes e entrega dos certificados a eles.

Descritos brevemente os encontros *ufsbrianos* veremos na próxima seção a apresentação do curso *Tramando Arte* na UFES e a descrição dos encontros *ceunianos*.

4.2 TRAMANDO ARTE UFES-CEUNES

**UFES
CEUNES**

TRAMANDO ARTE
EXPERIMENTAÇÕES ARTÍSTICAS
INTERDISCIPLINARES,
DIALÓGICAS E COLABORATIVAS

NA FORMAÇÃO DOCENTE

10 ENCONTROS DE 3 HORAS
DE SEGUNDA A SEXTA
DE 20 A 24/05
E DE 27 A 31/05

31/05 ENTREGA DO DIÁRIO:
DAS 9H ÀS 12H

DESTINADO AOS DISCENTES
DO CURSO DE PEDAGOGIA,
DOS CURSOS DE LICENCIATURA
E PROFESSORES
COM FORMAÇÃO E/OU ATUAÇÃO
NAS ÁREAS DAS ARTES

CURSO DE EXTENSÃO
GRATUITO

POUCAS VAGAS

PROFESSORA
ROBERTA MORATORI

CERTIFICADO DE 40H
MEDIANTE APRESENTAÇÃO DE DIÁRIO DE BORDO

INSCRIÇÕES DO DIA 29/04 AO DIA 10/05
ATRAVÉS DO LINK:
<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdppa8KCCvRAM06afgRMP5SNUzrPjVvngR8esF9Kk0StpNCTg/viewform>

INFORMAÇÕES (73) 991187514

Cartaz *Tramando Arte* UFES, 2019.

O curso *Tramando Arte: experimentações artísticas interdisciplinares, dialógicas e colaborativas na formação docente*, teve como público alvo os estudantes do curso de Pedagogia e professores pedagogos atuantes no ensino básico formal e-ou não-formal público e-ou privado.

O Curso no CEUNES em São Mateus teve uma carga horária maior, 30h, por já termos percebido a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento da proposta no curso realizado na UFSB. E para aqueles que entregassem o diário de bordo o certificado ofertado foi de 40h, por também termos notado a necessidade de um tempo maior dedicado a feitura do diário. Seriam 10 encontros de 3h cada. No entanto, em virtude da paralisação do dia 30 de maio de 2019, tivemos 1 encontro a menos, totalizando 27h. O curso se deu de maneira condensada, de segunda a sexta, o que também

deverá ser levado em conta nas considerações, por ter sido intenso e em dias corridos, com apenas dois dias de um final de semana entremeado, no período de 20 de maio de 2019 até 31 de maio do mesmo ano.

Novamente 20 vagas ofertadas, com 27 inscrições feitas, dos quais somente 15 inscritos compareceram, tendo 1 participante comparecido a 2 encontros e desistido. As 14 restantes eram todas licenciandas em Pedagogia. As 14 entregaram diários. Destas 14 somente 4 declararam ter algum tipo de relação específica com as artes nas fichas de inscrição.

4.2.1 Encontros em *tramação ceunianos*

Aqui faremos a exposição descritiva dos encontros do curso realizado no CEUNES na UFES tal qual a feita nos encontros *ufsbrianos*, de maneira um pouco mais concisa, para não nos repetirmos naquilo que os encontros tiveram em comum, visto que a proposta aqui é de uma descrição mais restrita, guardando descrições mais detalhadas para os momentos destacados em análises.

A separação dos cursos em seções e subseções com suas respectivas apresentações e descrições visam uma melhor organização de um caminhar para o leitor de modo que possa ter um olhar ampliado do todo, do planejamento à execução dos cursos, para que no momento posterior de nossas análises interpretativas o leitor possa passear, brincar, com a lente de aumento que intencionamos aqui oferecer.

No CEUNES foram propostos 10 encontros, dos quais 9 aconteceram como planejado. O nono encontro não deixou de acontecer, aconteceu distintamente, improvisadamente, mas infelizmente reuniu somente dois participantes, Mnemósine e *pesquiSEDucadora*, em praça pública, na cidade de São Mateus no dia 30/05/2019, em uma manifestação pela educação e contra a reforma da previdência, como já vimos. Tal manifestação foi repleta de fazeres artísticos, com canções, poesias, pequenas encenações, e a leitura colaborativa feita pelos manifestantes de um texto de Bertolt Brecht (1989) levado por uma das participantes do curso, *Se os tubarões fossem homens*.

Os encontros *ceunianos*, assim como os *ufsbiniãos*, foram pensados em separações por unidades temáticas, no entanto, tais separações se deram de modo menos estanques no CEUNES, obviamente, em ambos os cursos, as partes estavam no todo e o todo nas partes, e cremos que será de fácil percepção aos olhos do leitor esses transbordamentos, das unidades, já nas descrições que seguirão. Alguns fatores externos interferiram para isso, como as salas que tínhamos a nossa disposição nas datas para o trabalho planejado para uma ou outra unidade, mas antes ressaltamos a disposição, a rápida harmonização do grupo, a abertura, e a flexibilização demonstradas. As unidades temáticas são as mesmas três: *A memória e o sensível*; *Ato poético-estético em des-enformações*; e *Relações Tramáticas político-estéticas*.

Portanto, os 3 primeiros encontros e o encontro 5 tiveram o foco na investigação do eu, do outro, e do nós no mundo, voltados aos temas, *Quem sou eu? Quem é o outro? Quem somos nós e nós no mundo?*, o encontro 4 entremeando a primeira unidade, foi o dedicado as *Traduções*, e os restantes voltados às *Interações artísticas em modos de ficção*. Sendo que no último encontro os participantes propuseram ao grupo suas próprias propostas *Tramáticas*.

Destacamos aqui que todos os encontros tiveram um momento de pausa, inclusive os do curso na UFSB, no entanto não as mencionamos para que não ficássemos repetitivos. As pausas no CEUNES eram fundamentais, dada a intensidade do curso realizado em duas semanas, em dias corridos, e as ocupações de todos as estudantes participantes que iam desde os estudos e aulas no curso de graduação, passando por estágios e trabalhos, até os trabalhos relacionados aos cuidados do dia a dia com as famílias. As pausas tinham duração de mais ou menos quinze minutos.

Fazemos valer também aqui nesta subseção dos encontros *ceunianos* o parágrafo dedicado aos exercícios, jogos, e *joguexercícios*, da subseção dos encontros *ufsbiniãos*.

Sinalizamos ainda para pequenas e sucintas comparações entre ambos os cursos, breves reflexões, e possíveis questionamentos, que traremos nesta subseção, sempre que sentirmos necessidade, ao final da descrição de cada encontro, que provavelmente serão aumentadas e ampliadas no capítulo seguinte, no qual faremos

o esforço para tecermos algumas considerações sobre a pesquisa. Dito isso, iniciemos a *tramação* dos encontros no CEUNES, UFES, lembrando que o evento aconteceu no ano de 2019.

Encontro 1 (20/05) – O encontro foi direcionado ao autoconhecimento, ao reconhecimento de si e ao conhecimento do outro, como no *Tramando Arte* primeiro, na UFSB, assim como o exercício inicial foi uma apresentação improvisada do outro a partir de uma conversa em duplas, com instruções similares como: o que te constitui, um pouco de sua história, uma experiência de vida marcante, qual a história dessa memória, a primeira memória relacionada a um fazer artístico, e um desejo nas artes. Na sequência exercícios de conscientização corporal, do relaxamento ao aquecimento, com vistas à explorarmos a potência individual e do grupo, em caminhadas ao acaso, na busca de harmonização no tempo-espaço, depois somamos exercícios ativadores da atenção, como na troca de lugares em círculo, assim como *joguexercícios* perceptivos e de sensibilização, ativadores dos sentidos, culminando em automassagem. Estes foram seguidos de um *joguexercício* presente no do CC Experiências do Sensível da UFSB, cujo foco era o tato²¹, em caminhada de olhos fechados, o encontro entre mãos nos momentos de parada, que no continuar da caminhada se perdiam e deveriam se reencontrar. Estes últimos foram entremeados com a apresentação das obras: música *1,2 Identificação* de Tom Zé (2003); e um trecho do filme *1,99 um supermercado que vende palavras* (2003) de Marcelo Masagão. Destas foram registradas as sensações em curtas frases escritas. Logo depois foi feita uma leitura de *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*, parte do poema *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto (1994). E as participantes foram convidadas a partirem da poesia tomando-a enquanto modelo para criação, elaboração, de um poema que as apresentassem, quem eram e a que iam²². A leitura dos escritos foi realizada uma a uma, em movimento, em caminhada, de todo o grupo. Por fim, foi apresentada a ideia de partilha das sensações e reflexões e o partilhamento se deu. Foi solicitada a feitura do diário de bordo, após a citação de Eduardo Galeano, *Sentipensante*. E também solicitado para o encontro seguinte que

²¹ Este *joguexercício* foi experimentado pela *pesquiESDucadora* quando participante do CC Experiências do Sensível no *campus* Paulo Freire na UFSB, ministrado pelo professor dr. Gessé Almeida Araújo.

²² *Idem*.

os participantes levassem alimentos que trouxessem recordações relevantes da história de cada um²³.

Podemos verificar algumas diferenças entre esses dois primeiros encontros, a principal delas no que toca os modelos de ação, nas obras fílmicas, *Nós que aqui estamos por vós esperamos* (1999) na UFSB e *1,99, um supermercado que vende palavras* (2003) no CEUNES, ambas de Marcelo Masagão. O motivo pelo qual optamos por modificar a elaboração desse primeiro encontro, foi a percepção de que o primeiro filme que estaria nos dois cursos na íntegra, dividido em partes como no curso da UFSB teve seu potencial reduzido enquanto experiência estética, e no curso do CEUNES optamos pela exibição e experimentação em um único encontro, no terceiro, após já termos apresentado e trabalhado os outros modelos de ação, fixos nesses três primeiros encontros em ambos os cursos.

Outra diferença foi uma ênfase maior nas experiências do sensível no curso do CEUNES, por acreditarmos que este, por não ter um público das artes, merecesse uma dedicação maior aos órgãos dos sentidos.

Por fim, a diferença na experimentação do quem sou, que no encontro da UFSB, se deu através das Artes Plásticas e-ou escrita poética, e no CEUNES através da Arte Literária Poética. Diferença esta também calcada no público, que embora em ambos os cursos o foco fosse docentes, em formação ou já formados, na UFSB, por haver o curso de licenciatura em Artes, e por ser o foco primeiro nessa pesquisa, a perspectiva era a recepção de docentes formados ou em formação das Artes, mas também participaram docentes nas Artes, como vimos na descrição do curso feita na seção dedicada a ele.

Neste momento nos limitaremos a descrição dos encontros, pois as análises virão na última seção deste capítulo. De qualquer modo não nos custa deixarmos um ponto para reflexão depois do caminho percorrido até aqui, o princípio da igualdade. No entre cursos, na entre escrita dessas linhas, focos ampliados, sujeitos deslizantes que somos, formados, mesmo que em constante atenção para não permanecermos na

²³ *Idem.*

fôrma, o olhar foi esquivo, a atenção perdida, e por um momento, o *DES* pode ter se desfeito na proposição?

Sobre os modelos de ação devemos colocar as distintas formas nas quais se colocaram: dois filmes; uma canção; e um poema. Todos possíveis proponentes da investigação da relação dos homens entre os homens - na perspectiva de quem sou, quem somos, e como somos no mundo - que postos em relação suscitam dissensos para além daqueles já intrínsecos as próprias obras. Os modelos de ação, são, foram pensados, relacionados, e apresentados tanto no aspecto formal quanto no aspecto dos sentidos, buscando possíveis deslocamentos do objeto-sujeito.

Encontro 2 (21/05) – Neste segundo encontro a proposição foi dar continuidade a reflexão acerca de quem somos e de quem são os outros, a partir de *joguexercícios* de ativação dos sentidos, da memória, com ênfase nos sentidos olfativos e degustativos. A partir desses, em desdobramento, foram realizadas experimentações artísticas individuais com os desenhos dos gostos que os participantes levaram e provaram. O material utilizado foi: carvão, lápis grafite, lápis de cor, giz pastel, lápis sépia, e sanguínea, e folha de papel A4 branco como suporte. Também foi dada continuidade aos exercícios de conscientização corporal, espacial, rítmica, relaxamento e aquecimento. Os modelos trabalhados foram os mesmos do primeiro encontro, mas apresentados distintamente, assim como no curso primeiro. A letra da música *1, 2, Identificação* de Tom Zé foi lida, e o poema *Morte e vida Severina* de João Cabral de Melo Neto foi visto em uma animação de mesmo nome, baseada nos quadrinhos de Miguel Falcão com direção de Afonso Serpa (2012). A partir das obras enquanto modelos de ação foi feita uma experimentação artística colaborativa na elaboração e feitura de um painel, em dois grupos, com os mesmos materiais já citados, tendo como única modificação o papel branco como suporte que media cerca de dois metros de comprimento por um de altura. Finalizamos este encontro com a apresentação dos dois painéis, que foram afixados nas paredes dos corredores do prédio da pós-graduação no CEUNES, onde aconteceram os encontros, em exposição, e com a partilha.

Em tempo, retomamos o questionamento feito anteriormente e indagamos sobre a possibilidade do *DES* não ter se desfeito, mas apenas se espelhado, refletido *SED*,

nas funções fundidas mais comprometidas com o passar dos meses entre pesquisadora e educadora, fendidas, pesquiSEducadora?

Encontro 3 (22/05) – O foco deste encontro foi *o nós no mundo*. Os mesmos modelos de ação trabalhados até aqui tiveram a eles somado, o filme *Nós que aqui estamos por nós esperamos* de Marcelo Masagão, assistido na primeira parte do encontro. No segundo momento, partilha sobre as sensações e reflexões acerca do filme e exercícios corporais, do relaxamento ao aquecimento, voltados a uma maior conscientização de si, do outro, do espaço e tempo. A experimentação artística foi desenvolvida em quatro grupos divididos de acordo com as quatro grandes áreas das artes, e consistia em elaborar e apresentar um experimento partindo de um diálogo entre os modelos de ação, das reflexões acerca deles feitas anteriormente, e da ideia do *nós no mundo*. Os grupos foram: corpo, dança, movimento; escrita, texto, poesia; música e sons; visuais. Os materiais foram os mesmos dos primeiros encontros, somados a suportes de papéis coloridos, tintas, fitas, tesoura, instrumentos musicais percussivos, e tecido. Ao finalizarmos as mostras dos experimentos assistimos à animação *Alike* e fizemos a leitura de um trecho do livro *Jogos para atores e não atores* de Augusto Boal (2008). Partilha das experimentações, das apresentações, ao processo de elaboração das mesmas, e partilha final.

Podemos aqui destacar a importância da fruição da obra fílmica na íntegra para o grupo do CEUNES, no momento da experimentação da criação dos experimentos nas áreas das Artes, ao mesmo tempo que esta obra enquanto modelo de ação suprimiu os outros, provavelmente dada a sua monumentalidade, rompendo de certa maneira a relação entre os modelos prévios. Já no curso da UFSB foram mantidas referências diretas e indiretas nas experimentações, criações, individuais e colaborativas, de todos os modelos de ação, acreditamos que a divisão da obra, que foi sendo somada em partes encontro a encontro aos outros modelos, favoreceu o tramar no que diz respeito aos regimes de visibilidade.

Encontro 4 (23/05) – Este foi também o encontro dedicado às traduções em experimentações nas distintas áreas das artes. Iniciamos do mesmo modo, com o exercício do limão, da escola Bauhaus. Seguido das muitas traduções, com as obras indicadas na sequência. As obras eram apresentadas e na sequência em

improvisação traduzidas, com exceção da última proposta, na qual apresentação e tradução eram simultâneas. Os materiais utilizados no encontro foram: limões, faca, papel cartão, papéis para desenho A4 e A3 em branco, lápis de cor e grafite, tintas guache, forminhas de gelo, carvão, água, esponjas, canudos, pincéis, papel toalha, instrumentos percussivos.

Tradução 1: Vídeo Happening de John Cage *4'33" para piano* (2008) – em movimento, dança;

Tradução 2: Trecho espetáculo *Gira* do Grupo Corpo (2018) – em fotografia viva;

Tradução 3: Fotografia *Sossusvlei*, de Thomas Bisinger (2003) – em escrita poética;

Tradução 4: Poesia de Mauro Iasi (2008), *Aula de vôo* – em sons e-ou música;

Tradução 5: *Sinfonia em Três Movimentos* de Igor Stravinsky (2014) – em pintura;

Tradução 6: Pintura de Pablo Picasso (1924) *Paul Vestido de Arlequim* – em um roteiro para cena teatral.

Encontro 5 (24/05) – Iniciamos o encontro com o vídeo do espetáculo *Saudade em terras d'água* (2008) da Companhia Dos à Deux de teatro. Nessa data cada participante deveria levar um objeto de relevância em sua história de vida, pedido no encontro precedente. Todo o encontro foi entorno dos objetos, desde um desencadeador de histórias, memórias, passando por exercícios de sensibilização, *joguexercícios* ativadores dos sentidos, e experimentações artísticas colaborativas, até aquele que não é, como na obra de René Magritte (1929) em *A traição das imagens*, apresentada como modelo de ação para encontro futuro, cuja experimentação artística seria feita em argila. Em conjunção à pintura de Magritte, a canção *Tô* de Tom Zé (1976) foi apresentada, ambas as obras no final do encontro. O encontro se desenvolveu pós apresentação do vídeo da obra teatral a partir de uma caminhada no espaço externo do CEUNES, na qual foram tecidos alguns comentários sobre o objeto central do espetáculo em trechos visto e lido o poema de Bertolt Brecht (1982), *De todos os objetos*. Na sequência cada participante apresentou seu objeto contando a sua história, trazendo memórias relacionadas a ele. Após a apresentação individual de seus objetos e os participantes foram convidados a elaborarem e apresentarem em dois grupos, duas performances, acerca dos modelos de ação propostos em relação, e dos objetos levados e narrados por eles. Todo o encontro se

deu no espaço externo do prédio da pós-graduação, culminando em um galpão aberto que fica em frente ao prédio onde também realizamos a partilha final.

Encontro 6 (27/05) – Como no curso da UFSB iniciamos este encontro com um relaxamento e alongamento corporal seguido de aquecimento mais uma série de exercícios vocais, depois foi feita a leitura da peça didática teatral de Bertolt Brecht (2004), *Aquele que diz sim, aquele que diz não*. Ao término da leitura, do mesmo modo, registramos a sensação acerca do texto *em movimento* individualmente, seguidos de breve partilha. Também aqui houve a apresentação dos outros dois modelos de ação: a gravura da obra *Movements in Squares* de Bridget Riley (1961) ao som de *Hello, Goodbye* do The Beatles (1967), com registro das sensações em pequeno texto. Em seguida as experimentações artísticas individuais fotográficas, com o celular e possibilidade de uso de aplicativo para trabalhar a fotografia. E de experimentações colaborativas na elaboração, feitura, e apresentação de pequeno vídeo-arte, todas acerca dos modelos de ação, seus diálogos, e suas relações. Na sequência a feitura da faixa de Moebius *sentipensante*.

Neste sexto encontro a diferença esteve somente no aspecto formal da criação colaborativa acerca dos modelos de ação, que com o grupo do CEUNES deu-se em vídeo-arte, e que com o grupo da UFSB deu-se em esquete teatral.

Constatamos que o curso na UFSB teve uma aproximação maior da arte teatral, poderíamos questionar as funções desempenhadas, mais educadora que pesquisadora até então? Trans-formação? Mais teatro-educadora, na perspectiva da práxis pedagógica teatral, que pesquiSEDucadora na perspectiva da desenformação docente? Des-caminhos percorridos na criação desta pesquisa que aos poucos erigiram o objeto, mudaram o ponto de observação, e em movimento ainda cria e re-cria a pesquiSEDucadora que escreve? Ou transcorrer natural dos acontecimentos na atenção necessária à diferença contextual dos cursos? Questionamentos feitos em tempo do sétimo encontro.

Encontro 7 (28/05) – Neste encontro os exercícios de sensibilização, relaxamento, e aquecimento corporais, foram, em conjunção com as obras-modelos, voltados à reflexão acerca da *experimentação*, do *trabalho* e da *arte*, e suas possíveis relações.

Os modelos de ação foram: a música *Experiência* de Chico César (2002) e Carlos Rennó; O quadro *Corvos* da obra cinematográfica *Sonhos* (1990) de Akira Kurosawa, e um trecho do filme *Moscou* (2009) de Eduardo Coutinho. As experimentações artísticas colaborativas deram-se em duas cenas teatrais, improvisadas, de dois grupos, que posteriormente foram elaboradas em texto escrito, trabalhadas teatralmente, e apresentadas. Partilha.

Ao recontarmos o sétimo encontro constatamos a real necessidade de um tempo alongado das práticas propostas, e o quanto o caminhar possibilita melhores caminhos. Em vias de finalização o encontro com grupo da UFSB trouxe precocemente as propostas *Tramáticas* elaboradas por eles. Ao passo que o grupo do CEUNES ainda degustava o experienciar *Tramático* neste encontro, e só proporia *Tramaticamente* no último, décimo encontro. Inversamente o sétimo encontro no CEUNES foi o oitavo, derradeiro encontro, na UFSB.

Encontro 8 (29/05) – Encontro dedicado a experimentação com argila acerca das obras apresentadas no final do quinto encontro, *A traição das imagens* (MAGRITTE, 1929) e *Tô* (ZÉ, 1976), que deveriam ser previamente refletidas e elaboradas pelas participantes, tanto no aspecto formal quanto conceitual, além de pesquisadas técnicas possíveis para serem trabalhadas. Iniciamos o encontro com a arrumação do espaço, que foi o galpão aberto em frente ao prédio da pós-graduação do CEUNES. Na sequência a criação individual no coletivo, com trilha sonora escolhida pelos participantes, e muita conversa entre eles no transcorrer da feitura dos objetos. Após breve exposição dos experimentos em argila, breve pausa para rearrumação do espaço e retorno a sala. Revisão dos textos teatrais escritos e experimentados cenicamente no encontro anterior e trabalho com os mesmos. Proposição para que as participantes elaborassem um *Fazer Tramático*, em pequenos grupos divididos por áreas das Artes de maior interesse, cuja linguagem específica deveria ser a proposta de experimentação artística final, desenvolvido entre os grupos. Divididos em Teatro, Música, Dança e Movimento, Escrita poética, e Visuais. Partilha.

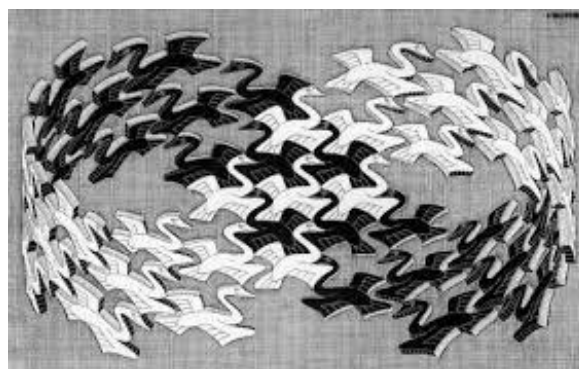
Nesse oitavo encontro do grupo CEUNES a criação individual foi fortalecida pelo trabalho coletivo, no compartilhar das técnicas pesquisadas e no câmbio de ideias para a melhor feitura possível do experimento individual. Foi um encontro bastante

particular, no qual pudemos perceber ainda melhor o quanto o tempo dilatado para as experimentações em relações, diálogos, pode ser promotor do desenformar.

Encontro 10 (31/05) – Apresentação e feitura das propostas *Tramáticas* desenvolvidas em-entre os grupos divididos nas grandes áreas das Artes. Breve partilhar. Projeção de fotografias e vídeos em retrospectiva do curso. Entrega dos diários *Sentipensantes*. Confraternização e entrega dos certificados.

Descritos os encontros caminhemos à próxima seção, na qual faremos uma breve introdução às análises interpretativas dos materiais resultantes de ambos os cursos no sentido de explicitar os critérios utilizados para realizá-las nas seguintes subseções em unidades temáticas.

4.3 DESTRAMANDO AS TRAMAS, ENTRETECENDO DES-ENREDOS.



Cisnes, entalhe em madeira, 1956, M.C. Escher.

Nas seguintes subseções daremos voz as vozes dos sujeitos participantes dos cursos. Para tanto, levaremos em consideração os objetivos do planejamento de ensino-aprendizagem dos cursos relacionados aos temas e aos seus conjuntos, às unidades temáticas, como já vimos acima, e também os objetivos desses e os desta pesquisa.

Retomemos o objetivo geral deste trabalho que consiste na testagem da hipótese de que nosso *Fazer Tramático* possibilita a efetivação da relação entre as artes e a educação através de uma práxis da desenformação docente, e sua legitimação, em experimentações dialógicas e colaborativas propiciando re-leituras do mundo e

concretizando-se enquanto estratégia pedagógica de re-conhecimento de si, do mundo e das linguagens artísticas abordadas nos cursos. E como objetivos específicos estão a interação entre educadores das-nas artes já atuantes com os educandos em formação acadêmica, e a exploração dos elementos do Componente Curricular Experiências do Sensível como auxiliares primeiros na desenformação e na interação das linguagens artísticas para o *Fazer Tramático*.

Já os objetivos dos cursos relacionados aos temas e unidades temáticas consistem em: despertar e ativar os sentidos e a potência corporal; ativar a memória pelos sentidos; experimentar a si e ao outro em experimentações artísticas fazendo interagir distintas linguagens; harmonizar os grupos de participantes partindo do princípio da igualdade, decantando idiosincrasias; refletir sobre as possíveis relações entre artes e educação; criar colaborativamente estabelecendo diálogos entre o(s) eu(s) e o(s) nós; desenvolver e dilatar a escuta e o olhar; racionalizar as emoções, dar senso às sensações; partilhar, re-elaborar, e re-dimensionar experiências.

Objetivos re-visitados destramemos as tramas em um puxar lento e harmônico dos fios horizontalmente, de modo a translucidar nossos movimentos, deslocamentos, ao des-re-fazer o *Tramático* nos cursos, para concomitantemente espiralarmos as análises entretecendo des-enredos nos encontros transcritos e nas escritas *Sentipensantes* considerando nosso plano de aprendizagem-ensino, das unidades aos objetivos, passando por uma ou outra estratégia, como algumas já vistas nas subseções das *tramAções*.

Antes de iniciarmos apontamos para a perspectiva crítica contida em todas as obras apresentadas como modelos de ação, possibilitando irmos além da interação entre as artes, mas também trabalharmos em interface com outras áreas de conhecimento. Relembramos os modelos de ação enquanto obras que podem despertar, revelar, contradições, promotoras de estranhamentos, possibilitadoras de deslocamentos, que reivindicam tomadas de posição. Em muitas delas, e na conjunção deles, modelos de ação, para propor o tramar, veremos oposições em jogo, em tensionamento, evocando a dialética, no *sentirpensar*, na arte-educar.

4.3.1 A memória e o sensível

Do novelo emaranhado da memória,
da escuridão dos nós cegos,
puxo um fio que me aparece solto.
Devagar o liberto, de medo que se desfaça entre os dedos.
É um fio longo, verde e azul, com cheiro de limos,
e tem a macieza quente do lodo vivo.
É um rio.
Corre-me nas mãos, agora molhadas.
Toda a água me passa entre as palmas abertas, e de
repente não sei se as águas nascem de mim, ou para mim fluem.
Continuo a puxar, não já memória apenas,
mas o próprio corpo do rio [...]
Protopoema, José Saramago.

Sou um guardador de rebanhos
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e a boca.
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.
O Guardador de Rebanhos, Alberto Caeiro.

[...] Recolha tudo: o visível e o invisível
Então terá mais que nomes e fotos
Mais que biografias frias
Mais que simples história [...]
A arte da memória, Mauro Luis Iasi.

Ao desemaranharmos os fios do sensível à memória, da memória ao sensível, *sentipensantemente*, pensando com os sentidos, do todo escutado e olhado, sentido experimentado, recolhemos um pouco de tudo, buscando mais que simples história. Nos ausentamos em silêncio da inventividade das recordações, movendo nossos pés andarilhos na firmeza do chão de terra batida, registros nas mãos, perfume das palavras ditas e as não, sabor de interpretação, dos nossos calorosos encontros.

Último registro em diário sentipensante de Artemis (2018):

O curso Tramando Arte foi construído a partir de nossas lembranças (escrita ou visual) foi carregado de significados pessoais e sensações que nem sempre atinge a quem observa, mas foram momentos de entrega à quem participou. O curso foi envolvido por um mundo de experiências e sentimentos visíveis e invisíveis.

O relato de Artemis é aqui posto, não só porque evoca o rio na epígrafe de Saramago, e nos conforta, mas principalmente porque destaca o invisível, também necessário no recolhimento da totalidade do nosso material. Acrescentemos ao invisível o inaudível. Faremos o possível.

Ao iniciarmos ampliamos nessa citação, a entrega, mencionada pela participante que nos remete a entrega contida no despojamento, uma das dimensões de Weil (*apud* BOSI, 1989) em sua Filosofia da atenção. Entrega sem a qual ficaríamos às margens, na iminência de não ver. Artemis não é das artes, mas está nas artes há quinze anos. Artemis é bacharela em Direito e licenciada em História, e ao recolher tudo ela nos trouxe complexas histórias que de fato dela exigiram entrega. Artemis (2018) buscava no curso adquirir técnicas na Área das Artes, como registrado em sua ficha de inscrição, encontrou “...saudade do ruído do mar, do cheiro da chuva, saudade da família, saudade...”, em nosso terceiro dia ao levar o objeto do qual depende sua vida, uma caneta de insulina. Esse encontro se deu ao contar-nos um pouco de sua história, após feita uma sensibilização em relaxamento seguida de *joguexercício* que culminou com a escrita de uma carta a alguém muito querido, que tivesse relação com o objeto levado por eles, contando sobre seu momento atual de vida.

Retomemos o sentido de *entrega* na escrita de Artemis. Nossa proposta para a realização desta pesquisa foram cursos de extensão, nos quais os participantes a princípio inscreveram-se por vontade própria - dizemos a princípio porque sabemos que certificados de cursos contam não só para currículos, como para cumprir carga horária em estágios, mas também, em alguns casos, podem significar aumento de salário, de qualquer modo, foram cursos “livres”. Mas a *entrega* em Artemis nos chamou atenção, pela relação feita com *lembranças, sensações e significados pessoais, experiências e sentimentos visíveis e invisíveis*, mas sobretudo, pela quebra de expectativa constatada ao examinarmos suas expectativas em sua ficha de inscrição, que reverberou na análise das outras fichas e que rendeu um dado ao menos curioso, dos 17 inscritos, 11 eram já atuantes, das ou nas artes, e destes, 9 registraram em suas fichas, a respeito de suas expectativas com o curso, a busca por melhorarem seus repertórios, em técnicas, conceitos, e práticas nas artes. Os 2 que se destacam, Hermes e Atenas, em divergência destas expectativas, registram o desejo de compartilhar experiências, em acordo com as expectativas dos não-

atuantes como professores, cujos registros apontam para a experiência, autoconhecimento, troca e novos horizontes. Hermes desistiu logo após o primeiro encontro, assim como, Héstia e Têmis. Atenas seguiu conosco até o fim, assim como outros 7 professores, que de uma maneira ou outra tiveram sua expectativa inicial quebrada, mas que mesmo assim se entregaram, como esperamos ver adiante, em *experiências e sentimentos visíveis e invisíveis*.

De modo que trazemos o inaudível, o não-dito, nos escritos de Atena (2018), que embora tenha registrado em sua ficha de inscrição "... são muitas as expectativas para o compartilhamento de experiências.", registra também em seu diário, logo nas primeiras páginas referindo-se ao primeiro encontro,

Nossa! Não estou aqui para ter curso de como melhorar minhas aulas. Estou me re-descobrimo quanto pessoa quanto agente de transformação no mundo e para o mundo.

Atena (2018) apesar de esperar *compartilhar experiências*, esperava também ter um curso de como melhorar suas aulas, e em parte teve sua expectativa quebrada. Aparentemente esta quebra de expectativa foi positiva para Atena (2018), que após os exercícios e *joguexercícios* propostos e a apresentação dos modelos de ação, fez um desenho²⁴ de suas mãos e registrou também em seu *Sentipensante*, "...Grata surpresa nessa tentativa de me re-descobrir!!! Estou descobrindo a beleza de minhas mãos!!!". Seu desenho é simples, mas revelador em consonância com sua fala, uma vez que estão postas sob a ótica de quem de fato as admira, ela Atena. As palavras ao redor das mãos revelam sua descoberta em possibilidades de fazer, objetivo maior do nosso *Fazer*. Poderíamos ainda trazer a simbologia das mãos em relação ao trabalho, no caso de Atenas, trabalhadora da educação, professora nas artes há 14 anos, formada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, UNEB.

²⁴ Alteramos a cor da mão sobreposta no desenho de Atena, por nela estar escrito o nome real de nossa personagem mítica. O seu nome escrito em vermelho reforça nossa percepção de serem suas mãos vistas por ela mesma, e pela cor empregada na escrita, podemos também supor que a sua descoberta foi impactante.

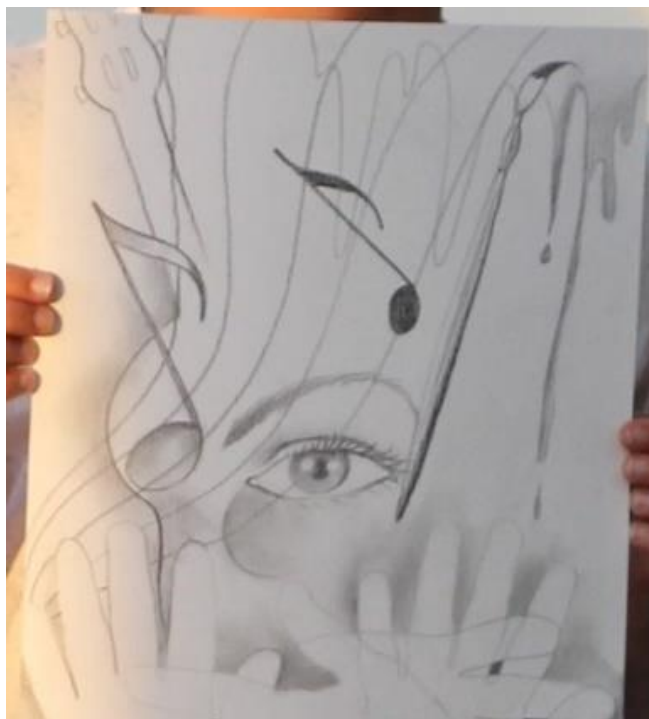


As mãos de Atena em seu diário *Sentipensante*, 2018.

De acordo com Boal (2008, p.89), como vimos em nosso princípio primo, da improvisação, os *joguexercícios* têm a função de afinar o instrumento, de harmonizar, e no caso específico de Atena podemos olhar mais de perto para a quarta categoria deles, "...ver tudo aquilo que olhamos...". O que nos leva a crer que os *joguexercícios* e os exercícios em suas funções, são os principais responsáveis pela entrega, pelo despojamento, necessário ao ver, verdadeiros motores de desmecanização, dos corpos destituídos da beleza do sentir, dos sentidos, seja pela atrofia, hipertrofia, do corpo nas batalhas contra o mundo, na visão de Boal, seja pela anestesia dos sentidos gerada pela crise da modernidade, na visão de Duarte Júnior (2010), e ainda pela alienação do trabalho, em uma visão marxista.

Quando Atena afirma estar em processo, descobrindo a beleza de suas mãos, a partir de um experimento feito por ela, somos também levados a crer que o ato, a feitura deste, é o que a leva a compreensão de estar também se re-descobrindo. Em partilha, Atena (2018) diz, "...vejo em minhas mãos as possibilidades de outros talentos.", ela vê o possível, no que se tornou visível em seu desenho, suas mãos, a partir de sua entrega.

Assim como Atena, Hermes (2018), aquele que tinha também como expectativa, “novas experiências”, destacando-se do grupo dos participantes já atuantes na educação, curiosamente também fez um desenho com suas mãos.



Desenho Hermes, 2018.

Sobre este nos disse:

[...] eu não gosto muito de definições porque acho que quando a gente se define a gente se limita, né?! Eu acho que... eu tentei colocar aqui o que eu já fui até então, né?! E dando abertura para as várias coisas que eu posso ser ainda, vir a ser, né!? Então, as minhas mãos, a música, a arte que sempre teve muito presente na minha vida, então essa pluralidade... a mão representando essa pluralidade, né?!

Hermes é também pedagogo, formado na mesma instituição que Atena, embora em momentos distintos, ele também atua como docente no município de Teixeira de Freitas. Em seu desenho podemos perceber sua técnica, os traços firmes e suaves, o tom harmônico, a disposição dos elementos em equilíbrio, no entanto, as mãos espalmadas, que parecem afastar quem olha o desenho, e sobrepostas, parecem indicar uma proteção de Hermes, e a pluralidade dos seus fazeres artísticos, no desenho estilizado da partitura e das notas musicais, do violão, do pincel, e da tinta que escorre, ao nosso ver, escondem Hermes. Não por não querer se definir, pois de certo modo o faz enquanto artista, mas por não querer revelar, ou entrar em contato consigo mesmo, permanecendo como um observador, através do olho feminino que

nos olha quando olhamos seu desenho. Hermes faz o contrário de Atena, que revela quem é, ao mostrar suas mãos, entrando em contato consigo mesma e sinalizando sua descoberta.

Apresentado por Hera, no primeiro e único encontro do qual participou, como transcrito, Hermes revelou ser autodidata nas Artes Visuais e especialista em regência coral, e destaca tal curso como lembrança mais marcante e bela relacionada às artes. Hermes pareceu-nos bastante resistente no decorrer da apresentação e durante todas as propostas, mesmo quando os participantes foram convidados a experimentar movimentos e sons corporais, divididos posteriormente em dois grupos para em improvisação um reger o outro, o grupo movimento deveria reger o grupo sons corporais, e vice-versa. Demonstrou facilidade com a percussão corporal e dificuldade na experimentação com os movimentos. Esteve presente, mas ausente, podemos arriscar dizer que não houve entrega. E por que não há entrega?

Ora, se Hermes se inscreveu no curso esperando *novas experiências*, por que não se permitiu experienciar, no senso spoliniano, de penetrar no ambiente? Hermes, para além do já dito sobre o seu desenho, representa a pluralidade de suas mãos, será que para ele não houve nenhuma possibilidade do novo, de novas experiências? É uma possibilidade.

No entanto, outra hipótese pode ser levantada, para além de sua autopreservação e a não necessidade de técnica já adquirida, que constrói-se com o início da fala de Hermes (2018) transcrita, "... eu não gosto muito de definições porque acho que quando a gente se define a gente se limita, né?!", e apoia-se nas ideias de Duarte Júnior (2010) relacionadas ao adestramento proporcionado pelo ensino voltado ao certo e ao errado, em exacerbação do racionalismo dissociando corpo e intelecto, sensível do inteligível, e a dificuldade do conhecer, do autoconhecer, e se reconhecer em relação com o outro, com o mundo, o que só é possível na relação entre o que é sentido e o que é pensado.

As orientações, provocações e instruções (PUPO, 2005b), intervenções, no decorrer de todo o primeiro encontro referentes ao quem é você, estavam sempre associadas à arte, às sensações em relação aos exercícios e *joguexercícios*, ao(s) outro(s), ao nós no mundo, e aos modelos de ação apresentados.

Nos deteremos somente mais um pouco na entrega, ou melhor, não-entrega, tal como na breve participação do trio, Hermes, Héstia, e Têmis, para buscarmos mais pistas do porquê.

Héstia e Têmis, ambas professoras no ensino público formal, também demonstraram resistências em suas falas acerca de suas produções-criações. Têmis (2018), embora aparentemente não tenha apresentado grande despojamento, transpareceu bastante serenidade, quase como uma escolha consciente da não-entrega, ao relatar sobre sua experimentação-produção em escrita poética:

O meu é a Arte num ponto de interrogação. Eu escrevi assim: Quem, sou porque sou, sem saber muito bem onde estou. As vezes vazio, noutras esperança. Lembrança, segurança... de tantas outras pessoas que não sou eu. Sou o que sou, eu. Na busca de mim mesma, sem certeza, sem face, mas com esperança de mim mesma.

Ao contrário, Héstia visivelmente *incomodada*, em tom defensivo, apresenta sua criação-elaboração:

Eu não consegui construir nada elaborado, muito elaborado, e na verdade eu estou com essa interrogação desde o momento da apresentação que eu tive que falar para a Demeter quem sou eu, neste espaço com essa interrogação desde aquele momento, mas eu vivo constantemente com ela, e quando você pediu pra eu me expressar, expressar quem sou eu aqui, é... e até a fala... antes da fala da Têmis e de você eu estava angustiada, não estou mais, porque se eu falo pra você eu sou Héstia, eu tô falando seu nome, meu nome, eu não tô falando quem sou eu. Se eu falo pra você... a eu trabalho na escola tal, faço tal coisa, eu tô falando pra você minha profissão, não estou falando quem sou eu. Gosto de dançar, gosto de cantar, gosto de ouvir música, eu estou falando das minhas preferências, não estou falando quem sou eu, penso que há algo muito singular te dizer nesse momento quem sou eu, porque eu estou passando por este processo de transformação aos trinta e cinco, não cheguei aos cinquenta, e eu penso que a gente passa por esse processo de transformação por toda uma vida, por toda a nossa vida, do nascer ao morrer. Então pesquiSEDucadora, infelizmente, neste momento eu não posso dizer a você quem sou eu, porque eu sou um ser em transformação, que até ontem eu gostava de algo que hoje eu não gosto mais, ou que gostava, que fazia, que apreciava, que não faço mais, ou o oposto, que não gostava, que não apreciava, que não fazia, que hoje eu faço. Então assim, eu estava *in...* foi... *in...* foi provocativo, foi angustiante ter que colocar num papel quem sou eu, uma vez que eu não consigo. Então não consegui construir nada muito elaborado, apenas uma interrogação. (Grifo nosso no *in*).

Ao centro de seu papel de desenho um enorme ponto de interrogação e ao redor dele palavras soltas como raios que partiam da, e retornavam para, a interrogação: transformação, alegria, professora, Héstia, família, amizade, 35. Além dos desenhos de um coração, de um livro, e de notas musicais.

Compreendemos que para Héstia a provocação foi grande, mesmo que não tenha sido exigida *uma* definição de quem era, aparentemente o que ela buscou foi uma resposta, mesmo não havendo *uma* resposta para tal questionamento. Sua preocupação com uma resposta foi tão grande, e pensar em si mesma ininterruptamente a absorveu de tal maneira que dificultou, quiçá inviabilizou, uma possível entrega. Poderíamos dizer que Héstia não fez relações entre as proposições, intervenções, entre o(s) sentido(s) e o pensado, porque seus sentidos estavam de certa maneira bloqueados, ou seja, tudo indica que a busca de uma resposta racional, racionalizada, certa, mesmo que só para ela, em uma postura solipsista, a privou dos exercícios plenos dos seus sentidos, ao perseguir um único sentido. De qualquer modo, Héstia elaborou, apesar de sua fala na partilha, após já ter ouvido alguns dos outros participantes, denotar que o que ela elaborou não estava a seu contento.

Ao retomarmos a fala de Têmis (2018), em sua primeira frase, podemos ver o mesmo ponto de interrogação, mas destinado a arte, “O meu é a Arte num ponto de interrogação.”. O que pode sugerir certa desconfiança de Têmis acerca de um curso voltado às artes que põe em jogo quem ela é, mesmo que em relação, aos outros, à própria arte, e aos modelos de ação. E esclarece “...sem saber muito bem onde estou...”. Provavelmente Têmis não se sentiu confortável, não se sentiu respondida em seu questionamento, e em decorrência desta não resposta não retornou. A razão em detrimento da emoção?

Essa desconfiança sobre o curso, compreendido pela maioria dos participantes do grupo UFSB como um curso de artes, no sentido das expectativas da aprendizagem de técnicas, metodologias e conceitos, apareceu em outros diários *Sentipensantes* sem maiores consequências ou desdobramentos, como o já mencionado de Atena e como o de Poseidon que será apresentada na sequência.

Antes de novas apresentações é preciso reafirmar o despojamento weiliano como uma das dimensões de sua Filosofia da atenção, que aqui foi destacada, mas que está interligada a outras três, a perseverança, o trabalho, e a contradição, de modo que devemos pensá-las em totalidade, dialeticamente.

Ao refletirmos sobre o movimento contínuo das dimensões mencionadas em nossa prática, apresentamos Poseidon (2018), que silenciou durante todo o primeiro encontro, no entanto enunciou em seu diário:

Quem sou eu?
 Quem eu sou?
 Quem somos nós?
 Para que tudo isso?
 Partitura 'errada'
 tempos e compassos incondizentes
 Para uns beleza, criação...
 Para outros uma inconveniência!

O texto de Poseidon revela, ao nosso olhar, muito. Desde sua resistência inicial, em um silêncio repleto de pensar, passando por um tema delicado para ela, o errar - tema este que encontrou ressonância, algumas distorcidas, nas falas, escritas de outras participantes, e que veremos mais detalhadamente adiante -, chegando até a distintos complementos para o *in*, duas vezes silenciados na voz de Héstia. Poseidon foi uma boa escutadora. Assim como perseverou na criação, diante de um estranhamento acerca do curso de artes no qual ele tinha se inscrito, *partitura errada?*

Poseidon (2018) atua no ensino público e privado formal há nove anos, possui formação em Artes Visuais, Pedagogia e Letras, todos os cursos realizados em instituições privadas, é professora das e nas artes. Suas expectativas estavam voltadas aos conceitos e práticas, “Novas formas de trabalhar conteúdos em disciplinas.”, mas menciona também o “...desejo de ampliar horizontes...”.

Seguiremos com Poseidon (2018), que registrou em seu segundo encontro, no qual trabalhamos mais intensamente *o outro*:

Descobri que o espelho refleti exatamente quem sou, minhas maselas, defeitos, erros. Descobri que para que haja sintonia, deve haver coerência, diálogo, disponibilidade, entrega.
 Encontrei muitas dúvidas durante as descobertas, encontrei pessoas perto de mim que comungam dos mesmos pensamentos, mas também encontrei desafios, pessoas diferentes, pensamentos bilaterais, também encontrei dúvidas, pré-conceitos e conceitos que precisam ser modificados.
 [...] Voltei a refletir... precisei voltar... O erro incomodou, frustrou, entristeceu...
 O que é errar? Por que errar? Preciso voltar a pensar sobre isso.

Poseidon errou em um exercício inicial de reapresentação dos nomes dos participantes, no qual, em círculo, os participantes deveriam receber um nome de um

colega, falado por este e passado corporalmente e imaginariamente através das mãos e do olhar, e passar o seu da mesma maneira para outro colega, ou seja, antes era preciso escutar, receber, repassar, para somente depois falar e passar seu nome.

Pode parecer simples, mas esse “erro” parece ter tocado Poseidon profundamente a ponto de encontrarmos referência ao errar em cada registro seu, encontro por encontro. Ela de fato voltou a refletir, como disse que faria em seu diário, sobre o erro, que esteve presente em sua fala em algumas partilhas e encontrou ressonância em outros relatos. Não sabemos quais memórias exatamente foram ativadas em Poseidon (2018), mas podemos encontrar suas possíveis origens na infância, como veremos na transcrição abaixo, referente ao nosso terceiro encontro:

Poseidon (2018) – A minha frustração na semana passada por não conseguir fazer uma dinâmica tão simples, que foi o primeiro momento do erro, que ficou tão legal quando a professora errou, e que ninguém percebeu, porque professor nunca pode errar, nunca erra... (para a professora) Quem percebeu foi você mesma... né? E aí tornou-se legal. Depois veio a questão do erro do espelho, que o espelho veio e mostrou os nossos erros, porque o espelho, ele tá aqui pra refletir exatamente as nossas mazelas, assim como todas as belezas...

pesquiSEDucadora (2018) – E o erro é uma mazela?

Poseidon (2018) – Pra uma pessoa que foi criada da forma como eu fui é.

Nesta primeira fala de Poseidon ela se refere ao exercício do espelho em uma variação do original registrado por Boal (2008) como pertencente a terceira categoria dos *joguxercícios*, voltada a ver tudo que se olha.

Podemos ver no registro em diário do segundo encontro de Poseidon muitas reflexões acerca do experienciado, assim dizemos, pois, tendemos a acreditar que Poseidon penetrou no ambiente, no sentido spoliniano, que houve despojamento de sua parte, no sentido weiliano, uma vez que ela diz ter descoberto a necessidade de *diálogo, disponibilidade, entrega, para que haja sintonia*. Pontuamos que no primeiro encontro Poseidon (2018) registrou em seu *Sentipensante*, depois de muito escrever, “Acho que sou ‘música’.”, e sintonia, harmonia, na música é fundamental.

O caminho que Poseidon (2018) trilha é bastante significativo, no primeiro encontro há resistência, desconfiança, mas há também perseverança, e em sua escrita poética, criação, em diário, após um silencioso partilhar, a inserção dos opostos, “...tempos e compassos incondizentes. Para uns beleza, criação... Para outros uma

inconveniência!”. Na sequência, no segundo encontro, um exercício, um *joguexercício*, e o despertar para o erro, possivelmente viabilizado pelo intuir decorrente do experienciar. E indo além, trazendo a memória, mesmo que timidamente, de uma criação aparentemente difícil, e indo mais além, mencionando que “...ficou tão legal quando a professora errou, e que ninguém percebeu, porque professor nunca pode errar, nunca erra...”, revelando ao nosso ver, o quanto cobra de si mesma, e claro a dor excessiva que isso pode causar. Ao trazer que o erro significa uma mazela para quem foi criada como ela, estava extremamente emocionada, como se tivesse, a partir do trabalho com o sensível, o acesso a uma memória doída da infância. Desta maneira em abertura, despojamento, com perseverança, e trabalho, acreditamos que Poseidon, com o olhar mais atento, continua o seu caminhar no sentido de possível ressignificação do erro.

A partir desse relato de Poseidon, e das discussões que seguiram, apresentamos Demeter, estudante de Processos Pedagógicos e no momento *Tramando* se dedicava somente aos estudos. Demeter (2018) pronunciou-se apenas uma vez no decorrer dos sete encontros que esteve presente. Participou de todas as propostas de modo extremamente contido, mas participou de todas de modo interessado, aparentemente sem resistência. Sua única fala em partilha aconteceu no primeiro encontro, muito tímida ela conta seu desenho, sua história? Sua voz é pequena, fala como quem fala para dentro de si mesma, por isso alguns trechos do vídeo não puderam ser transcritos,

Não sou muito boa em desenhar, mas amo Arte, e... (inaudível) amo mesmo. Aqui é uma... (inaudível) sai de sua casa, em busca de seu sonho, né!? Independente da dificuldade que ela passa, mas ela vai sempre em busca pra tentar realizar... apesar que ela tem uma família que ajuda bastante a incentivar a ela a realizar... (inaudível) porque é o maior desejo da sua família e de ver o sonho dela realizado (riso nervoso e emocionado) engasgou... ver o sonho dela realizado, porque... hoje em dia pra nós conseguirmos alguma coisa não é tão fácil... passar pelo momento de fazer uma faculdade, e também pra gente não tem muita facilidade, enfrenta muita dificuldade. Mas o meu sonho é de terminar e de procurar mais outra.

Assim como sua participação nos encontros os seus registros em diário foram muito resumidos e descritivos das atividades propostas, no entanto, em seus registros referentes ao terceiro encontro, aquele no qual Poseidon traz o erro e também as cobranças do *tudo saber* docente, Demeter (2018) nos conta o motivo pelo qual ela levou um apagador como objeto que marcou sua vida. Tal objeto foi utilizado em

joguexercícios de ativação da memória, e serviu como mote para a escrita de uma carta a alguém com quem tivesse relação e que tivesse relação também com o mesmo objeto. Este foi ainda usado em uma proposta *tramática* em performance. Vamos a sua escrita,

[...] eu levei um apagador pois na minha infância, ele marcou muito pois quando eu era mais nova, minha tia, ela ensinava, eu e minha outra tia, ela ensinava matemática, pois foi uma dificuldade pra mim aprender, ela quando eu não acertava, ela brigava comigo, ela batia com o apagador no quadro [...] Por isso que eu levei o apagador, eu não me esqueço desse tempo, através de seus gritos hoje eu aprendi a matemática.

Diante da dureza do seu relato supomos compreender seu silêncio, Demeter possivelmente calada, silenciada - a subjetividade apagada?, pelos gritos e pelo barulho do apagador batido pela “tia professora”, acredita ter aprendido a matemática. Um relato como esse traz uma história que está situada não mais na esfera do embrutecimento mas na esfera da violência. Infelizmente Demeter não nos dá mais indicações no que diz respeito ao sensível, não houve mais registros acerca de suas sensações e-ou reflexões, mas a memória ligada ao objeto fixada em sua escrita, nos causa angústia, na medida que nos traz a imagem de um grito mudo que não nos coube escutar, acolher.

Temos somente mais uma indicação não descritiva de Demeter em seu diário referente ao quarto encontro, reservado às traduções das linguagens artísticas, encontro seguinte ao registro de sua memória em relação ao apagador, no qual os participantes deveriam levar suas experimentações com a argila acerca do nós no mundo. Demeter (2018) não compareceu, tampouco nos mostrou sua criação nos encontros seguintes, não sabemos se foi feita, mas temos sua intenção ou descrição do que seria registrada,

O cerebro [...] Pois nós seres humanos apreciamos as coisas boas deste mundo só se a gente quiser, pois a nossa mente é totalmente aberta, só aprimoramos aquilo que é útil para a nossa vida.

Poderíamos elucubrar muito sobre o não dito, o não escutado, em Demeter, especulações como o não comparecimento dela justo no encontro seguinte a sua memória registrada, e ainda ao seu retorno no encontro seguinte, poderiam ser feitas, assim como sobre o que é considerado útil para ela, o trabalho com a argila era útil para ela? O curso era, foi de alguma maneira útil para ela?

Por falta de mais pistas, mas torcendo para que sua crença na “mente aberta” não permaneça no excesso, mas sim dentro das circunstâncias dadas aos nós sujeitos. Permaneceremos no desejo, para que ela se mantenha aberta não só para a utilidade, mas que possa ter mais encontros com o sensível para se abrir cada vez mais ao poético como acreditamos ter feito no desenho feito, contado por ela. E se a protagonista da história contada por Demeter (2018), for ela mesma, e acreditamos que seja vista a última frase em sua fala na sequência do contar, “Mas o meu sonho é de terminar e de procurar mais outra.”, nos cabe desejar também que suas intenções permaneçam e resistam a dureza do real, afinal o apagador não pode ser apagado, ao menos foi narrado, mesmo que com uma percepção distorcida da agressão sofrida, mas contamos, sem des-esperar, que aquele de sua história não tenha de fato apagado, o(s) sentido(s), mas borrado, como fazem a maior parte dos apagadores, ou ainda elipsado os sentidos com a poeira do giz.



Desenho de Demeter, 2018.

Até aqui vimos o trabalho com os sentidos, em exercícios, *joguexercícios*, jogos e partilhas, para o acessar do sensível e auxiliar no processo de entrega, do despojamento (WEIL *apud* BOSI, 1989), para experienciar e intuir no espontâneo (SPOLIN, 2000), permitindo a criação, a perseverança, e nesse experimentar, o narrar, das sensações às reflexões, ampliando horizontes no olhar para ver, e deslocar. Do acesso ao sensível ao acesso à memória, vimos o possível e o nem tanto, vimos que os caminhos são sinuosos e que funcionam em maior ou menor grau devido a alguns fatores, como o excesso de racionalização, de cobrança, de pré-

conceitos, de posturas solipsistas, como na necessidade do *tudo saber* (PEREIRA, 2009). Todos esses fatores se relacionam com o processo de embrutecimento solidificado na autoridade daqueles que sabem sobre aqueles que ignoram (RANCIÈRE, 2018), as vezes com requintes de crueldade, que levam a perda da batalha do corpo para o mundo (BOAL, 2008), e seus mecanismos capitalistas que alienam e violentam os corpos, os sentidos, que em suas defesas vão se enclausurando e anestesiando (DUARTE JÚNIOR, 2010), e pior reproduzindo.

Na trajetória de Perséfone foi possível perceber o peso que se pode carregar quando se tem o(s) sentido(s) sequestrados pelos motivos citados acima, mas também e principalmente quando o sequestrador é onisciente, onipotente, onipresente, introjetado por uma crença exacerbada no ser superior, que só possibilita a redenção pela dor e pelo sofrimento. Mas apesar de tudo, o pulso ainda pulsa, no re-evocar do sensível e da memória, e na possibilidade de ressignificação.

Perséfone (2018) é pedagoga e trabalha nas artes há nove anos, é dona de um sentimentalismo exacerbado, provavelmente em decorrência de seu adoecimento pela crença e pelo sistema. Já no primeiro encontro quando conta seu desenho mostra-se extremamente, frágil, perdida, ao ser tomada por grande emoção no decorrer da partilha, de nossa escuta,

[...] eu tentei colocar aqui algo que representasse a aula de hoje, e algo que me representasse. Uma coisa que me, que me marcou muito (incompreensível) que me marcou no vídeo, foi a imagem daquela mulher em meio à multidão com uma mão no chão, um pedaço de ser humano no chão, e as pessoas passavam como se não tivesse nada ali, como se só ela tivesse percebendo aquele... aquela parte ali no chão. Então eu tentei retratar ali, uma pessoa iluminada, porque eu me sinto iluminada, eu... tem nove anos que eu moro em Teixeira, então eu gostaria de (incompreensível), que não é a idade que define a pessoa, não é a profissão que define a pessoa, não é o... a questão a... eu tenho cinquenta anos, eu tô feliz, eu tenho quinze anos, eu tentei me colocar na fala de cada um e hoje eu... eu posso dizer o seguinte, eu... estou nesse misto de saber definir quem eu sou e ao mesmo ass... mesmo saber definindo, eu ainda estou em construção, é aquela fala de que se tá doendo é porque Deus tá lapidando, e... de... o ano passado pra esse ano eu tô passando por muitas coisas, muitas atribulações, que me ferem muito no lado profissional, que me ferem muito no lado emocional... acho que a única coisa que tá bem é a minha família, a relação que eu tenho com meus pais e com meus irmãos que graças a Deus foi al... é algo que realmente me constitui é... é essa questão mesmo da união familiar, essa confiança. Sempre fui uma pessoa responsável desde criança, passei em concurso público com dezesseis anos, já tenho doze anos de profissão, e isso não me define, eu ter... termi... já tenho pedagogia, teologia... como eu disse aqui na minha apresentação, ano retrasado eu fui pra Santa Catarina, entrei na

universidade de Design, queria fazer Artes, não consegui me estabilizar lá, voltei, tô estudando no curso, tô fazendo curso de Direito, porque pra mim é um degrau, pra mim ir depois tentar fazer o curso que eu realmente quero, e essa oportunidade aqui, é um degrau pra mim alcançar o que eu realmente quero então a gente tá em construção. E isso aqui retrata muito a questão d'eu mesmo sendo determinada eu me sinto no meio de um povo que eu não conheço porque ora me demonstra uma coisa ora me demonstra outra, e, é realmente isso aqui, a questão do sentimento tá hoje realmente jogado ao chão, (incompreensível) as pessoas não valorizam o sentimento, e é essa questão da arte, eu tô tentando buscar na arte algo que me revele, porque mesmo que eu já tenha profissão, mesmo que eu já tenha uma idade que eu não sou nova, que eu já tô... mas é que estamos em construção, é... é isso (voz embargada, bastante emocionada).



Desenho de Perséfone, 2018.

Perséfone refere-se ao trecho do filme *Um cão andaluz*, filme surrealista de 1928 escrito e dirigido por Luis Buñuel e Salvador Dalí, parte do filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos*. Refere-se as suas dores profissionais e pessoais, e a necessidade delas como são para um lapidar divino, o que vai muito além da percepção do processo de crescimento e amadurecimento diante das dificuldades da vida, talvez porque as dificuldades tenham sido maiores, impossibilidades, que só podem ser significadas, suportadas, por meio da crença e da resignação às coisas

como são. Perséfone mostra grande habilidade no desenhar. Mostra também um reconhecimento na superioridade por crer no superior. Mas o que de fato nos toca aqui é sua entrega, não enquanto despojamento, mas enquanto transbordamento, na necessidade de ser escutada.

No terceiro encontro Perséfone (2018) levou uma agenda como objeto que marcou sua vida, segundo ela, sua intenção era levar um pouco das anotações de sua infância que ela guarda em suas muitas agendas, mas achou uma carta de uma grande amiga, que chamaremos Cora, que cometeu suicídio, e nos revela ainda mais. Vejamos seu relato e a leitura da carta que Perséfone escreveu para Cora, como pedido na sequência dos exercícios e *joguexercícios* feitos, a alguém que tivesse relação com o objeto levado,

Eu não sabia que aqui nessa agenda tinha uma mensagem dela porque... desde dois mil eu faço agenda... essa é de dois mil e três, e eu simplesmente fui lá e peguei uma, qualquer uma. E na carta eu disse, Cora, essa noite eu sonhei com você... engraçado que durante o dia eu não me recordei do sonho, somente agora durante um momento reflexivo de uma aula de Arte, segurando uma agenda repleta de lembranças de nossa infância, veio em minha memória nossos momentos, brincadeiras, travessuras, risadas, confidências, ouvindo a voz da professora, bateu uma enorme saudade... daí o pedido veio a calhar, pois escrever essa carta é uma maneira de descrever o quando a sua amizade me faz falta.

Perséfone (2018) nos conta mais sobre sua melhor amiga Cora, "...ela foi minha madrinha de crisma, foi minha colega de... de escola, do pré até o quarto ano de magistério... ela só não formou junto com a gente...". Vimos que Perséfone tinha uma relação muito intensa com Cora, que passava pela crença, que durou da infância até a formatura, que retornou em sua memória nos bons momentos que tiveram, e que sua amizade, aquela que permitia a troca de confidências, a troca, fazia falta.

Em sua citação anterior aqui posta, Perséfone vê na arte uma maneira de se revelar, no sentido de encontrar-se em meio a sua profissão em meio ao lugar onde vive, no qual não se sente acolhida, com o qual não tem nenhum vínculo de pertencimento. Por muitas vezes foi preciso mediar o seu "se jogar" nos encontros, sob pena de deixarmos de existir enquanto curso de artes, como ela disse, e passarmos a existir como terapia em grupo. Em todas as suas falas a relação que existia era somente

consigo mesma e veremos os reflexos disso no avançar das unidades em análise aqui. Por hora vejamos o que mais Perséfone nos trouxe.

Como Demeter, Perséfone (2018) trouxe uma memória de seu tempo de escola, e vê em uma humilhação que sofreu, que segundo ela foi extremamente impactante em sua vida, como necessária ao aprendizado que teve. O que podemos perceber é que alguns enraizamentos são muito mais complexos de serem trabalhados. Ao compreendermos que as crenças cegas dentro da estrutura capitalista servem ainda mais ao capital, adoecendo, revelando o que pode haver de pior nos seres humanos, tentamos apontar para a escola enquanto braço fundamental a manutenção do sistema com a apresentação da animação *Alike*, como um modelo para os encontros seguintes, no senso de ponte, de um momento ao outro do curso, de um refletir das histórias narradas, ao experimentar possibilidades outras, de visibilidades para formas de aprendizagem, no sentir-pensar.

Antes de apresentarmos alguns outros personagens ufsbinianos e ceunianos, traremos um último e importante relato de Perséfone (2018), que vai de encontro a mais uma memória que veio à tona a partir de sua criação com a argila, e que foi partilhada no nosso quarto encontro,

[...] Aqui eu quis, não sei se dá pra perceber, eu quis colocar até... o alto relevo do quintal, eu fiz aqui a área, as portas, a caixa d'água, e eu me lembro que aqui (apontando para a escultura) tinha um pé de goiaba... muitas plantas, como a Hades, a minha mãe ama plantas... e... não sei se dá pra enxergar... mas ali dentro tem uma gaiola. Na minha infância eu me lembro que... hoje eu posso dizer que ele já faleceu, meu tio tinha a prática de pegar passarinhos e prender, e eu tinha a prática de soltar os passarinhos que ele prendia... e isso era uma forma até... de, internamente, eu... eu achava que eu tava sendo justa com as coisas que acontecia comigo que eu não podia descontar, então eu fazia o bem (risos) [...] É... fazer o bem soltando o passarinho... não podia descontar de... de outra forma né!? Em momentos que eu queria externar, então eu externava fazendo isso. E acho que até hoje, nunca ninguém sabe que quem soltava esses passarinhos era eu.



A casa de argila de Perséfone, 2018.

A escutamos, a acolhemos, e agradecemos por contar sua história. Podemos perceber que não há relações diretas com as obras, modelos de ação apresentados e trabalhados, e sinalizamos para a proposta na experimentação com a argila, a de estabelecer relações com o quem somos nós no mundo, Perséfone trouxe suas marcas como ninguém, por serem tão profundas, e tão sedimentadas em sua crença, acreditamos que o outro enquanto aquele que possibilita o nós, só pôde ser percebido por ela enquanto aquele que possibilitou os nós de sua história. Ressaltamos que Perséfone não participou do segundo encontro, no qual trabalhamos mais intensamente o quem é o outro, e também que foi uma das participantes que não entregou o diário.

O diário *Sentipensante* também não foi entregue por Hélios, Selene e Eros. Os dois primeiros só iniciaram o curso no terceiro encontro. Já Eros esteve presente nos seis primeiros encontros. Os três trabalhavam juntos na academia de dança de Eros e possuem formação não acadêmica em dança. Dentre eles somente Hélios atuava no ensino básico formal. Nos dedicaremos aqui a Eros, que participou do curso com uma entrega sem igual, e embora não tenha entregado o diário, deixou muitos registros nas transcrições das partilhas.

Os transcritos que traremos de Eros são referentes ao terceiro encontro e estão diretamente relacionados com o sensível e a memória. Eros levou uma fotografia dele

quando criança rodando um bambolê na cintura. Mas segundo ele a fotografia não era o seu objeto, mas sim o bambolê, disse que gostaria de tê-lo levado, mas que achou que a fotografia o representaria. Por fim a imagem impressa pareceu ganhar vida em seu relato, após ter escrito uma carta para sua avó. O vídeo do qual transcrevemos a elaboração de Eros (2018) já foi iniciado com sua fala em andamento, já na leitura da carta, fizemos a transcrição do momento primeiro do vídeo,

[...] do seu rostinho enrugado e do seu sorriso, passei por um momento maravilhoso hoje, quando pude viajar de novo para aquela fazenda, onde você e vovô moravam. Ouvi o som da cachoeira, da roda da... da roda da farinheira, e até do moedor de cana. Senti o cheiro do café com garapa que fazia... os biscoitos de goma e de beiju de farinha. Vozinha, sabe aquele bambolê que eu gostava de me exibir? (risos) Me exibir, por ser o único que conseguia rodar na cintura? Pois é, hoje pude voltar ao passado através de uma foto que eu tenho de um daqueles momentos. Como era delicioso estar com você, naquela casinha de pau a pique, que minhas tias limpavam tão bem... Então, vozinha, hoje tenho uma escola de dança, e lá também (emociona-se) tem vários bambolês, onde adultos e crianças usam. Hoje percebi (num aparte diz “ainda não tinha pensado nisso ainda”), que a senhora está sempre em minha memória, pois sempre vou ter um bambolê por perto. É... te amo... Me despeço com a esperança de um dia poder revê-la (emociona-se e finaliza a leitura). É... eu... eu não tinha parado pra pensar nisso, que desde quando eu, eu, fi... eu tentei formar essa escola de dança, quando eu comecei... às duras penas... que sempre tinha um bambolê por perto, eu sempre... eu nem assim... nun... nunca fiz um curso onde alguém colocou no curso um bambolê. Nunca fiz isso... mas sempre tive o bambolê comigo, eu sempre achava legal a questão do rodar o bambolê, achava interessante que isso ajudava na questão da... né!? Da, da, da questão motora, da pessoa se mover, do tentar, sabe? E quando a pessoa consegue, ela fala, aí consegui! E aí hoje, na hora que eu comecei a viajar, eu... você tava falando e eu rindo, que eu aí eu comecei... gente, então é isso, era a memória da minha avó a todo momento perto de m... presente e eu não lembrava, eu não sabia, só veio agora agora, que esses bambolês (incompreensível)... lá tudo é bambolê, tamanhos diferentes pra... isso já estava em mim e eu não sabia, o bambolê... Obrigado.

O trabalho com o objeto no nosso terceiro encontro teve início com a apresentação do vídeo com os trechos do espetáculo *Saudade em terras d'água* da Companhia Dos à Deux de teatro, no qual um objeto tem destaque dando unidade ao vídeo e ganhando ares de protagonista da história da peça. Na sequência foram desenvolvidos exercícios e *joguexercícios* de ativação da memória pelos sentidos que os levaram a uma relação mais intensa com o objeto para culminar, individualmente, na escrita da carta a uma pessoa querida que tivesse importância na sua história de vida e relação com o objeto levado, contando sobre sua vida no presente.

Eros (2018) inicia sua carta trazendo belas imagens em recordações a partir dos sentidos, o som da cachoeira, da roda da farinheira, do moedor de cana, o cheiro do

café com garapa e o gosto dos biscoitos de goma e dos beijus de farinha. Imagens estas provavelmente visualizadas no momento de relaxamento com a ativação da memória. Memória que chegou para Eros de modo claro e surpreendente na descrição da situação vivida e do ambiente, no espaço onde aconteceu, constituindo-se como experiência marcante, como podemos ver em sua reação emocionada, no decorrer da sua narrativa na carta e na partilha. Podemos dizer que Eros teve uma experiência autêntica no sentido benjaminiano (1994) que foi passível de narração, que durou, que permaneceu, e também podemos dizer que Eros passou por uma experiência do sensível no sentido rancieriano (2009), na medida em que traduz suas sensações e sua história na escrita de sua carta, e ao elaborar sua narrativa escrita e em partilha confere novos sentidos a sua experiência, sentidos que vão além do que sua memória inicialmente tinha a intenção de trazer, ressignificando-a em sua história sentipensantemente.

O momento específico em que a experiência de Eros (2018) é ressignificada, cremos, é aquele em que faz um aparte na leitura da carta para a avó, quando diz "...ainda não tinha pensado nisso ainda...". Vimos que pouco antes desse aparte Eros emociona-se, provavelmente por compreender que o bambolê sempre esteve presente em sua atividade profissional porque foi marcante em sua história pessoal e possivelmente, como ele mesmo diz, doravante será, porque sempre terá um bambolê por perto, fazia presente a memória de sua avó ausente.

O trabalho com os sentidos fez sentido para Eros, o bambolê ao ser ficcionado pode ser pensado, na relação entre a razão das ficções e a razão dos fatos, Eros pode, através do objeto que desejava levar, o bambolê, através da fotografia levada na qual ele rodava o bambolê na cintura e da lembrança do prazer de fazê-lo exibindo-se para sua avó, através também dos seus muitos bambolês presentes em seu ambiente de trabalho, e da lembrança da realização que as pessoas sentem ao conseguir rodar o bambolê, ver e dizer, aquilo que já estava nele, mas que, segundo ele, ainda não sabia.

Eros teve outros grandes momentos no curso, mas cremos que o relatado acima foi o suficiente para colocarmos cá nossa suposição de que por não ter uma formação acadêmica, ou mesmo outra, muito específica, Eros (2018) está em permanente aprendizagem. Lembramos que ele é dono da própria escola de dança que construiu

às *duras penas*, e registrou em sua ficha de inscrição que está sempre em busca de cursos que possam “Trazer mais conhecimentos que agregue e some com os trabalhos que já...” desenvolve.

Ainda em formação tivemos outras três participantes, Hera, estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, Afrodite, estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, e Ares, que chegou no curso no nosso segundo encontro, estudante do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, todos cursos da UFSB. As conheceremos mais profundamente nas próximas unidades, para não nos repetirmos aqui.

Apresentaremos ainda nas próximas unidades Hefesto (2018) atuante nas artes no ensino público formal há três anos, é formada em Letras, Pedagogia, e pós-graduada em Língua Portuguesa, que se sente sobrecarregada com o trabalho, e que busca compreender sua *missão*. E também Hades (2018) pedagoga e pós graduada em Artes professora atuante na educação infantil do ensino básico formal e professora das artes na educação especial no ensino não-formal. Tem como referência em artes seu pai, que segundo ela “é auto-didata e sua crença no eterno é forte.”, crença da qual Hades parece compartilhar, e que de algum modo reflete em alguma resistência e em posicionamentos voltados ao senso comum.

Em vias de finalizarmos nossas primas apresentações do *Tramando* UFSB trazemos Apolo que é professora das artes no ensino público formal há quinze anos, e é licenciada em Artes Plásticas. E com um registro de Apolo (2018) em seu diário *Sentipensante* referente ao nosso primeiro encontro, no qual investigamos o eu em relações, fecharemos essas primeiras análises em solos ufsbinianos,

Durante a aula pude rememorar momentos da infância, refletir sobre a importância da arte na minha vida e serviu de ponto de partida para retomar a produção de arte prazerosa, não apenas com a finalidade profissional. Foram momentos bastante significativos. Me senti como uma fênix!

Com a dita retomada da *produção de arte prazerosa* por Apolo, pensamos primeiro nas conotações do verbo produzir, mas destacamos, o que já podemos e poderemos ainda perceber em outros relatos, o embrutecimento pelo trabalho dos docentes das artes, ao enfrentarem horas e horas diárias em instituições de ensino esquecidas da aprendizagem que partem do princípio da desigualdade (RANCIÉRE, 2018), e mais,

ao sermos questionadas na relevância de nossa área de atuação, e menosprezadas em nossos conhecimentos. Apolo relata no decorrer do curso muitos dos desafios que enfrentou como docente, e conta, assim como seus colegas, do descrédito, da sensação permanente de estar à prova, e da falta de reconhecimento.

Em seu registro acima citado, Apolo menciona as lembranças de infância e a importância da arte em sua vida, em superação. Uma das lembranças de Apolo foi exatamente de uma professora que ela teve, que em comemoração ao dia das mães, distribuiu rosas de papel para serem coloridas pelas crianças, Apolo, já limitada, pela rosa na forma apresentada, coloriu a rosa de azul. A reação da sua professora foi a pior possível, e para fazer prevalecer a sua vontade, e inteligência, tirou outra rosa recortada e ordenou que Apolo pintasse a rosa de uma das cores que a rosa tem “de verdade”. Apolo pintou uma rosa vermelha, mas conseguiu guardar sua rosa azul na memória.

Ao ser apresentada por Afrodite, teve sua história com a rosa azul contada, história que retornou em partilhas, relacionada à padronização e à enformação. Afrodite (2018) registrou em seu diário “...achei interessante a memória de Apolo com a rosa azul e como isso afetou a vida dela.”.

Acreditamos que o enunciado por Afrodite sobre a experiência narrada por Apolo posta em diálogo, partilhada, pode ter sido um dos momentos significativos que a fez ressignificar a arte, relembra-la enquanto fonte de prazer, do retorno ao sensível, e mais além no re-despertar do sentido de ser docente das artes.

Nesta primeira unidade temática em análise optamos por organizarmos os cursos cronologicamente e fazermos uma apresentação mais metódica dos nossos participantes. Na sequência traremos nossas análises acerca do curso em São Mateus e a apresentação dos participantes ceunianos. Já nas próximas subseções, cremos, a tendência será o entrecruzamento das narrativas dos participantes e dos cursos.

Vamos ao sensível e a memória no *Tramando* CEUNES. Ao contrário do curso no CPF, o grupo ceuniano já tinha uma unidade, todos os participantes eram estudantes do curso de Pedagogia, e estavam em formação. Alguns conciliavam trabalho e

estudo, mas todos estavam em aprendizagem. Além disso os participantes eram jovens adultos na grande maioria.

Tais fatores colaboraram para termos de antemão um olhar mais atento, no senso weiliniano, da atenção que demora no tempo, da disposição, entrega, escolha em estar atento, do olhar que está em ação trabalhando na percepção, que vê o processo, o homem no decorrer da história, para além da aparência (WEIL apud BOSI, 1989). O que talvez por si só já confirme nossa hipótese de que o melhor tempo-espaço para o desenformar, seja o da formação não só nos cursos das Artes, mais principalmente, nos cursos de formação docente.

No entanto, ao pensarmos o *Tramando* CEUNES, já com a experiência do curso na UFSB, e levando em consideração a não formação dos participantes em artes, aumentamos a carga horária e carregamos nas tintas dos exercícios e *joguexercícios* boalnicos, uma vez que nossas expectativas nos levaram a acreditar que a disponibilidade para experiências do sensível não seria tamanha como foi, ou seja, imaginávamos que o experimentar estivesse muito mais ao alcance dos artistas, e a partir disto temos pistas para continuarmos na trilha de que o desenformar docente é processual e deve ser contínuo, uma vez que tanto a formação escolar quanto o mundo do trabalho alienado servem para o esquarteramento (DUARTE JÚNIOR, 2006) e a enformação, do(s) sentido(s), necessárias a manutenção do sistema capitalista, sub-imperialista, da ordem e progresso.

Por hora retomemos as apresentações e a abertura das vozes dos participantes ceunianos com os registros dos dois primeiros encontros no diário *Sentipensante* de Mnemósine (2019), renomeado por ela como *Cartão de Memória*,

O outro é aquele que por mim passeia.
 [...]

 É quando a gente se ouve, o mundo volta a ter sentido.
 Não adianta ter os olhos abertos e não ver.
 Não adianta ficar de mãos dadas e não se importar com a mão do outro; não se importar com o outro.
 Vale a pena conhecer a mão que a gente segura (e as que seguram a gente).
 [...]

 Aaaaah, o crocante!
 Tinha cheiros, sons, texturas e memórias.
 Tudo junto!
 Com a barriga cheia, as pessoas deixaram de ser só números.
 E foi quando todo mundo percebeu que desenhava bem.

Mnemósine (2019) tem um olhar extremamente atento. Apesar de declarar em sua ficha de inscrição que não tinha nenhuma relação com as artes, já havia passado por cursos de teatro, de arte em argila, e grafite. Em suas expectativas registra que acredita que o curso ajudará na percepção da “...relação corpo-espaco enquanto arte também.”, indicando saber das artes do corpo.

No recorte citado acima Mnemósine resume em escrita poética, tal qual nossa primeira experimentação artística individual, os dois primeiros encontros, quando apresentamos as obras de Masagão, Tom Zé, e João Cabral de Melo Neto, e realizamos exercícios e *joguexercícios*, desde as caminhadas ao acaso na percepção de si e do outro, a caminhada às cegas em encontros, desencontros, e reencontros pelo toque das mãos, ao re-experimentar dos gostos marcantes, à experimentação individual no desenhar dos gostos. Mnemósine experimenta, guarda as sensações, faz relações, e as traduz em reflexões poeticamente. Ao visitarmos o *Cartão de Memória* de Mnemósine, encontramos o mais *Sentipensante* dos diários.

O primeiro encontro com o grupo ceuniano culminou com a leitura das escritas poéticas dos participantes sobre si mesmos inspirados em *O retirante explica ao leitor quem é e a que vai*, tal feito mobilizou bastante os participantes na partilha e gerou muitos registros nos diários como o de Vênus (2019), que tinha como objetivo no curso, “Ampliar minha visão em relação as artes.”,

Descrever sua vida, é uma maneira de praticar o autoconhecimento, isso é muito importante pois quando se conhece a si mesmo, é possível abrir seus horizontes em todos os sentidos, ver as coisas de outra maneira.

Outro registro relacionado a escrita poética foi de Juno (2019) que ao inscrever-se no curso compreendia as artes como essenciais para as expressões e relações humanas,

Produzir poemas sobre mim, me fez pensar em minhas singularidades, minhas conquistas, minhas tristezas que me constituem, ouvir poemas sobre os outros, fez-me entender as diversas singularidades que nos atravessam diariamente.

Em ambos os registros podemos ver um trabalho de reflexão sobre o experimentado e partilhado, escutado. Inclusive foi possível observar nos *Sentipensantes* a escuta de si, como veremos na sequência nos escritos de Plutão (2019), “Ao procurar pensar

em quem sou, me identifiquei como alguém especial que precisa de um tempo maior de cuidados, de dedicação.”, e de Febo (2019),

Detesto o pré-conceito mas percebi que o faço mesmo quando não percebo que estou fazendo [...] olhar os colegas de outras formas, talvez, com outros olhos ou um novo olhar?!

Em ambas as participantes, que se distanciavam da faixa média etária por serem mais velhas, foi possível verificar em seus registros também a necessidade reconhecida por elas de aprimorarem suas escutas. Como vimos com Dunker e Thebas (2019, p. 25) “A arte da escuta do outro começa pela possibilidade de escutar a si mesmo.” E dessa maneira seria possível “... a mudança de atitude com relação a si mesmo, ao mundo e aos outros.”. O olhar para suas histórias ao narrá-las e escutar as dos outros poética e partilhadamente, após o trabalho com o sensível boalnio, despertou em Plutão a percepção para a sua necessidade de ser mais cuidada, e em Febo para uma ação inconsciente que julgava detestável para a qual foi possível atentar e ver com um novo olhar.

Já na transcrição de uma das falas de Marte (2019) está o registro do quanto para ela foi especial ser escutada, quando emocionada diz “Saber que a gente tá aqui, que a gente pode falar da gente pra gente que a gente nem conhece...”. Marte (2019) confirma a importância de ser escutada quando escreve em seu diário o seu *sentirpensar* sobre o quinto encontro, no qual os participantes levaram seus objetos marcantes e contaram suas histórias,

[...] eu levei uma peça de roupa, conseguir falar sobre algo muito doloroso na minha vida, compartilhar aquele momento com as minhas colegas de curso, confesso que deu até um alívio desabafar sobre aquilo, foi como supera de vez aquela fase.

O quinto encontro com o grupo CEUNES foi muito intenso, culminando com uma performance em criação colaborativa que emocionou a todos, na qual as participantes ficavam em meia lua e realizavam individualmente uma ação com seu objeto, ao final de cada ação colocavam o objeto no chão de modo que todos ficaram em um círculo em torno do qual as participantes se posicionaram girando e cantando o samba-enredo *Liberdade liberdade! Abra as asas sobre nós*, de Niltinho Tristeza, Preto Jóia, Vicentinho e Jurandir.



Frames 1

Sobre esse encontro Mnemósine (2019) escreve:

Em meio a tantos objetos as vidas falaram mais alto.
 Experimentar a vida do outro é, no mínimo intenso!
 Porque afinal de contas,
 aquele dente não é um dente.
 aquela roupa não é uma roupa.
 aquele elefante não é um elefante.

Outro registro especial e impactante referente ao quinto encontro foi feito por Juno (2019) em seu *Sentipensante*:

Um objeto,
 Memórias, histórias, afeto
 RISO e CHORO,
 Intimidade e respeito
 Muitos corações fora do Peito
 Emoção
 Resignificação
 Encenação
 Sentimentos
 Sentimentos Mundos.

Neste encontro foi possível percebermos as ressonâncias, tanto a partir da performance como a partir dos registros acima, dos trabalhos voltados aos sentidos, do acesso ao sensível pela memória e da memória pelo sensível, como na degustação afetiva dos sabores e na experimentação com os desenhos, além das ressonâncias dos modelos apresentados.

A escrita de Juno e Mnemósine enquanto ocupação sensível (RANCIÈRE, 2017), assim como o relato de Marte (2019) acima e a descrição da performance, concordam para nossas participantes enquanto narradoras no sentido benjaminiano, como já vimos no princípio da experimentação, ou seja, como aquelas que retiraram da experiência o que contaram, experiências próprias, ou relatadas por outros, incorporando suas narrativas à experiência dos seus escutadores (BENJAMIN, 1994).

Em uma breve retrospectiva acerca das experimentações artísticas até o momento do quinto encontro tivemos a escrita poética individual partilhada do primeiro encontro, os desenhos individuais relativos aos gostos das lembranças e a feitura do painel já em trama colaborativa no segundo encontro, as experimentações colaborativas em som, movimento, plásticas, e escrita poética no terceiro, e as traduções das linguagens artísticas do quarto encontro. Com exceção do último encontro, todos os outros foram de experimentações artísticas com os temas: Quem sou eu? Quem é o outro? Quem somos nós e nós no mundo?

Os exercícios e *joguexercícios* foram também explorados nas experimentações em traduções das sensações, e ao olharmos mais de perto a descrição da performance em relação ao trabalho prévio com os objetos que, antes de serem contados, se transformaram em outros para na sequência retornarem ao real e ainda voltarem em criação colaborativa, somados aos modelos já citados, veremos os modos de ficção rancierianos, que fazem dos narradores tradutores da recordação à invenção sempre em movimento. E como já vimos anteriormente, com Rancière (2012, p. 64-65),

[...] correlacionar o que não estava correlacionado, com o objetivo de produzir rupturas no tecido sensível das percepções e na dinâmica dos afetos [...] Ficção não é criação de um mundo imaginário oposto ao mundo real. É o trabalho que realiza *dissensos*, que muda os modos de apresentação sensível e as formas de enunciação, mudamos quadros, escalas, ou ritmos, construindo relações novas entre aparência e a realidade, o singular e o comum, o visível e sua significação. Esse trabalho muda as coordenadas do representável; muda nossa percepção dos acontecimentos sensíveis, nossa maneira de relacioná-los com os sujeitos, o modo como nosso mundo é

povoado de acontecimentos e figuras [...] As formas de experiência estética e os modos de ficção criam assim uma paisagem inédita do visível, formas novas de individualidades e conexões, ritmos diferentes de apreensão do que é dado, escalas novas.

Vale retomarmos ainda que os modos de ficção (RANCIÈRE, 2009) estão na relação entre a *razão das ficções* e a *razão dos fatos*, e este em interpenetração com a *razão das histórias* proporcionando o ver, o pensar, e o fazer.

Complementaremos nosso raciocínio até aqui posto com a apresentação de Cupido, que ao nosso ver trouxe o relato bastante expressivo a respeito do quinto encontro. Cupido (2019) tinha apenas expectativas “positivas”, como consta em sua ficha de inscrição, lá registra ainda que não possuía nenhuma relação com as artes e que gostaria de aproveitar o conteúdo do curso no futuro com as crianças em sala de aula. Teve uma participação bastante tímida até sua experiência transcrita da partilha ao final do encontro:

Eu acho que esse... tudo o que a gente tá passando... tudo que (incompreensível)... no curso aqui, né!? Que a gente tá fazendo... e... e... e a função da arte também... hoje eu consigo perceber que, por exemplo, se eu passar por cada pessoa aqui eu não vou olhar ela da mesma forma que eu olhava antes do curso. Eu vejo... eu vou ver as pessoas de outra forma, entendeu? E é isso, pra gente também aprender a, a olhar o outro de outra forma, de não fazer definições, de não, é... como que eu vou... como que eu falo... é... meio que criticar... ah, eu não sei explicar... isso (concorda com um comentário feito por Mnemósine que ficou inaudível)... Julgar [...] Entendeu? Todo mundo sabe fazer do seu jeito, no seu contexto, conforme o que você passou, conforme a sua experiência, e... e... como isso, a gente consegue... com cada um na sua experiência, a gente em conjunto, a gente forma uma coisa, e se passar isso pras crianças, elas vão olhar um ao outro de outra forma. O professor olha as crianças de outra forma, e assim vão sair cidadãos, tipo assim, pessoas, completamente diferentes. Ah, não sei se eu consegui explicar...

Cupido (2019) registra em seu diário sobre esse encontro, consigo mesma, de modo ainda mais claro:

O momento em que ouvimos e nos emocionamos com as histórias dos colegas. Foi incrível como a partir daquele momento comecei a olhá-las com outros olhos, é como se automaticamente criasse mais empatia. Com toda certeza naqueles momentos laços foram criados entre a gente. Tive uma experiência que não devemos julgar, ou apontar o dedo sem ao menos conhecer, e isso aconteceu comigo, apontei o dedo para certa pessoa sem ao menos conhecer, e quando eu realmente a conheci vi que era uma pessoa especial.

O reconhecimento do pré-conceito em si mesma e sua visão em deslocamento sobre uma colega, sobre as colegas, e cremos, as pessoas de modo geral, foi constatado por Cupido enquanto experiência. Cupido traça relações desse reconhecimento com a empatia, com o re-conhecer das razões do outro, dos saberes dos outros, com laços, harmonização, com o re-conhecimento do princípio da igualdade, e do que nos diferencia.

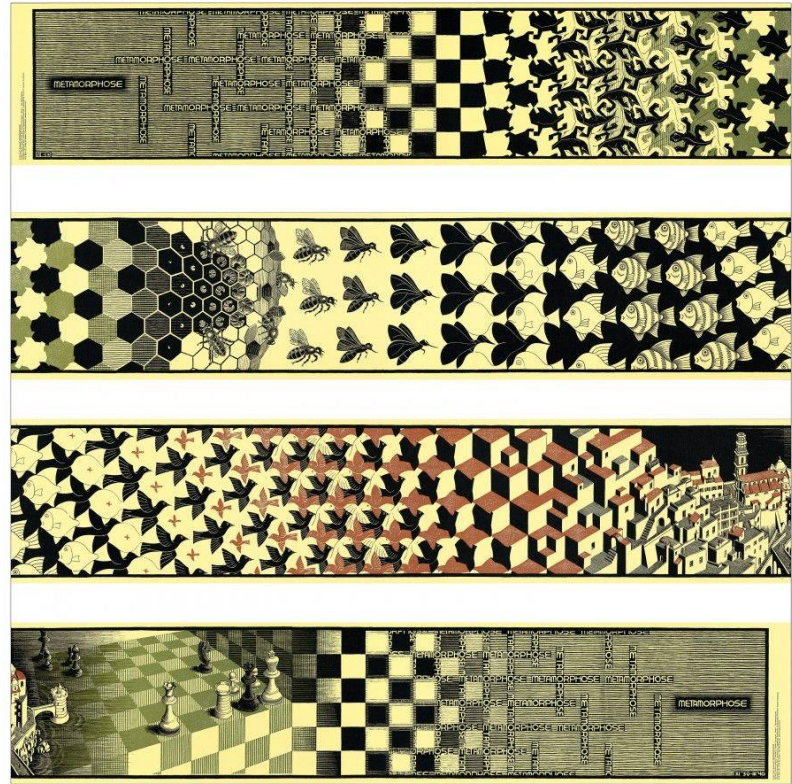
O colocar-se no lugar do outro esteve presente também no diário de Vulcano (2019), a mais resistente do grupo com um único registro de participação em partilhas, no qual apenas comentou uma experimentação colaborativa, mas que apesar de ter sido a única a não participar do exercício com o objeto estando presente, escreveu, “...observar a realidade de cada pessoa e passar a reconhecer ela de uma maneira diferente sem julgar, pois todos nós enfrentamos problemas e temos dificuldades...”.

Assim como Vulcano outras participantes das experimentações, não foram participantes nas partilhas, ou melhor, foram não-falantes, também atuantes, na escuta?, nas associações e dissociações, nas relações certamente, uma vez que somos todos atadores, *espectadores*, e esperamos conhecê-las mais de perto nas próximas unidades temáticas em análise, são elas: Netuno, Libertas, Saturno, Diana, Mercúrio e Minerva. Também esteve conosco Jano (2019), mesmo que somente nos dois primeiros encontros, dos quais mantivemos um registro, que cremos é pertinente a essa subseção, “Sou as descobertas do ontem”.

Ao darmos voz aos participantes ceuniano e ufsbinianos, privilegiamos os registros que trouxessem referências mais diretas da relação entre a memória e o sensível. Muitos foram os outros registros sobre o sensível ou a memória, acessados através dos exercícios, *joguexercícios*, jogos, e das tramas realizadas, no entanto, nosso interesse maior foi trazer as relações possíveis, o entrecruzar, o entremear das reminiscências com os sentidos e vice-versa.

Na subseção seguinte entraremos nas traduções artísticas e des-enformações, presentes na unidade temática segunda, O ato poético-estético, na qual retomaremos contato com os participantes já apresentados e convocaremos as vozes daqueles que aqui ainda não se fizeram conhecer.

4.3.2 Ato poético-estético em des-enformações



Metamorphose, xilogravura, 1939-40, M.C. Escher

Ao trazermos nossa compreensão de ato como aquilo que se faz, ação, como aquilo que se pode fazer, atuação, naquilo que se pode agir, em uma perspectiva de movimento, de mudança, espacial e temporal, de transformação, forma e estado, de deslocamento, posicionamento, trazemos também o que compreendemos por poético e por estético, dos sentidos, sensível, criativo, saber-fazer, aos sentidos, inteligível, compreensível, fazer-sentido.

Tais compreensões, cremos, situam a unidade temática em análise como unidade de passagem, como unidade do meio, sem a qual não chegaríamos de um ponto a outro, embora os nossos três pontos estejam todos interligados de maneira caórdica²⁵.

²⁵ A expressão caórdica designa (caos+ordem), está no livro *O Palhaço e o Psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas* (DUNKER; THEBAS, 2019, p.130), "...uma verdadeira aventura deve acontecer de forma caórdica... Enquanto o cuidado atua no fluxo, a abertura para a desordem nos conecta com o aqui agora."

O que de fato intencionamos aqui é trazer a tradução poética que pode ser emancipadora, tal qual vimos em Rancière (2012), enquanto aquela que só é possível após percorrer um caminho, da percepção primeira, passando pela interpretação, em associações, dissociações, e relações, chegando à compreensão, significados, sentidos, e estes são traduzíveis. Ao nosso ver, traduzir é trans-formar e re-criar, e é exatamente nesse regime de visibilidade (RANCIÈRE, 2009), das formas e sentidos, que residem a desejada des-enformação.

Após, em cursos, passarmos pelos nós sensíveis e nós memórias, que desencadearam as primeiras traduções poéticas-estéticas dos sentidos e sensações, re-cor-dações, experiências em narrativas, entrelaçamos percepção-memória-poesia caordicamente, em desordenação, abrindo as vozes dos cursos participantes vislumbrando uma canção.

Nossa primeira tradução poética vem de Saturno (2019), participante quase ouvinte do *Tramando* CEUNES, participou de todas as propostas, mas sempre silenciava nas partilhas, em sua ficha de inscrição disse ter muita dificuldade na área das artes e que esperava, através do curso, “Obter um domínio na prática em artes...”, digamos que realizou seu objetivo e obteve um domínio ao menos, ao registrar em seu diário *Sentipensante*, o entendimento de “...que para fazermos algo é preciso senti-lo primeiro...”, e foi além como veremos abaixo. O *algo* a que Saturno se refere está relacionado às artes.

Foi no sétimo encontro que Saturno traduziu poeticamente sua sensação após ouvir a canção *Experiência* e ser questionada acerca do que seria o experimentar, o ter uma experiência, em um desenho. Como de praxe nas propostas para o *Fazer Tramático* após cada modelo de ação apresentado há um breve registro sensível seja em desenho, em escrita, em movimento ou em som. Seu desenho traz o experimentar na visão do trem que adentrará em um túnel escuro,



Experiência, Saturno, 2019.

Cabe lembrarmos que a trama proposta para o referido encontro era a criação colaborativa de um experimento com as obras de Kurosawa, o quadro *Corvos* do filme *Sonhos*, de Coutinho, a obra filmica *Moscou* e a já referida música de Chico César. Buscamos tramas acerca da experiência, do trabalho, e das artes. Sobre um tramar primeiro individual buscando estabelecer relações entre os modelos de ação Saturno (2019) escreveu, “As sensações devido alguma experiência, pode se transformar em arte [...] essa experiência pode se transformar em trabalho.”.

As sensações mencionadas por Saturno foram as desencadeadoras de uma tradução a seis mãos do filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos*, também no CEUNES. As tradutoras Juno, Libertas e Mnemósine fizeram a primeira tradução entre linguagens artísticas do curso, antes mesmo que a proposta fosse essa - lembramos que o encontro dedicado às traduções foi o de número quatro.

Antes de expormos como se deu tão processo tradutório²⁶, retomemos as descrições dos encontros anteriores ao destramar, nas quais indicamos que modificamos alguns

²⁶ O termo processo tradutório é posto por Solange Mittmann (2003, p.11), a partir do aparato teórico da Análise do Discurso de matriz francesa, ela propõe um “...deslocamento da tradução para o processo tradutório”, compreendendo-o enquanto um processo discursivo, no qual a prioridade são as condições

dos planos de aula do curso da UFSB para o curso CEUNES com o intuito de melhor aproveitarmos o tempo e as obras postas enquanto modelos de ação e-ou texto para tradução entre linguagens artísticas. Portanto, a referida obra fílmica acima, de Masagão, foi apresentada em trechos no primeiro curso e na íntegra, em um único encontro, no segundo curso. Essa reorganização apresentou diferenças nos trabalhos com as obras. Diluída no CPF a obra foi tratada como modelo de ação e dessa maneira surgiu nos experimentos, já na UFES, apesar de ter sido compreendido como modelo de ação por parte do grupo, foi tratada também como linguagem artística a ser traduzida pela outra parte.

Dito isto, retomemos a menção a tradução de Juno, Mnemósine e Libertas, para apresentarmos a última participante mencionada e na sequência expormos a experimentação do trio. Libertas foi efetivamente participativa, colocou-se bastante nas partilhas e tinha participação bastante expressiva na feitura dos experimentos. Libertas (2019) se declara uma apaixonada pelas artes, “Somos verdadeiros amantes”, como consta na sua ficha de inscrição. Nesta registra sua expectativa de “...aprender um pouco mais sobre como dialogar arte...” com sua atividade na educação. Declara ainda que “A arte é a melhor forma de ensinar e aprender qualquer coisa...”, ou seja, Libertas parece bastante consciente da participação que pode e quer ter no curso.

A proposta do terceiro encontro no CEUNES foi assistirmos ao filme seguido de breve partilha sobre as sensações e reflexões mais imediatas, para no segundo momento, após exercícios corporais, fazermos uma divisão do grande grupo em quatro pequenos grupos por área específica de conhecimento das artes com a qual cada um mais se identificava, um grupo dedicou-se a explorar os sons e a música, outro as artes plásticas, outro a escrita poética, e por fim, onde situou-se nosso trio, as artes do corpo e movimento. Cada um desses pequenos grupos, em improvisação, com materiais previamente distribuídos para experimentação, deveria voltar o olhar aos

de produção, considerando o tradutor como sujeito ativo que coloca-se ética, estética, e ideologicamente no mundo e no ato da transformação, da substituição do texto original por outro, interpretando e fazendo sentido, sem perder o sentido.

modelos de ação dos encontros anteriores, para uma investigação acerca do nós no mundo.

No entanto, o trio em questão realizou o experimento numa relação mais estrita com o filme, como veremos: Mnemósine, Libertas e Juno, caminham pelo espaço e encontram um grande tecido (material posto à disposição do grupo corpo antecipadamente), todas ficam encantadas por ele e começam a tocá-lo, a senti-lo, a passá-lo pelo corpo. Começam a disputar o tecido até que Mnemósine o pega para ela, as outras tentam puxá-lo, mas Mnemósine o retém deslumbrada. As outras começam a enrolá-la no tecido até que Mnemósine fica inteiramente enrolada, mumificada no tecido. E as outras a contemplam com olhar triste. Toda a ação é feita ao som da trilha sonora do trecho *Elas* parte do filme *Nós que aqui estamos por vós esperamos* de Win Mertens.



Frames 2

A referência musical já é clara alusão ao filme, esta desejada pelas três participantes, como relata Mnemósine (2019) sobre o processo de feitura do experimento tradutório,

A gente pensou bastante na questão territorial, é como se o tecido representasse o território porque como o filme que nós vimos tinha muit... muitas guerras, essas guerras por território (incompreensível)... representa poder. E a princípio quando o tecido é de todo mundo, tá tudo certo, e é como se fosse esse território compartilhado, mas que em algum momento todo mundo quer mais, quer só pra si, e é bem isso que vocês colocaram mesmo assim, essa questão da individualização, e que no final você acaba se enrolando... porque sozinho se não faz nada, né!? Aí veio... remeteu também a questão marxista sobre... ãh... é, nós somos proletariados, a gente só tem mão de obra, né!? Mas por exemplo, quem tem território, detém os instrumentos, eles também não conseguem fazer nada sem... e aí aquela parte que eu fiquei sozinha com o tecido é o deslumbramento que você tem, quando cê acha que cê tem tudo... cê acha que (incompreensível)... cê não percebe quem é que tá ao seu redor. E elas voltam e me enrolam, e eu acabo, tipo, perdendo tudo, mesmo tendo tudo...

É claro que existem, na cena apresentada, fragmentos dos exercícios e dos modelos trabalhados nos encontros precedentes, se tratando, portanto, de um tramar, como já dissemos tudo está interligado, mas como houve uma ênfase na cena dos sentidos do filme posto, em reforço na fala de Mnemósine, a trouxemos aqui enquanto um processo tradutório de *Nós que aqui estamos*. Tal processo, nos remete ao contexto na improvisação ryngaertiana, enquanto encontro, relacionamento de um sujeito com um objeto, ao momento em que o interno e o externo se encontram, na cena contada, três subjetividades mediadas por um objeto convocam suas experiências prévias, suas imaginações em re-criação no aqui e agora.

No encontro anterior ainda do *Tramando CEUNES* foi feita por Diana (2019) a pergunta que mobilizou parte do segundo encontro e foi retomada por distintas participantes em diferentes momentos de todo o curso e também em diários, “Como se desenha o crocante?” O questionamento de Diana se deu no momento posterior a degustação dos sabores afetivos, quando o objetivo era a experimentação dos gostos em desenhos. Podemos explorar os sentidos da pergunta de Diana, e com isso provavelmente empobrecê-la, mas acreditamos que assim apontaremos a riqueza de seu questionamento: Como se traduz uma sensação? Como dar forma a um sentir? Como representar artisticamente, em uma linguagem específica das artes, uma textura? Como tornar concreto o abstrato e vice-versa? Como transitar do conteúdo à forma, da forma ao conteúdo?

As considerações acerca de tal questionamento no curso apontaram para caminhos como os registrados na transcrição do encontro por Mnemósine (2019) e no

Sentipensante de Libertas (2019). Nesta, “Traduzir, fragmentar, não basta se não sentir, pensar, compreender e ser atravessado.”. Naquela,

Pra mim, porque eu tenho certeza que pra ninguém mais faz tanto sentido, porque pra mim, eu desenhei várias bolhas, porque era aquele crocante, eu não consegui representar todos os crocantes, eu consegui representar aquele crocante, porque os crocantes são diferentes.

Ainda sobre o *crocante* vimos no diário de Juno (2019):

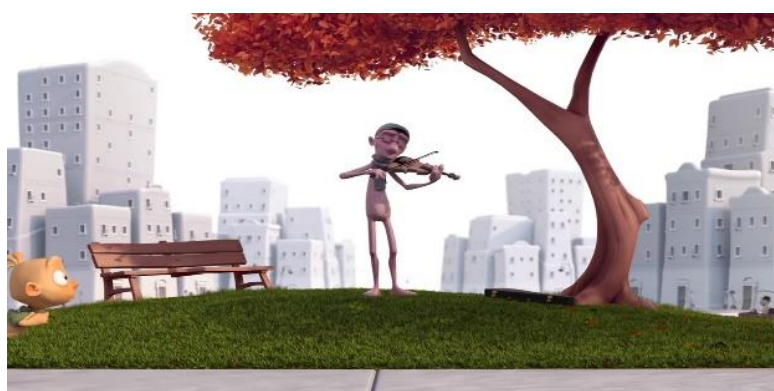
Resgatar e Experimentar as memórias e seus sabores e significações foi simplesmente adorável, externar um sabor, nem sabia que isso seria possível. Foi inacreditável as variáveis formas de externar sabores e memórias através do desenho.

Assim como as três participantes citadas, Diana (2019) teve uma participação bastante intensa no curso, registrou em sua ficha de inscrição que “...a arte tem o poder de tocar as pessoas...” e que gosta de ser tocada. Disse ainda desejar do curso “uma experiência nova” e acredita que o *Tramando* influenciará diretamente em sua atividade futura como docente. Acreditamos que Diana tocou a todos através de sua tão bem formulada questão, despertando antecipadamente um debate e reflexões sobre o traduzir, que provavelmente influenciaram a antecipada e já mencionada tradução do filme *Nós que aqui estamos* por Juno, Libertas e Mnemósine no encontro seguinte, e provavelmente teve também influência no encontro dedicado as traduções entre linguagens artísticas e em todos os restantes.

Minerva (2019) trouxe em seu diário a preocupação de desenhar “...o gosto do sabor que sentimos”, afinal, em seu caso específico, como desenhar “...a sensação de estar em casa, de voltar ao passado?” Dessa maneira apresentamos Minerva, que desde o primeiro encontro, mostrou-se como participante bastante observadora. Minerva (2019) escreve sobre seu gosto pelas artes em sua ficha de inscrição, gosta de todas as formas artísticas que tem acesso, música, cinema, pinturas e danças. Suas expectativas com o curso são, poder se expressar melhor, pois considera-se muito tímida, além de aprender sobre valores estéticos, tornar-se mais criativa, e aprender mais sobre as diferentes representações da arte. Acredita que a partir do curso poderá inovar em sala de aula.

Minerva (2019) mostrou-se, embora silenciosamente, atenta. Infelizmente esteve ausente por motivo de doença por três encontros, no entanto, acompanhou-os bem de perto com auxílio dos e-mails diários que enviávamos com as referências do que víamos. Foi desta maneira, à distância, que assistiu o filme de Masagão e a animação *Alike*. Sobre esta registrou em seu diário,

A sensação de que somos alienados desde pequenos a fazer algo que mandam, sem se importarem com nossas vontades. Por que não podemos viver do nosso jeito?? Me emocionei ao perceber que tratam a arte com desdém.



Alike. Lara; Méndez, 2017.

Ao fazer esse registro, Minerva convoca em seguida o trecho lido no quinto encontro de Augusto Boal (2008), “Para isso serve a arte: não só para mostrar como é o mundo, mas também para mostrar por que ele é assim e como se pode transformá-lo.”.

Na perspectiva da transformação, a partir do encontro voltado à tradução entre linguagens artísticas, apresentamos mais uma participante ceuniana, Netuno, que pintou flores em si mesma enquanto realizávamos a partilha final. De acordo com Netuno (2019), em registro no diário, as traduções realizadas permitiram a percepção do externo, da aparência, para o interno das coisas, e sua pintura feita, no momento em que conversávamos sobre como nos sentíamos, sobre o que pensávamos das obras e do traduzi-las, indicou sua maneira outra, em tradução?, naquele encontro, de partilhar, através da pintura.



Flores em mim, Netuno, 2019.

Netuno (2019) trouxe em sua ficha de inscrição a arte como expressão, e posteriormente, no diário registra que “...para nos expressar devemos nos sentir parte daquilo.”. Em seus registros posteriores sugere que para ter essa sensação de pertencimento é necessário fazer uma reflexão sobre o objeto, ou seja, em seu ponto de vista, a arte possibilita a expressão desde que nos sintamos parte *daquilo*, mas para tanto é preciso percebermos o interno das coisas e refletirmos sobre elas.

Sentir-se parte de uma obra, foi o que aconteceu com Mercúrio (2019) que fez de seu diário um ensaio sobre sua participação no curso, foi bastante detalhista nas traduções propostas no quarto encontro ceuniano. De acordo com Mercúrio, ao traduzir a fotografia *Sossusvlei* de Thomas Bisinger em um texto poético, a obra proporcionou reflexões sobre sua experiência de vida, “O silêncio nos leva em lugares mais profundos de nossa mente. Tudo se transforma em possibilidades de sonhar, criar e detalhar as cores para cada realidade.”.



Sossusvlei. Bisinger, 2003.

Mercúrio (2019) sempre muito participativa declarou mais de uma vez gostar muito de desenhar. Em sua ficha de inscrição registra que sua relação com as artes vem da participação de projetos em escolas, e suas expectativas com o curso envolviam a vontade de “...adquirir conhecimentos específicos...” das artes para “...aplicação na prática profissional.”.

Na urgência de apresentarmos todas as participantes do CEUNES para na sequência voltarmos no tempo para o curso da UFSB, trazemos Ceres (2019) que assim como Mercúrio demonstra um gostar intenso dentro das Artes Visuais, a pintura. Consta em seu diário o registro “...a melhor parte a pintura, a pintura nos liberta.”, Ceres refere-se ao nosso quarto dia em curso, mais especificamente à tradução simultânea da sinfonia de Stravinsky. Ceres foi uma participante com pouquíssimas falas, dedicava-se com afinco na feitura das atividades propostas, mas poucas vezes aparentou um experienciar. Em seu diário são raros os registros, como o da pintura acima, não descritivos. Outros conjugam a descrição com o que gostou ou não de fazer, e a sua compreensão do que teria ou não conseguido fazer, como no caso do exercício da escola de Bauhaus, com o limão, “...nossa o limão é horrível e forte, eu não soube dizer o que é o azedo, tivemos também de desenhar o limão ou pelo menos tentar, ele cortado e sem corte, tentamos remeter em desenho o limão e o azedo.”.

Ceres (2019) diz em sua ficha de inscrição que sua relação com as artes está nas pinturas que faz “...em casa com guache.”, e a aprendizagem das artes é o seu desejo maior com o curso. Em sua participação podemos perceber que existe carência de referenciais artísticos, e a convivência com Ceres aponta para um duro cotidiano.

Apresentamos muitas obras no decorrer do curso, e por mais que algumas a tocassem, principalmente as canções, parte das obras passavam por ela sem que houvesse qualquer despertar, neste caso, a anestesia dos sentidos, a não escuta, o olhar não atento, a não percepção em forma-conteúdo, limita suas possibilidades de interpretação, conseqüentemente de compreensão, de fazer sentido, de tradução. Ela mesma detecta isso ao ser apresentada ao vídeo com trechos do espetáculo *Saudade em Terras d'água* da Companhia Dos a Deux de teatro gestual, “Começamos o dia vendo um pequeno vídeo bastante complexo, e nesse vídeo não consegui muito bem interpretar ele, achei sei lá estranho diferente não me remeteu muita coisa.”.

Retornaremos aos relatos de Ceres em nossa próxima unidade, assim como temos a intenção de retornar a cada um dos participantes que concluíram ambos os cursos, esperamos com esse retorno compreender melhor o caminhar, os caminhos percorridos por eles.

Ao voltarmos aos ufsbinianos constatamos que as tramas antecederam as traduções, de modo mais enfático, por mais tempo. Seja por um trabalho menos minucioso, voltado aos sentidos, na suposição de já terem sido trabalhados, mesmo que esquecidos, seja pela resistência, pelo não despojamento, pelo aprisionamento da enformação, do medo do errar, ou pelo anestesiar dos sentidos, pela atrofia, ou hipertrofia do corpo, no embrutecimento do cotidiano, na alienação do trabalho.

O processo tradutório teve início de fato no encontro dedicado as traduções entre as linguagens artísticas. Iniciamos destacando o exercício da escola de Bauhaus primeiro com Apolo, com quem finalizamos a primeira unidade, e na sequência com Hera, ainda não apresentada devidamente.

Apolo (2018), ao partilhar suas experimentações com as traduções, inicia sua fala sobre a feitura do desenho do limão,

A começar pelo limão, porque o limão lembra a minha infância, que eu chupava muito limão na minha roça, e também de saúde, me remete essa questão de saúde, porque por um tempo eu tive que fazer uso da água com limão, que é anti-inflamatório... Eu adorei os limões que tão aqui, e realmente, quando você olha por fora, você desenha o limão, né!? Você tá observando a parte externa, é uma configuração. A gente parte o limão, prova o limão, então você pode ver de forma mais detalhada, observar os detalhes, assim como as relações, né!? Entre as pessoas, a gente só pode perceber se a gente se aproxima mais, se a gente aprofundar, né!?

É possível vermos em seu relato sobre a experimentação, que Apolo tem a memória do limão, que tem uma experiência do sensível prévia com o limão, assim como tem um olhar atento aos detalhes da forma, que possibilita a associação entre os detalhes do limão com as relações entre as pessoas, no entanto, Apolo tem uma visão formada do que deveria ser o desenho do limão e não parece ter se permitido o experienciá-lo, não pareceu estar aberta a uma nova proposição, a um novo experimentar de um novo limão a ser desenhado, na medida que faz um desenho realista do mesmo nos dois momentos do exercício. Curiosamente ao adicionar este registro em seu diário fez um meio contorno de caneta lilás em uma metade do limão,



Os limões de Apolo, 2018.

Ainda com Apolo, que como já dissemos tem formação em Artes Visuais, veremos sua fala transcrita em relação a tradução da Sinfonia de Stravinsky,

Eu fui pintando de acordo com o som que eu ouvia, não pensei em... eu fiz uma arte abstrata, eu não pensei em dar uma forma inicialmente. Então os sons mais suaves, eu, eu fazia umas cores mais suaves, nos agudos eu pus cores mais fortes, e aí assim, só fiquei envolvida com isso, mas senti necessidade de voltar pro figurativo, né!? Eu percebo que, apesar de buscar diferencial para o meu trabalho que é conseguir me expressar através de linguagem corporal, musical, eu fico sempre enredada ali, presa, nessa questão da linguagem visual.

Vemos em seu dizer que ela se sente enredada, presa, na forma de determinada linguagem artística. Na tentativa de contrastarmos experimentações traremos uma ceuniana, Febo, e outra ufsbiniana, Poseidon, por compreendermos três maneiras

distintas de experimentação com a tradução simultânea da sinfonia em pintura. Primeiro traremos a fala de Febo (2019),

Eu, eu senti a música, as notas musicais... tinha sempre as mesmas notas, mas às vezes diferente... Aí, ao mesmo tempo parecia uma coisa triste, daqui a pouco dava uma coisa boa... Ficava alegre, depois um pouquinho mais pesada... joguei as cores.

Com Febo, estudante do curso de Pedagogia, é possível perceber um livre experimentar a partir de suas sensações e associações as cores em uma pintura abstrata, como veremos logo depois da fala de Poseidon (2018),

Uma obra de Stravinsky, que ia do suave ao tenebroso. Timbres singulares, à uma profusão de vozes instrumentais, que partia de minutos quaternários à binários de uma hora para outra. Um sentimento de fuga, ao mesmo tempo de heroísmo em meio ao caos. E a pintura saiu. Inicialmente com pinceladas longas e de grande preenchimento, depois, pinceladas rápidas, complexas, de baixo preenchimento e cores quentes. Uma obra que mistura figuração e abstração, pode ser interpretada de várias maneiras. Fiquei satisfeita com o que fiz. Sem medo de ter errado. Pois música é isso. Causa em você o que não causa em mim, mas em mim, pode causar algo completamente diferente do que causa no outro. Voltando à minha zona de conforto, “Descrever” “Interpretar, “traduzir”, música, para mim fica mais fácil. Eu acho! Será? Agora não sei! De verdade, me veio a dúvida! Sei traduzir Música? Mesmo? Será que sei mesmo?

Já em Poseidon, com formação em Artes Visuais, Pedagogia e Letras, e atuante no ensino básico privado como professora de música, percebemos a agudeza de uma análise mais formal da sinfonia em interpretação, ao mesmo tempo ela imprime sua percepção sensível da obra, mistura figuração e abstração, segundo ela mesma diz.

A tradução da sinfonia em pintura, por ser simultânea, configura-se, ao nosso olhar, como a mais complexa de todas, motivo pelo qual foi a penúltima tradução proposta, pois o tempo de re-criação é imediato, a percepção, a interpretação, e a compreensão devem ser concomitantes, aquilo que se escuta precisa se tornar visível e pensado no ato de transformação.

Na sequência olharemos mais de perto para as dúvidas e o medo do erro presente na maior parte das manifestações de Poseidon, em transcrições ou no diário. Por hora, comentemos brevemente as três experimentações, a primeira de Apolo que por se sentir presa não experimenta livremente, a segunda de Febo que sem o conhecimento específico se lança no experimentar a partir do sentir, e a terceira de Poseidon que por conhecer ambas as linguagens, uma por formação, outra por atuação, mesmo

tomada pela dúvida, talvez por esse motivo, sente e pensa ao mesmo tempo no trabalho de sua re-criação, apesar do medo do erro, e ao menos aqui supera-o.



Pintura tradução da obra *A Sagração da Primavera* de Stravinsky. Apolo, 2018.



Pintura tradução da *Sinfonia em Três Movimentos* de Stravinsky. Febo, 2019.



Pintura tradução da obra *A Sagração da Primavera* de Stravinsky. Poseidon, 2018.

Poseidon será nossa guia nas próximas páginas ao mostrar-nos mais de perto o quarto encontro, das traduções, pedimos licença ao leitor para tanto. O fazemos por compreendermos a riqueza de sua descrição do nosso dia 4, entremeada com suas questões relacionadas ao erro, ao cumprimento de suas obrigações, responsabilidades, ao corresponder às expectativas alheias, à sensação de pertencimento, e ainda trazer parte de suas traduções e seus comentários sobre elas. Lembramos que este registro faz parte do diário *Sentipensante* de Poseidon (2018):

Nos tocamos, massageamos uns aos outros, iniciamos. Foi tarde de tradução. Traduzir uma linguagem em outra. Novamente o 'erro' me rodeia. O medo de não conhecer a técnica apropriada, de fazer 'feito', 'errado', de não cumprir com o estabelecido. A primeira tarefa foi um desenho de observação, após observarmos um limão, desenhá-lo. Não sei desenhar. Não detenho o conhecimento de técnicas para o desenho. Não tenho habilidade. Mas fiz. Após, partir o limão ao meio, experimentá-lo, mesmo, degustando. Não tive dificuldades. Amo limão, mas, algumas colegas tiveram. Após a experiência, desenhá-lo novamente. E agora? Como desenha um limão 'degustado'? Fiz. A segunda tarefa foi traduzir um vídeo de um artista que 'possivelmente' tocaria um piano em dança. Já conhecia o vídeo. Conteí. Cada gesto ou posicionamento do artista demora em média 135 segundos. Fiz movimentos de acordo com a mudança do artista na tela. Se fiz certo, não sei. Era para ser assim? Dançar sem música? O que será que ele tocaria? Por que aplaudiam? Às vezes me sinto uma ignorante mediante à algumas 'Artes' que conheço. Será que se tivessem me filmado, dançando sem música, com uma mudança tão longa de um movimento para o outro, me aplaudiriam? Será considerado arte?

A terceira tradução foi a visualização de uma fotografia do deserto do Saara em um texto; também não tive dificuldades em escrever. Mas o que vi, será que foi coerente com o que o artista quis mostrar naquela foto? Eu vi o 'nada'.

O nada
O nada é cheio de coisas
E ao mesmo tempo,

Vazio.
 Vazio de gente, de alma,
 De seres, de vida.
 Mas, ao mesmo tempo,
 Cheio de grãos de areia,
 De vento, de montanhas, de luz.
 Cheio de espaço, para ser preenchido.
 Aí o nada se torna tudo.

Imediatamente após terminarmos, solicitou-se a visualização de uma coreografia do grupo Corpo, onde deveríamos traduzí-la em uma fotografia. Poderia ser tecnológica, individual, coletiva. Observando aqueles passos, movimentos, quis 'projetar', tornar estático, o movimento que, para mim seria o mais fácil. Quando a professora nos observou, subiu-me um frio na barriga. Será que cumpri com o que pedia? Se tivesse feito com o grupo, teria sido o mais correto? Será que me posicionei da forma que visualizei? O 'medo de errar' [grifado por Poseidon quatro vezes], como ele me persegue...

Depois ela leu-nos um poema, para ser traduzido em música. Aí, foi exatamente aí, nessa leitura, que a Arte me sucumbiu.

Sei que não estamos fazendo 'arte terapia', muito menos uma terapia de grupo, mas chorei. Chorei muito. Pois o poema expressou exatamente o que eu estava sentindo naquele momento. Onde, quando achamos saber muito, na verdade não sabemos nada, aí construímos muros, barreiras. Estou me sentindo assim: enclausurada. Dentro de uma coisa, fechada, lacrada, onde não posso, não consigo e não me permitem Ser [grifado três vezes].

E a tradução era transformar esse poema em música. Sem muita dificuldade, imediatamente, peguei o violão, afinei-o e toquei Smile, uma canção de Chaplin que diz que há sempre um futuro brilhante, se apenas sorri. Mas de acordo com a versão de Djavan ou de Braguinha que se intitula 'Sorri', que diz: '...Sorri, vai mentindo a sua dor, e ao notares que sorrís, todo mundo irá supor, que és feliz'.

Dentro dessa caixa, aprisionada e ainda sim; sorri! Por causa das convenções, por causa dos padrões, por causa das necessidades, por causa das obrigações. Infelizmente, por causa da RESPONSABILIDADE [grifada quatro vezes].

'... Quando tudo terminar
 Quando nada mais restar
 Do teu sonho [circulada] encantador...'
 ... 'Sorri quando o Sol perder a luz
 E sentires uma cruz [desenho da cruz ao lado]
 Nos teus ombros cansados, doridos'...

Dizem que não temos fardos mais pesados do que possamos aguentar a carregar... talvez, nesse momento, esse seja o meu.

Aí, será que eu traduzi o poema corretamente? Traduzi-o de acordo com o meu ponto de vista. Carregada de sentimentos pessoais. E com uma música que não é minha.

Então. Será que traduzi?
 Será que fiz certo?
 Será que Errei? Acertei?

Após essa tradução, assistimos e ouvimos à uma sinfonia e para representá-la, traduzindo-a através da pintura com tinta [...]

A última tarefa foi feita na sala do movimento.

Uma imagem de uma obra de Picasso. Arlequim. Deveria ser teatralizada. Oh! Deus! De novo? Em grupo? Individual? Mostrar o 'erro' ou a incompletude da obra? Ou o menino, vestido de palhaço mas triste. De novo, me veio a memória a versão de 'Smile'. Mostre o que não é de fato, para ser para a sociedade.

Fase azul de Pablo Picasso. Jovem, depressivo. Obra incompleta? Errada? Será? Foi publicada, divulgada, vendida. Será que ele quis deixar assim? Por que?

Ao retornarmos à sala, as discussões foram iniciadas.

Mostra das obras de argila. A minha foi uma folha, uma colcheia, um banco. Outros também fizeram folhas, arvores, me senti bem em estar dentro do 'Padrão'.

Mas e depois?

É correto estar dentro do padrão?

O que é importante? Deter da técnica? Ou fazer o outro pensar?

Sair da caixa é necessário?

Ou fazer a diferença dentro da caixa, primeiro.

Se eu não fizer, alguém vai fazer?

Ou, eu tenho que fazer primeiro?

A arte + ou ≠

O que é Arte mesmo?

Não sou desenhista. Desenhei

Não sou dançarina. Dançei

Não sou escritora. Escrevi

Não sou fotógrafa. Registrei

Sou musicista [grifada três vezes]. Fiz correto?

Fiz?

Não sou pintora. Pinte

Não sou atriz. Interpretei.

Fui coerente? Precisa ser coerente?

Precisei da técnica? Preciso de técnica?

Fiz correto?

Precisa ser correto? Precisa [grifada três vezes]?

Foi este o nosso quarto encontro na visão de Poseidon. Um dia com propostas complexas que geraram tantos questionamentos, suspeitas, desconfianças, contradições, inseguranças, dúvidas. Poucos diários foram tão diários, aliás pouquíssimos trouxeram perguntas. Quase perdemos o fôlego. Poderíamos nos dedicar somente a ele doravante, entretanto temos tantas outras possibilidades de investigação acerca desta unidade e ainda algumas apresentações a serem feitas. Nos deteremos no trecho em que Poseidon disse ter sucumbido à arte, por acreditarmos que é justamente ali que reside a resposta que ela tanto procurou no decorrer do início do curso e também por ter relação direta com o problema detonador desta pesquisa.

Ao ser tomada pelo poema de *Aula de vôo*, Poseidon traz a contradição maior que apontamos anteriormente, a necessidade do tudo saber docente (PEREIRA, 2009) condizente com o princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2018), que constrói muros, barreiras, que enclausura, alienando o ensino da aprendizagem, e não só, mas sobretudo, o educador das artes do ensino formal e sobremaneira os da rede de ensino privada, como no caso de Poseidon. Vejamos o trecho do poema de Mauro Iasi (2008, p.33) a título de complementaridade,

[...] O conhecimento é assim:
 ri de si mesmo
 e de suas certezas.
 É meta da forma
 metamorfose
 movimento
 fluir do tempo
 que tanto cria como arrasa

a nos mostrar que para o vôo
 é preciso tanto o casulo
 como a asa.

Vamos além, com o estímulo de Poseidon e trazemos as obrigações que adoecem aqueles que poderiam ser grandes cuidadores de uma comunidade, e da sociedade, no senso do trabalho com os sentidos, com o sensível e o inteligível. Já tivemos indícios com o relato de Apolo na unidade anterior a esta de que, assim como a explicação, que parte do princípio da desigualdade embrutece, o docente é alienado de seu trabalho, embrutecido por ele. Vamos adiante na exploração da alienação enquanto embrutecimento, anestesia dos sentidos, atrofia e hipertrofia do corpo, seja mediante a uma carga horária elevadíssima a qual o docente precisa se submeter, seja pelo número elevado de alunos e turmas com as quais precisa trabalhar, seja pelas diversas instituições de ensino com as quais precisa lidar, nunca fazendo parte de uma comunidade, seja ainda por não existir coesão e sequência nos projetos políticos pedagógicos, e no caso do docente das artes, por ser considerada, no senso comum, como uma disciplina menor, permanecendo em muitas instituições de ensino como mestre de cerimônias e faz-tudo das datas comemorativas, tendo ainda a impossível missão, nessas condições, de provar a importância de sua área de conhecimento.

Retornemos ao diário de Poseidon para pensá-lo também enquanto promotor da escuta de si mesma, do desaguar de seus sentimentos pessoais relacionados ou não a sua atuação docente, mas uma vez aqui pensamos no contexto ryngaertiano, que certamente estiveram presentes em suas re-criações, e também podemos pensar seu diário como narrativa e tradução de suas experiências que levam ao conhecimento que *ri de si mesmo e de suas certezas*.

Para continuarmos no CPF voltaremos a UFES, com o breve relato *Sentipensante* de Mnemósine (2019) sobre o encontro das traduções, “Trabalhar com traduções foi

complexo. Complicado. Fiquei pensando: ‘Como eu tô traduzindo o que acontece dentro de mim?’”.

Realidades distintas mas concordantes na complexidade do traduzir, Poseidon e Mnemósine, parecem acordar com as relações dialéticas, complexas, entre sujeito-objeto, forma-conteúdo, sensível-inteligível, assim como parecem acordar que para o voo *é preciso tanto a asa quanto o casulo*.

Nos deteremos um pouco mais no grupo ufsbiniano para apresentarmos participantes ainda pouco ou não conhecidas até aqui, curiosamente três delas são estudantes dos cursos da UFSB, duas das Artes, Hera e Afrodite, e uma das Humanidades, Ares.

Hera (2018), além de estudante do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias do CPF, atua como artista. Em sua ficha de inscrição registra seu desejo de trabalhar com a Dança e com as Artes Visuais na educação. Esteve presente em todos os encontros, participou com voz ativa de todos eles, entregou um belo diário *Sentipensante* e contribuiu imensamente com o grupo no partilhar.

No encontro das traduções Hera (2018) foi a única em ambos os *Tramando* que iniciou o exercício da escola de Bauhaus em re-criação do limão, antes mesmo do experimentá-lo, atribuindo a ele cores e gostos mais condizentes com seu imaginário do sabor do limão, que para ela é avermelhado por ser saboroso, ou melhor, para o seu paladar “...o vermelho é uma cor saborosa.”. Ao partir e experimentar o limão, Hera relata, “...entendi que ele não pode ter o sabor vermelho que imaginei, porém não é menos saboroso por ser verde, tem seu sabor único, é muito mais suculento, tem sabor forte e amargo no final.”, ao redesenhá-lo o faz em duas metades, colorindo-o de verde e amarelo em tons intensos, deixando apenas um largo contorno em vermelho.



Os limões vermelhos de Hera, 2018.

Hera subverte o objeto a ser desenhado como se o real não estivesse ali, primeiro ela o vê como o possível somente depois como dizível. Depois da experimentação Hera conheceu aquele limão e o desenhou enquanto objeto real que era, mas manteve nele, em seu contorno, seu imaginário, na cor saborosa de Hera.

Nossa próxima apresentação será de Afrodite que é aluna do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes, e também esteve presente em todos os encontros, embora mais timidamente.

Afrodite registrou em seu diário cada proposta de tradução feita em nosso quarto encontro, e como as experimentou. Relatou sua facilidade ao traduzir a sinfonia em pintura e a sua dificuldade ao traduzir o vídeo de Cage em movimento. Chamou nossa atenção o seu desconforto com a não experimentação do traduzir o poema em sons ou canção. Sobre sua não tentativa de tradução Afrodite escreveu, "...essa foi a única experimentação que eu não soube o que fazer, nem indo na onda do pessoal não ajudava, então fiquei só observando.". Já em seu relato sobre o traduzir da fotografia *Sossusvlei* em escrita poética disse, "...confesso que quando a professora falou a palavra poema eu gelei porque eu não sou muito boa com esse estilo então apenas fiz uma pequena frase...". A frase referida foi "E nesse deserto que nada tem de escasso, eu vou me construindo.". Ou seja, o seu entendimento de não ter intimidade

com a arte da escrita poética possivelmente não a permitiu experimentar a tradução anterior do poema em som, canção. Mas ao contrário do que pensa, a experimentação no traduzir da fotografia em uma *pequena frase*, como ela disse, sugere um saber a poesia, ou ao menos ter sido despertada para ela.

Uma das propostas de tradução, no encontro dedicado a ela, que foi tida como mais complexa pelos participantes de ambos os *Tramando*, foi o já mencionado vídeo happening em dança ou movimento. Possivelmente por ser uma forma desconhecida pela maioria. No entanto, as experimentações se deram, umas de modo mais conscientes que outras, e mesmo com grande estranhamento todos experimentaram. Vejamos algumas delas.

Antes, porém, lembramos que todas as traduções propostas aconteceram a partir da apresentação da obra seguida de sua improvisação individual ou em grupos, com exceção das Sinfonias de Stravinsky que eram improvisadas no decorrer de suas execuções.

Com Ares veremos uma das mais intensas experimentações na tradução de *4'33"*, em um encontro em que teve maior participação. Ares é também estudante do CPF no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Sua participação no curso foi bastante irregular e apesar de ter entregado o diário, este foi bastante inconsistente.

Em nossas transcrições dos encontros, temos os trechos em que Ares (2018) conta como foi o seu processo, o seu experimentar da tradução proposta:

[...] a parte de fazer a dança com... eu não sei o nome da pessoa [refere-se ao John Cage], mas que foi a parte da música silêncio [...]. Foi difícil, porque no início eu tava esperando... que ele tava com a mão levantada, eu falei, pronto, num momento ele vai abaixar. E aí foi passando o tempo e... vindo aquele pico de ansiedade, meu Deus vai ser agora, cinco, quatro, três, dois, um, e não descia. E eu falei não, vai chegar a hora que ele vai bater a mão, vai começar [...] E... e isso não aconteceu, não aconteceu, não aconteceu, e aí quando foi a hora de fazer a dança, eu sempre tentei, é... tentei reproduzir isso, de tá parado, foi aquele pico, e [reproduzindo o movimento] tam, tam, tam, tam, tam, e não foi exatamente dessa forma que aconteceu no... no...

Mesmo com sua fala interrompida pelo corte do vídeo é possível acompanhar o como procedeu na sua re-criação. Ares colocou no corpo toda a ansiedade que sentiu ao ver o vídeo, de pé com os pés entreabertos, o esquerdo atrás e o direito na frente, e as mãos em posição de ataque às teclas de um piano, com a musculatura tensionada,

ombros tensionados, projetando o corpo para cima, ficando na ponta dos pés até o limite do desequilíbrio lentamente, seguido de um desmonte, em um repentino e brusco relaxamento, e depois recomeçando os mesmos movimentos, com início, meio e fim bem marcados, de modo que a tensão corporal vai aumentando e a movimentação ficando mais rápida até que no auge do movimento em tempo e intensidade ela executa a ação de tocar as teclas de um piano, com extrema força e violência. Dessa maneira realizou sua expectativa em relação ao vídeo que para ela tinha ficado em suspensão. Ares trouxe o incômodo, o estranhamento, a ansiedade, e a raiva sentida, corporalmente, em movimentos.



Ares, 2018.

Outra experimentação em tradução poética que podemos destacar no curso da UFSB foi a de Eros, que assim como John Cage, inverte a ordem natural das coisas. Cage ressalta o silêncio, marcando a sua impossibilidade, Eros vira de ponta cabeça e permanece o tempo que pode nela, lentamente deixa as pernas descenderem, apoia os pés no chão ameaçando retomar a posição natural, mas volta a ficar de cabeça para baixo, também marcando a impossibilidade dessa inversão. Seus movimentos são muito precisos e controlados, decorrência de sua formação.

A maioria dos participantes trabalhou com uma movimentação em câmara lenta, o que de certa maneira, pode evocar o silêncio em sua impossibilidade, com a presença dos ruídos da plateia do happening de John Cage, uma vez que o silêncio é o oposto do som e o estático o oposto do movimento. O silêncio como música e o não-movimento, ou no caso dos nossos participantes, o movimento em um tempo não natural, extra-cotidiano, como movimentação, dança, com a marca do impossível do completamente estático. Mas esta é somente nossa leitura, não houve nenhum registro dessa percepção no grupo.

Tampouco houve menção aos ruídos vindos da plateia e da participação ativa do público no happening 4'33". Todavia Hera (2018) relata em seu diário que durante sua experimentação, depois de algum tempo sem saber como agir ouviu o click da máquina fotográfica da sala em que estávamos e começou a aproveitar os ruídos externos para execução dos movimentos, na tentativa de traduzi-los em tempo e intensidade.

Podemos perceber com Ares e com Eros, mas mais claramente na descrição com Hera o experienciar (SPOLIN, 2000), no aproveitamento do espontâneo, no intuir penetrando no ambiente, deixando-se envolver por ele. Como no pensamento spoliniano compreendemos aqui a abertura para a aprendizagem, o evocar de potencialidades, para além da expressão, para experiências, do espontâneo.

Lembramos em tempo o já relato dessa experimentação por Poseidon, que possivelmente por já conhecer a obra e ter pesquisado sobre ela, fez a contagem do tempo²⁷ entre um movimento e outro executado por John Cage e faz o mesmo, não apreendendo a obra em seu(s) sentido(s). Acreditamos que o seu maior temor se concretize na não experimentação, na racionalização que antevê o acerto por fim.

Para vermos como essa experimentação se deu em solos ceunianos, trazemos um trecho da partilha em transcrições nas quais as participantes foram perguntadas sobre

²⁷ A referência de John Cage a impossibilidade do silêncio absoluto estaria também na contagem do tempo em relação a impossibilidade do zero absoluto enquanto temperatura de menor energia possível, pois quatro minutos e trinta e três segundos são 273 segundos, número correspondente aos -273,15° referentes à temperatura de congelamento da água.

as sensações acerca do vídeo e sobre como foi o processo de experimentar o traduzir da obra 4'33":

Mercúrio (2019) – Eu me senti um pouquinho impaciente.
 Diana (2019) – Ansiedade, porque... tava esperando a música começar e não começava. Aí depois eu falei, ah, não vai começar nunca, não?
 Voz não identificada – Eu achei que tava pausado.
 Ceres (2019) – Eu fiquei agoniada.
 Febo (2019) – Frustração.
 Mnemósine (2019) – Expectativa.
 Netuno (2019) – Expectativa também, porque eu pensei que ele ia tocar.
 Mercúrio (2019) – Dúvida... o meu, eu fiz dúvida, tipo assim, que que ele tá querendo passar?
 Diana (2019) – Eu fiquei tra... um pouco eu fiquei travada [...]

O grupo do *Tramando* CEUNES experimentou o vídeo de modo muito semelhante ao público presente nele, trazendo as sensações da plateia, acreditamos que inconscientemente, de modo reprodutivo. Aparentemente as participantes tiveram uma primeira percepção, sem que houvesse interpretação e compreensão. Já mencionamos aqui caso semelhante com Ceres, mas em uma gradação muito mais profunda.

De modo geral, apesar de termos relatos registrados das participantes do gosto e do envolvimento nas propostas do encontro das traduções, e de processos tradutórios relevantes realizados por elas em outros encontros, compreendemos que a dificuldade não só, mas sobretudo, na experimentação de 4'33", deve-se ao não conhecimento da maior parte do grupo das formas apresentadas ou das formas para a tradução, ou mesmo o não contato frequente com as artes, embora tenhamos tido o cuidado de organizar as proposições de modo a termos sempre uma obra em forma comparativa previamente apresentada.

Nesse entendimento apontamos o pouco tempo prévio de exposição às obras e o referencial restrito das distintas formas de expressões artísticas para o trabalho com associações, e relações. Portanto, embora tenhamos a observação da dimensão poética e estética em expansão no grupo CEUNES, o traduzir, voltou-se mais ao sensível, na perspectiva da experimentação, dos sentidos, do saber-fazer, e menos no fazer-sentido.

Em descaminhos pela memória e pelo sensível, pela tradução, pelo poético e estético, pelas experimentações, des-enformações e experiências, seguimos em direção ao

Fazer Tramático, em sua completude, totalidade. Na seguinte subseção buscaremos prioritariamente nas propostas *tramáticas* às relações com a política e com a estética, compreendidas por nós enquanto arte, para ver, dizer e possibilitar, o escutar, o educar, a arte-educação, o fazer-sentido, processual e contínuo, o desenformar docente.

4.3.3 Relações *Tramáticas* político-estéticas

De todos os ocos do silêncio infinitamente eterno
 que boiava no nada que antes reinava no vazio,
 foram brotando as coisas ainda sem voz, ainda sem nome.
 Foi fogo antes de ser palavra fogo.
 Foi pedra e terra
 antes de ser palavra pedra, palavra terra.
 Foi carne antes de ser voz.
 Foi ato que molda a natureza
 que a natureza molda em ato.
 E a carne se fez verbo.
 E a palavra colheu do mundo sua carne,
 tecendo sons com o som do vento
 tocou as cordas da garganta.
 Então, no oco de todo silêncio nasceu a voz.
 A palavra coisa, coisa palavrada,
 lavrou a terra da qual nascera
 e ali germinou guardada.
 Até que semente em terra lavrada
 brotou verde, pequena ainda,
 promessa de planta esperada.
 A voz que tinha raiz na terra
 quis ver de perto o céu
 e se fez árvore.
 Árvore madeira viva
 de corda e dor
 de vento e folha
 de sopro e som
 de vegetal altura
 de pedra e pássaro.
 Assim, a voz se fez canto.
 E o canto, que é raiz e firmamento
 horizonte e caminhada
 cantou a vida que é vida e a vida inventada.
 E em cada canto
 em cada parte
 em cada pedaço de vida que arde
 o canto se fez arte.
Árvore do Canto, Mauro Iasi.

Desta subseção, com as duas anteriores em comunhão, em terra lavrada pelos primeiros capítulos teóricos, de cordas, tramas, nós e dores, de ventos, ventanias, brisas, furacão, de folhas se acomodando no chão, de sopros de inspiração em muitos

sons, de vertiginosas alturas, de pedras no caminho e voos não tão livres, as vezes rasantes, noutras planando, solitários, solidários, esperamos colher os frutos em canto nas vozes das nossas deusas e deuses, tramando.

Nesta subseção cambiaremos um pouco mais o tom e traremos as mais variadas vozes em profusão, concentradas em dois dos encontros de ambos os cursos, mais significativos em relações tramáticas político-estéticas, nas interações artísticas através dos modelos de ação, em *modos de ficção* rancierianos, realizando dissensos, relacionando o visível, o pensável e o possível, em experimentações, sentir-pensar-fazer sentido.

Ao iniciarmos nossas relações, vamos ao oitavo encontro com o grupo CEUNES, no qual trabalhamos com a argila. A proposta *tramática* para o dia oito foi feita encontros antes, precisamente no final do quinto com a apresentação dos modelos de ação, a canção *Tô* de Tom Zé, e a pintura *A traição das imagens* de René Magritte. A proposta feita foi a elaboração, desta vez não totalmente improvisada, embora para algumas tenha sido, de um experimento em argila relacionando ambos os modelos. O não improvisar nessa experimentação específica veio com o relato de alguns ufsbinianos acerca da dificuldade em trabalhar com o material, argila. Portanto, com o grupo ceuniano optamos por sugerir uma pesquisa, do quinto para o oitavo encontro, sobre possíveis maneiras de trabalhar com a argila, mas como veremos as pesquisas foram além.

No dia oito ocupamos o galpão aberto localizado em frente ao prédio do PPGEEB, as participantes espalharam suas cangas, uma delas pediu para colocar uma música, e desta maneira elas criaram um ambiente a parte em meio aquele frio, duro e entulhado galpão, um ambiente acolhedor, pronto para ser experienciado. Mnemósine já tinha feito um curso para o trabalho com a argila e se ofereceu para hidratá-la, portanto, inicialmente, todos a cercaram atentos, enquanto ela dava o ponto na argila. Algumas colocaram no papel sua proposta criativa para o experimento, abrindo-os ao lado, outras não registraram suas ideias, e ainda outras, não elaboraram previamente. Este foi um dos encontros mais envolventes de todo curso, da sensação ao senso do senso à sensação, um momento de alegrias e trocas em conversações várias, no qual a colaboração nas experimentações, mesmo que fossem individuais, foi grande.

A partir deste momento nosso planejamento propunha um aprofundamento do *Fazer Tramático*, visto que o nosso objetivo maior consistia em aproximações do desenformar docente, e este, como vimos em nossos capítulos teóricos, passaria pelo(s) sentido(s), pelo experienciar no intuir, pelo improvisar, pelo experimentar em ficções que realizam dissensos, através dos modelos de ação que promovem a aprendizagem dialética, dialógica e colaborativamente, pela atenção para relacionar, associar e dissociar, em despojamento, perseverança, pela experiência no narrar, pela tradução poética, pelo visível, dizível, e possível, pelo fazer, pelo trabalho na ação de atentar para estranhar e perceber as contradições, e ainda pelo comum e pelas partes exclusivas da partilha, pela escuta do outro, e de si. Portanto, nos situamos na pesquisa em relação aos cursos no momento em que nossa atenção esteve mais voltada ao trabalho de fazer atentar, de despertar para o estranhar, perceber e compreender as contradições.

Dito isto, voltamos a experimentação com a argila. Inicialmente traremos o antes e o depois de Febo (2019). Sobre o momento posterior a nossa proposta com a argila, em partilha:

Do texto e até mesmo do cachimbo que não é cachimbo, por exemplo, eu fiquei bem confusa no início. Comecei a confundir mais ainda ao invés de... eu falei, gente, realmente, não é pra explicar nada mesmo... Aí de repente eu comecei a... a perceber que... a gente tenta destrinchar, eu tento destrinchar aquilo ali, mas de repente daquela ideia que tá formada vem outra ideia, vem uma outra referência, vem outro significado, e foi isso.

Ao passar pela experimentação Febo (2019) registra esse encontro em seu *Sentipensante*:

[...] tudo é contraditório.
Confusão me explica o motivo para chegar a clareza
[...] me confundo e me encontro.

De maneira geral Febo parece perceber a confusão que o contraditório pode causar, e com essa percepção aponta para a compreensão da existência das contradições. O que nos leva de volta a Weil (*apud* Bosi, 1998) em sua quarta dimensão da atenção, a contradição, que pode produzir um deslocamento. Febo em um segundo momento, após a experimentação e reflexão traz como registro em seu *Sentipensante* a não

explicação enquanto razão do confundir e a confusão enquanto possibilidade de ela mesma explicar, esclarecer, e propiciar o encontro com ela mesma, em movimento?

Aproveitamos para em uma breve remissão ao nosso primeiro capítulo lembrarmos a explicação como mito pedagógico (RANCIÈRE, 2018), e embrutecedora, servindo a sociedade da ordem e progresso, ao reforçar a autoridade daqueles que tudo sabem sobre os que ignoram, ao reforçar o princípio da desigualdade.

Na letra de Tom Zé, há um alguém que explica, que confunde, e que esclarece, nos registros de Febo seu *sentipensar* vai além, na medida em que as coisas se dão, tendo ela mesma como agente, protagonista, tanto no confundir quanto no esclarecer.



Criação em argila de Febo, 2019.

Juno (2019) foi escutada em partilha e nos contou todo o seu processo:

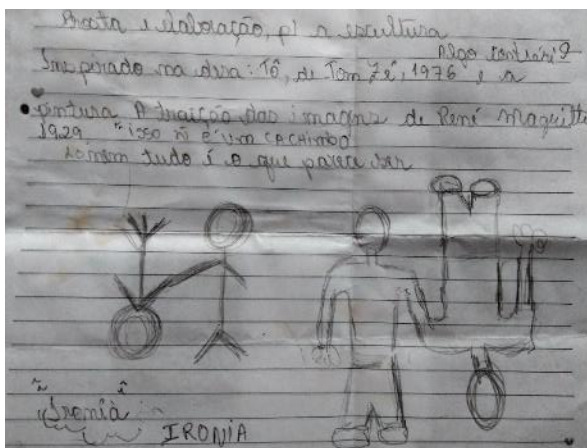
Eu comecei a trabalhar minha ideia ontem [...] porque até então eu tava pesquisando sobre a questão do contexto histórico do Tom Zé, né!? Que é a época da ditadura, e também do, da figura do cachimbo, que não é um cachimbo, que é uma crítica, né!? [...] eu comecei a pensar e buscar a, algumas inspirações, e eu sabia que eu queria fazer uma cabeça. E aí eu pesquisei no youtube como fazer uma cabeça, eu vi um vídeo, e aí eu comecei a montar as minhas ideias, e fiz uma cabe... consegui fazer uma cabeça mais ou menos. Saiu [...] na cabeça eu desenhei algumas engrenagens de um lado, que é uma questão do, do racionalismo, né!? E tá relacionado na música do, do Tom Zé também, essa questão do racionalismo, tanto do, do surrealismo. E também fiz umas coisas da, do, álbum de samba do Tom, entrando pela cabeça do, daquela figura. Eu, eu consegui mais ou menos materializar minha ideia, do que eu queria, da cabeça. Então eu busquei um pouco da técnica, né!? [...] eu peguei e moldei uma cabecinha e fiz essa minha escultura.



O racionalismo e o surrealismo em Juno, 2019.

Netuno (2019) não conta sobre seu processo, para a feitura de um violão em argila, mas registra em seu diário sobre o encontro: “Nem tudo é o que parece. A arte depende da sua leitura e sua significação, valorize sua Arte. Liberdade de criar [...] Desperte o artista em você.”.

Minerva (2019) registra em seu diário sua proposta para a feitura de seu experimento, fala em liberdade, assim como Netuno, na descrição de sua sensação, “Hoje nossa experiência foi com argila. Onde formamos uma obra nossa, usando apenas as mãos e a imaginação. Livre a sensação de liberdade.”, e também como Netuno, Minerva registra que “Nem tudo é o que parece ser.”. A elaboração, planejamento, de Minerva para o experimento é bastante consistente em crítica, embora não tenha conseguido realizá-lo como desejava, como uma única peça, apesar da colaboração das outras participantes, Minerva chega a uma proposta-experimento, que traz o contraditório com muita força, ela a intitula *Ironia* e se auto sugere “algo contrário”, abaixo a proposta em diário e o experimento finalizado:



A proposta, Minerva, 2019.



O experimento, *Ironia*, Minerva, 2019.

Até aqui os relatos e experimentos parecem apontar para a percepção, como já dissemos com Febo, da existência da contradição, mas não há maiores indicações da compreensão desta, embora esboce um pensamento dialético. Talvez em Juno, em seu experimento, a cabeça engrenagens-folhagens, trazendo em reciprocidade o condicionamento e a exclusão. Mas em Minerva, é aparente a confusão da não diferença entre oposição e contradição, apesar de seu experimento, planejado, intuído, no sentido spoliniano, ter boas indicações de que a compreensão está próxima.

Uma última elaboração que traremos aqui foi a feita por Diana (2019) ela conta como pensou seu experimento e como foi a sua feitura, nas transcrições:

[...] eu fui ver o contexto histórico da música e da obra, é, não é um cachimbo, aí eu fui estudar mesmo, as teorias que tinham sobre elas, a do Tom Zé não tinha tanta coisa, falando que era uma música filosófica, né!? Que era o, o contraste de ter... as coisas ao contrário, no caso, pra poder che, chegar a um certo ponto e isso era uma temática filosófica, foi isso que eu li mais ou menos [...] E... a do, do é um cachimbo tinha várias coisas, esse tinha desde gente que não sabia nada, igual eu falando sobre o cachimbo, desde... Foucault, fazendo uma, fazendo uma teoria assim uma... aí eu fiquei assim, caraca, como que ele conseguiu fazer isso só olhando pro cachimbo? É fascinante também, porque ele construiu uma teoria assim... E é... realmente, até hoje você pode colocar porque é a representação do cachimbo, não o cachimbo em si. E é igual a gente e... teve gente que conseguiu, é... colocar que essa obra é relacionada ao nosso mundo moderno, agora com a internet, tipo, da gente o que vê na internet que a gente acredita, das fake news [...] Foi legal, pesquisar foi legal. [...] na hora de fazer lá eu só falei, vou deixar fluir... Eu trouxe o espelho porque desde o começo eu pensei nisso, todas as obras que eu já fui ver, que não são... foram muitas, foram poucas oportunidades... as que mais me interessou era as que tinha alguma coisa assim interativa [...] Eu, eu fui ni uma na, na Bahia [...] eu vi uma imagem muito, pra mim foi muito assim singular, que é uma foto da Mariele com um espelho dentro, aí quando você chega perto, no caso é você. No caso, né!? Aí eu achei legal também, aí eu falei eu vou colocar o espelho, mas eu vou colocar quebrado [...]

Ao acompanharmos o processo de Diana nesta proposição nos pomos a pensar sobre a maneira como as obras foram apresentadas e como trocamos as primeiras impressões sobre elas, por acreditarmos que esse momento tenha despertado os olhares impulsionando as pesquisas, feitas não só por Diana, mas também como vimos por Juno, também havendo pequenas menções a pesquisas por Febo, Marte, Libertas e Mnemósine. Lembramos que os modelos de ação para a experimentação com a argila foram apresentados no final do quinto encontro, ao qual nos referimos na primeira subseção de análise. Em uma breve recordação, o quinto dia ceuniano foi

muito inspirador, iniciamos o encontro com o vídeo teatro *Saudade em terras d'água da Companhia Dos à Deux*, e na sequência, em uma caminhada pelo campus, lemos e comentamos o poema *De todos os objetos* de Bertolt Brecht, em caminhada até o galpão, o mesmo da experimentação com a argila, onde fizemos um intenso trabalho com o sensível, colocando em jogo os objetos que levamos, seguido das histórias deles, consequentemente delas. Histórias que transformaram algumas das participantes, como já observamos em relatos antes, ao tratarmos da memória e do sensível. A experimentação *tramática foi a performance* também narrada anteriormente, cujos modelos de ação foram os próprios objetos e suas histórias, um dos grandes momentos do curso, o experimento performance foi singular, bonito, emocionante, crítico e, de acordo com Marte (2019) trouxe alívio e possibilitou a ressignificação.

Justamente ao final deste encontro as participantes voltaram do galpão para a sala, onde nos encontramos inicialmente e deixamos nossas coisas. Enquanto entravam viam a letra da canção *Tô* exposta na parede ao lado da gravura da pintura *A Traição das Imagens*, enquanto se acomodavam foi lido um texto de Bertolt Brecht, que foi utilizado por Boal (2008, p.216) como ponto de partida para um jogo em homenagem ao pintor Magritte, “Há muitos objetos num só objeto se a meta final for a revolução, mas não haverá nenhum objeto se não for essa a meta final”. Em nosso caso, a frase de Brecht não serviu como ponto de partida, mas como ponto de chegada, uma vez que o jogo já tinha sido realizado com elas antes mesmo de contarem a história de seus objetos. O jogo adaptado por nós consistiu em atribuir novo significado a seu objeto utilizando-o de acordo com essa nova atribuição. Como dizíamos, após a leitura de encerramento do encontro cinco, fizemos a passagem, com a tradução da frase na obra de Magritte, *Isto não é um cachimbo*, que causou grande surpresa entre as participantes, e a escuta da canção de Tom Zé, que em texto já tinha causado estranhamento. Ambas as obras em relação com o texto último do Brecht e com o todo que veio antes pode ter causado maior abertura e despertado maior curiosidade. Notamos o estranhar, o que era um bom indício.

Sobre elas, as obras modelos de ação, foram dadas apenas as localizações em tempo-espço. E já estava previsto que, nesta terceira etapa, unidade temática do curso, pesquisas seriam feitas por eles, de acordo com o interesse individual. Até

então todas as obras apresentadas eram assim feitas de modo mais completo, para além das informações básicas, com pequenos textos sobre, e pequenas biografias dos autores.

Retornemos ao oitavo, encontro com a argila, e a Diana que conta o seu pesquisar as obras, sua fascinação com algumas descobertas, mas principalmente aquilo que a levou a elaboração de seu experimento, sua experiência passada em uma exposição, na qual a maior parte das obras que a interessaram, eram interativas, por isso o seu experimento também se propôs como interativo. Foi possível vermos que o todo relatado por Diana se transformou em potência crítica, como veremos a seguir, pequenos cacos de espelhos fixados em um suporte que se assemelha a uma moldura disforme, sob ela um livro fechado que a sustenta.



Experimento em argila Diana, 2019.

Dentre todos aqui mostrados ressaltamos a força crítica dos experimentos de Minerva, em planejamento, intuitivamente, ainda que sem a clareza do contraditório, o de Juno, em seu *sentipensar* dialético, em uma possível indicação da compreensão do contraditório, semelhante ao de Mnemósine, como veremos abaixo, e também ao olho de Libertas, mas em possível remissão ao *nem tudo é o que parece* como nos disse Netuno. E ainda no experimento de Diana, que ao nosso ver, traz a não leitura, ou não conhecimento, como base da distorção da moldura e da fragmentação do olhar de quem nos cacos de espelhos se vê. Não há maiores pistas de que Diana tenha a consciência da complexidade que pode sugerir seu experimento, a não ser ela mesma

dizendo que deixou fluir a experimentação, experienciou e intuiu, e sua referência a memória ativada da obra que viu em exposição.



Mnémosine, 2019.



Netuno, 2019.



Libertas, 2019.

Avançaremos para o quinto encontro ufsbiniano, no qual trabalhamos os mesmos modelos de ação da experimentação com a argila no CEUNES, mas com experimentação em sequência de fotografias vivas, como em uma montagem cinematográfica.

Iniciamos o dia cinco no CPF com uma partilha na tentativa de avançarmos as unidades. Tínhamos alguns assuntos pendentes do quarto encontro que consideramos importantes para continuarmos. Retomamos a conversa sobre a animação *Alike* e sobre arte-educação, voltamos a abordagem do erro que tomou grandes proporções na partilha do quarto encontro, e com isso falamos sobre a racionalização como fuga, como tentativa de neutralização do errar, e dos prejuízos que isso poderia acarretar. Foram lidos e comentados dois pequenos textos, um trecho de Boal (2008) sobre razão-emoção, e um de Brecht na pele de Sr. Keuner sobre o erro. Em meio a tantos compartilhamentos emergiu um tema que possivelmente foi também absorvido enquanto modelo de ação para a experimentação *tramática* do dia, a opressão, tanto de alunos, mas principalmente dos professores, maior parte do grupo, e sobretudo dos professores das-nas artes.

Traremos um breve trecho em recortes dessa partilha primeira para podermos olhar mais de perto para os apontamentos acima:

Perséfone (2018) – [...] é por isso que existe tanta dificuldade pra trabalhar nas escolas...

Poseidon (2018) – Tem instituição que cobra a gente nisso.

Perséfone (2018) – ... porque, a coordenação e a direção, ela cobra algo, que é você ficar encaixado, encaixotado, né!? [...]

Atena (2018) – Eu fui sendo levada aos poucos, né!? Da pedagoga, sou, e, e trabalhando com o primário, mas eu sempre, eu me... de alguma forma eu me encontrava ali... uma dificuldade, o município nunca teve professor, e eu gostava [...]. Mas é de... é um sofrimento, você passa por um sofrimento interno muito grande todos os dias na escola. Primeiro que a arte sempre ficou como... tá sobrando, quem quer?

Poseidon (2018) – Resto de carga horária.

Atena (2018) – Aí você pegava professor da disciplina, fechava a carg... quase fechava a carga horária, mas precisava de uma disciplina, ah, então eu vou ali e pego Artes. Então eu pego Artes, então foi, foi sendo sempre relegada, e ain... eu acho que não vai ser fácil a gente quebrar, o que a gente ainda tem na escola. Não é fácil, né!?

Hades (2018) – A educação infantil é muito trabalhada em Arte.

Poseidon (2018) – Muito trabalhada!?

Hades (2018) – Muito, na educação infantil do município.

Poseidon (2018) – Faz parte da rotina, mas faz parte do produzir, não faz parte do criar. Você vai me desculpar Hades, mas eu não... eu não concordo,

não [...] No município a Arte é muito trabalhada no sentido de reprodução, de cópia [...]

Hades (2018) – Não, não, eu não concordo [...]

Hélio (2018) – [...] Então, acho que os professores têm que começar a notar o que os alunos têm a oferecer [...] é uma forma de quebrar tanto... tanto de sair da caixinha, de quebrar a caixinha romper [...]

Apolo (2018) – [...] tem professores que só com desenho impresso pro aluno pintar... o aluno não consegue se expressar... Eu vim de uma escola que só dava desenho impresso. Então a gente pode, a gente pode n... ah, não muda o mundo, mas eu vou mudar aqui ó pertinho de mim, na minha casa, no meu bairro, e vai mudando, então dá pra mudar.

Voz não identificada (2018) – A escola exige muito esse professor.

Este partilhar especificamente foi extremamente rico se pensarmos nos modos de ficção rancierianos. Dificuldade, cobrança, encaixotado, sofrimento, sobra, resto, quebra, trabalho, relegada, reprodução, notar os alunos, romper, expressar, mudança, palavras que acreditamos chaves nos muitos enunciados dos interlocutores, docentes das-nas artes, que marcaram suas posições enquanto tais, mas em contextos extra-verbais (PIRES, 2002) únicos, que propiciaram posições responsivas (BAKHTIN, 1997), trazendo o sentido entre os sentidos das relações dialógicas estabelecidas. Como disse Libertas (2019) "...O aprendizado só pode ser rico se ele se traduz em sentido pra você.", e o Fazer Tramático é, fazer, nos modos de ficção (RANCIÈRE, 2009), do visível, do pensável e do possível, sentido.

E quais foram as ressonâncias de tantas vozes no experimento planejado para esse encontro? Como veremos a seguir a inclusão, opção, destas enquanto modelos de ação em um dos grupos. Tivéssemos um planejamento mais folgado teríamos cambiado o foco desse dia cinco, mas ao olharmos para a dificuldade que tivemos para equilibrar as propostas dos encontros três e quatro, decidimos seguir dando o tom.

Depois de uma série de exercícios e *joguexercícios* apresentamos *Tô* e *A Traição das Imagens*, a proposta foi feita ao grupo que se dividiu em dois. De maneira distinta, tais modelos de ação em improvisação não foram pesquisados, mas discutidos a partir das informações básicas dadas sobre as obras, e as relações que os participantes puderam traçar destas com seus conhecimentos prévios, para na sequência serem elaboradas as fotografias e apresentadas no grande grupo.

O primeiro grupo a apresentar seu experimento foi composto por Eros, Atena, Poseidon, Apolo e Selene:



Experimento montagem fotográfica grupo 1

O segundo grupo a apresentar a montagem com fotografias vivas em narrativa foi composto por: Hélios, Afrodite, Ares, Hera, Hades e Perséfone:



Experimento montagem fotográfica grupo 2

Através das imagens podemos verificar que os modelos de ação, obras de Tom Zé, e de René Magritte, serviram ao primeiro grupo. Um grupo com maioria de professores, visivelmente nos encontros mais politizado, de maior faixa etária, que trabalhou na perspectiva do modelo enquanto investigação das relações dos homens entre os homens, e também enquanto objeto de imitação crítica (KOUDELA, 2008a), principalmente por investigarem no diálogo entre eles o contexto político-histórico da feitura de ambas as obras. Desta maneira também trouxeram o momento atual no âmbito político, em um encontro ryngaertiano, ao atuarem neste experimento um dia antes do segundo turno das eleições presidenciais de 2018.

Os mesmos modelos de ação levados por nós parecem não ter servido ao grupo dois, que provavelmente não aprofundou a investigação de *Tô*, e de *A Traição das imagens*, no entanto, a partilha inicial, acreditamos, serviu perfeitamente como modelo de ação, enquanto objeto de imitação crítica, para os componentes deste grupo que, ao menos ao nosso olhar, trouxe algumas das palavras chaves que destacamos dos recortes da partilha primeira, como *encaixotado*, *dificuldade*, *quebra*, *romper*, *expressar*, *mudança*, convertendo o notar os alunos, a escuta, no grito do professor contra a opressão sofrida pelos professores das-nas artes.

Ao compreendermos, do todo, no caminho percorrido até aqui, que os modelos de ação nem sempre servirão para todos, por não fazerem sentido, ou por fazerem menos sentido, supomos que um trabalho com o sensível, com os sentidos, com a memória, e com as traduções poéticas-estéticas, fizeram a diferença, neste apropriar do grupo dois do partilhar, para com ele elaborar um experimento, mesmo que, aparentemente, nem todas as participantes estivessem conscientes disso. Ou talvez nosso olhar, mesmo com as pistas palavras, tenha nos traído. Ou ainda, a proposta que trouxeram foi mais rica e consciente do que imaginávamos. Vamos escutá-los em mais um recorte da nossa partilha:

Hera (2018) – ...a ideia de que cada (incompreensível) da cena e na ideia que queria propor, a gente tentou se adequar ao máximo, e tentou trazer uma forma, uma perspectiva do grupo. Se falou que a gente poderia utilizar de outras aulas, a gente tentou utilizar nisso, do começo ao fim, como cada um chegou, imaginando como é que seria o curso, imaginando como é que seria cada coisa, né!? E... com sua própria expectativa pras outras pessoas, e em alguns momentos senti um pouco de retraimento, outros momentos não, e conforme foi tendo os encontros, foi melhorando e a gente conseguiu dá um, dá um clima mais conecto [...]. Tanto que as três cenas, foi assim, cada um

no seu quadrado, ela na caixinha, e depois a gente rompeu com isso, e tendo o curso como um elo pra, pro futuro, por isso no final [...]

Afrodite (2018) – ...da ditadura, e as obras do surrealismo e o tropicalismo vêm pra tentar quebrar um pouco esse clima hostil, esse clima fechado. Aí acabou que a discussão sobre o curso, sobre essas situações e sobre as obras se conectaram, até com a discussão de mais cedo, com a caixinha da gente.

Desse primeiro diálogo constatamos que nosso olhar não nos traiu muito, mas foi limitado, na tentativa de compreensão do experimento em relação com os modelos de ação. Afrodite aparentemente mais consciente do processo de experimentação aponta para as conexões que Hera não fez. Mas Hera confirma uma desconfiança nossa acerca dos funcionamentos dos encontros anteriores, em algumas posturas, de alguns participantes, da não-entrega e da racionalização. Tal confirmação nos conduz aos aspectos da espontaneidade em Viola Spolin (2000) o jogo, a ação, a aprovação/desaprovação, a expressão de grupo, a plateia, as técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária, e a fisicalização. Aos quais podemos ter tocado no *Tramando* UFSB na passagem da segunda para a terceira unidade temática, e acreditamos que o encontro das traduções poéticas-estéticas, o nosso *entre-meio* curso, foi fundamental para chegarmos ao espontâneo com esse grupo.

Sobre o primeiro experimento montagem veremos que no decorrer da elaboração outra obra de arte foi relacionada, servindo também como modelo de ação para o grupo, assim como referências de encontros passados, como o filme *Nós que aqui estamos*, o que também traz ainda mais força crítica ao experimento, quando de fato existe a colaboração, o processo de criação colaborativo (CARVALHO, 2009, p.68), como aquele que “...só faz sentido como ferramenta de conscientização, desalienação e coletivização.”.

Eros (2018) – [...] nós aí pegamos o primeiro can... o primeiro ponto lá do, do quadro louco que tem touros...

pesquiSEDucadora (2018) – Guernica.

Eros (2018) – Cavalos feridos, mães com filhos...

pesquiSEDucadora – Picasso.

Eros (2018) – [...] São conflitos diários e guerras de vários, em vários quadros que foram pintados, tanto na época da ditadura quanto depois, e aí a Apolo tinha falado sobre essa questão da guerra, depois da troca da, da força, e depois nós pensamos essa coisa, nem tudo que vê...

Apolo (2018) – Do contraditório.

Eros (2018) – É, do contraditório, do nem tudo que vê, é o que é [...]. E depois nós pegamos esse banco [...] e materializamos esse banco em uma cadeira, e aí, teve essa questão de... e nem sempre...

Voz não identificada (2018) – De trazer pra hoje esse contexto...

Eros (2018) – E aí nós estamos trazendo pra essa época [...] esse período bozóico que estamos vivendo...

Poseidon (2018) – Não é só bozóico, a gente também pode colocar, ter colocado Hitler, onde ele primeiro foi endeusado, e depois ele caiu, graças a Deus, a questão da ditadura que é, que os militares foram endeusados... e poucos estavam na liderança, e no entanto, graças a Deus, a grande maioria conseguiu vencê-los, mesmo depois de um período, mesmo depois de muitas mortes, e mesmo depois de muitos exílios, e muitas torturas, e a gente sabe que, graças a Deus, ou não, sei lá...

pesquiSEDucadora (2018) – Graças às pessoas que lutaram...

Poseidon (2018) – Graças às pessoas que lutam.

pesquiSEDucadora (2018) – que podem ter seus deuses e suas deusas, ou seu deus...

Ao terminarmos nossas explorações do dia seis no campus Paulo Freire, com o sentido voltado a partilha inicial, ao que veio depois, e a coletivização, que coloca em com-tato sujeitos que se escutam e se fortalecem em grupo, trazemos um registro do diário de Atena (2018),

Ao compartilhar nossas experiências quanto educadores [...] percebi que nos fortalecemos [...] Estamos amadurecendo, nos conhecendo melhor, como pessoa e como educadores nos mais variados espaços.

Do quinto ao sexto dia ufsbinianos traremos as experimentações *tramáticas* individuais e colaborativas com base nos seguintes modelos de ação: a peça didática teatral de Bertolt Brecht, *Aquele que diz sim, aquele que diz não*; a gravura da obra *Movements in Squares* de Bridget Riley; e a canção *Hello, Goodbye* do The Beatles. A experimentação das últimas consistiu na elaboração de uma fotografia com o celular, com a possibilidade de alteração da imagem fotografada originalmente fazendo uso de aplicativos e a experimentação colaborativa foi uma improvisação de uma cena teatral. Como sempre tivemos os momentos em exercícios, e o registro em diferentes formatos das sensações acerca das obras apresentadas.

Este sexto encontro foi bastante rico em partilhar, neste, as partilhas foram constantes, entremeando cada apresentação dos modelos de ação, e no decorrer da elaboração do experimento individual, portanto, traremos aqui um pouco do todo com a exposição de algumas das sensações registradas, alguns experimentos individuais para culminarmos na descrição dos experimentos colaborativos e das Faixas de Moebius. Para tanto traremos recortes das partilhas, entremeadas pelas experimentações, por

acreditamos que desta maneira conseguiremos mostrar o processo até a colaboração final e para além.

Iniciaremos com as sensações registradas por dois participantes em movimento acerca da leitura do texto didático. Poseidon (2018) expressou sua sensação com o corpo em desequilíbrio, com os braços abertos como quem caminha na beira do abismo tentando se segurar no não segurável, como quem vislumbra a queda em um precipício. Eros (2018) expressa grande incômodo colocando-se em uma posição contorcida, visivelmente desconfortável, de ponta cabeça, com uma torção, aparentemente dolorosa em sua expressão facial, do pescoço e do tronco, e as pernas retraídas como se o estivessem comprimindo de cima para baixo, ou como se estivesse sendo sugado pelo chão, com gravidade. Trouxemos estas duas imagens por acreditarmos que elas deram o tom aos encontros do encontro.



O precipício de Poseidon, 2018.



A contorção de Eros, 2018.

Na sequência traremos algumas das reflexões que surgiram em recortes das partilhas, dando voz e visibilidade as criações dos participantes, a partir do texto em movimento, mas também a partir das escritas, e desenhos, como registros imediatos das sensações após a apresentação concomitante das obras de Riley e dos The Beatles, e também dos experimentos fotográficos.

Poseidon (2018) – O sim se torna “ruim”, e o não se torna “bom”.

Apolo (2018) – O seguir cegamente os padrões [...]

Perséfone (2018) – Na verdade todas as revoluções [...] que a humanidade passa, são quebras de costumes [...], hoje nós mulheres temos o direito de votar, porque alguém não quis mais seguir os costumes de que mulheres não votavam [...]. Todas as mudanças que hoje conseguimos ter são quebras de paradigmas.

Poseidon (2018) – Alguém disse não...

Perséfone (2018) – Alguém disse não aos velhos costumes e lutou. E o... o interessante que no, no final do texto, a... o... a quebra de costume... o instrutor, ele alerta que a quebra de costume vai fazer com que você passe por zombarias [...]

Hefesto (2018) – [...] eu fiz uma reflexão sobre essas contradições que se apresentam para nós, depois da nossa vida. As constantes escolhas que devemos fazer e que acarretam perdas, mas também por outro lado trazem ganhos [...] a gente ganha outra e perde outra. [...]

Apolo (2018) – ...no texto, que é o rompimento com velhos padrões, um movimento que, de libertação com os velhos padrões, né!? E que o sim e o não, ele tem que ser de acordo com o momento, e não ficar seguindo aquele padrão imposto ao longo de séculos. Em relação à música [...], eu tô numa fase da minha vida que esses momentos, na verdade o meu momento, o meu lazer, é o curso. Então eu só ouvi a canção, e eu fiz assim: *A canção torna leve o peso da alma, que acalma ao ouvi-la por um breve instante [...]* (Referindo-se à gravura). Eu me sinto como, como se algo tivesse apertando, diminuindo, a sensação de profundidade me deixa um pouco angustiada na obra. Aí eu tirei essa foto aqui [...]



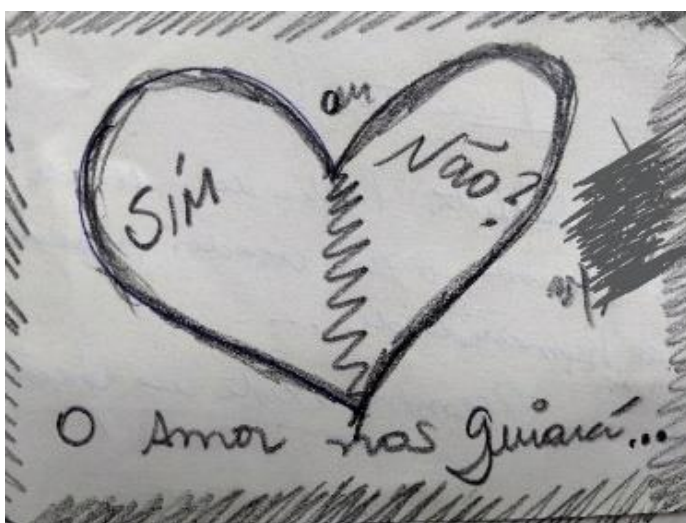
Sem saída, Apolo, 2018.

Hera (2018) – [...] eu quero dançar. Eu fiquei assim, me sacudindo toda. Foi isso. Agora, a obra, ui, eu tenho muita agonia de ficar olhando. Essa parte que o... o... os quadradinhos se juntam, me dá muita agonia. É tanto que na minha foto, eu... eu coloquei algo que me dá agonia também que foi o negócio de... descascando, dá vontade de ficar descascando, sabe? [...]



Agonia, Hera, 2018.

Hades (2018) – Vai prum lado e pro outro, mas eu segui o coração, que foi querer estar perto da minha mãe, assim, me colocando no lugar do menino no texto. Na música eu consegui colocar o coração que é o sim e não, né!? Só que a gente precisa chegar a um acordo, e que o coração, que a nossa mente, lado do amor, possa decidir as melhores opções, né!? [...] que a gente possa ir por esse lado do coração e... e decidir a melhor opção, pra tudo, pro bem comum [...]



O coração partido de Hades, 2018.

Eros (2018) – ...que ia ser ler a minha fala sobre isso, e aí eu coloquei o que seria a minha fala, *O desconhecido nos faz procurar novos conceitos, ou novos, ou novas respostas*. O desconhecido nos faz crescer no intelecto. Então é mais ou menos parecido com que Perséfone falou, em outras palavras, que a gente é... tudo é velho, mas que o novo vem a partir da dúvida, né!? E se a gente não quebrar isso, vai ficar sempre na... na história da *Vida Maria* (referência a animação de Marcio Ramos).



Eros em Riley, 2018.

Antes de iniciarmos nossas reflexões sobre os recortes e os registros imagéticos. Traremos as proposições finais, as cenas teatrais e a feitura da Faixa de Moebius.

Foram dois os grupos que trabalharam cenas. Da primeira cena participaram, Hades, Poseidon, Demeter, Hera e Afrodite. Na cena crianças brincam e encontram uma boneca perdida. Todas ao mesmo tempo tentam brincar com ela, até que começam a brigar. Uma retira o casaco da boneca, outra outro acessório, e brigam puxando seus braços, cabelos e pernas. De repente a boneca ganha vida e voz e grita: Não quero! As crianças assustadas se afastam, mas depois tentam contato, fazendo perguntas a boneca e voltando a tocá-la. Novamente a boneca grita: Não quero! E perde a vida retornando à posição inicial. As crianças decidem não brincar mais com a boneca e vão brincar em outro lugar.

Na segunda cena, Eos, Hefesto, Eros, Perséfone e Apolo, um nostálgico diretor de teatro com dificuldades financeiras se reúne com os atores da sua antiga companhia dez anos depois de encerradas as atividades do grupo. Na reunião o diretor quer retomar os trabalhos com a remontagem de um espetáculo. Os atores argumentam que a vida mudou muito, que eles estariam ultrapassados, considerando o novo teatro, as novas tecnologias, inclusive dizem que não sabem sequer se ainda saberiam atuar, se ainda são atores. O diretor os interrompe dizendo que eles podem ser o que quiserem ser, e diz ao grupo que ele conheceu uma produtora e a anuncia. A produtora ao entrar diz: Então, o que vocês querem ser? Os atores se entreolham e

dizem em coro a frase, dilema, de Hamlet, personagem shakespeariano: Ser ou não ser, eis a questão?

Seguiremos rumo a feitura da Faixa de Moebius. A faixa de Hera (2018) trouxe como sensação, “estranhamento”, e como reflexão, “...O medo do novo, da descoberta, da desconstrução está enraizado e vem à tona em vários momentos de nossas vidas.”. Hefesto (2018) desenhou um mar revolto onde não e sim se misturavam, e refletiu “As etapas realizadas nos proporcionaram subsídios para compreendermos como se faz teatro.”. Demeter (2018) sente “vontade de comemorar” o “conhecimento” em reflexão. Afrodite (2018) trouxe a palavra “decisões” como sensação e como reflexão,

É preciso refletir sobre os vários pontos de vista, para que possamos escolher o melhor para o coletivo. É preciso escutar o outro, pq só assim entendemos o que se passa.

Já Hades (2018) registra como sensação o “seguir o coração” entre inúmeros desenhos de corações coloridos, e reflete: o desenho de um coração com a palavra “sentimento” com o sinal de soma para um desenho de um rosto com um ponto de interrogação na testa com a palavra “dúvida”, “+” gotas desenhadas com o texto “Chuva, repres. oscilação do olhar”, mais um sinal de soma para o desenho de uma cruz com a palavra “sofrimento”, símbolo da soma para um retângulo com a palavra “foto” em seu interior e abaixo “como vejo o mundo hoje e, por fim, o sinal de igual para o seu nome, no qual de cada letra saía uma nota musical estilizada que também eram pernas e pés calçados sublinhados por uma linha pontilhada em seta apontando para frente, e abaixo a frase, “Seguindo em frente com minhas decisões.”.

Apolo (2018) não nos deixa o registro da faixa, mas revela em diário ter ficado muito surpresa com a nova descoberta, assim como faz Poseidon (2018) indo além do descobrir em seu relato registrado sobre o encontro seis,

[...] a trama foi de uma perspectiva ocular, onde o que vemos também pode nos trair. Uma obra com ilusão de ótica causou questionamentos, desconfortos, impaciência, junto com uma música dos Beatles e um texto do Brecht. Tudo conversava, dialogava com o ‘erro’ do encontro anterior, com os posicionamentos dogmáticos impostos pelos PRE-Conceitos apreendidos e impostos durante a vida e com um novo olhar, então, esse novo olhar pode ser apreendido através da... então, me esqueci o nome do autor que criou uma curva, onde saímos da caixinha com a roda de ramister e podemos

'passear' por todas as esferas, dentro e fora, lado e outro, gerando novas oportunidades.

Em sua faixa o registro de sua sensação foi o trecho da canção Divino Maravilhoso de Caetano Veloso e Gilberto Gil, "É preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte", e como reflexão o texto,

Aprender é preciso, testar, conversar, interagir, ampliar conhecimento, esperar, perceber o outro. Decidir. Escolher. Modificar. Aprender... Reaprender... Aprender... Aprender de novo. 'Eternos aprendizes'!

Na sequência desenha um livro aberto com páginas em branco, um lápis e uma borracha e abaixo, "oportunizar novas possibilidades de escrita!".

Ao direcionarmos nossa visão para o encontro cinco ufsbiniano, podemos observar a importância de termos nos detido no partilhar inicial, nas pendências das unidades um e dois, dos encontros três e quatro, no qual retomamos o erro, a racionalização, e a opressão sofrida pelo sistema que age pelos outros, não só, mas principalmente daqueles em posição superior, hierarquicamente falando, e pior, na introjeção do medo do errar, da culpabilização pelo erro, incitando julgamentos, e da necessidade da aparência do tudo saber (PEREIRA, 2009). Ressaltamos essa importância, ao menos para Poseidon, com ela, seus registros, fica visível a grande contribuição desse partilhar, sobretudo se olharmos com atenção sua citação acima, em seu sentirpensar, e vemos sua sensação-reflexão em seu experimento com a Faixa de Moebius.

É Poseidon quem inicia o primeiro partilhar no encontro seis, trazendo a compreensão do funcionamento do sim como ruim e do não como bom na peça didática brechtiana, ela também se permite experimentar o movimento enquanto sensação. Embora tenha dado tantas graças a Deus pela derrota dos muitos fascistas na história mundial, parece não cegar diante da crença, trazendo a luta para o tempo presente, mostrando uma atenção outra desde o partilhar referido acima, no qual para além do erro, falou sobre a cobrança institucional pela reprodução e sobre o excesso de trabalho.

Acreditamos que nosso encontro cinco, dedicado a exploração da contradição, foi um encontro que realmente fez sentido para Poseidon, do mesmo modo que no nosso sexto encontro, dedicado às oposições e às contradições, através dos modelos de ação, em modos de ficção que produzem dissensos, no senso de tornar a diferença

entre ambos os termos, conceitos, perceptíveis, de dar a ver, de proporcionar um deslocar do senso comum ao bom senso, o fez. Acreditamos ser possível visualizarmos o deslocamento dos dados do problema (RANCIÈRE, 2010, p.125) incorporando às relações político-estéticas ao tramar, uma vez que “A estética e a política são maneiras de organizar o sensível: de dar a entender, de dar a ver, de construir a visibilidade e a inteligibilidade dos acontecimentos.”. Em aprofundamento no todo participativo de Poseidon em atenção, indicando também, neste caso, a confirmação de Weil (*apud* BOSI, 1989, p.86) “Quando a atenção fixada em uma coisa revela, nesta, a contradição, produz-se algo como um deslocamento.”.

Esses últimos encontros mostraram também um outro nível de atenção de Perséfone que passou a se posicionar nas partilhas em relação ao outro, em um deslocar de si em abertura ao diálogo, como no do quinto encontro, no qual mencionou a dificuldade com o encaixotamento das escolas, para além, na utilização desse seu momento do partilhar no experimento, em criação dialógica e colaborativa, com Afrodite, Hélios, Hades e Ares, ficcionando o real para pensá-lo. E no sexto, em que trouxe as revoluções como quebra de costumes, e o enfrentar como o mostrar novos caminhos.

Foi ainda possível percebermos que o transitar pelo contraditório esteve nos nossos registros, em Hefesto (2018) que reflete as oposições e chega ao ganhar e perder ao mesmo tempo, e em Eros (2018) que acorda para a percepção do contraditório nas obras de Magritte e Tom Zé, ao partilharmos o processo do experimento com a montagem fotográfica, e depois afirma, questionando, que o novo vem da dúvida.

Apolo que relatou ter dificuldade em sair da forma nos encontros anteriores, teve voz bastante ativa na partilha inicial do dia cinco, contou de muitos dos trabalhos aparentemente interessantíssimos que desenvolve com seus alunos e dos muitos incômodos que sua atuação gera na direção da escola, segundo ela, por permitir a expressão de seus alunos em experimentações com as artes urbanas. Apolo (2018) que também tinha dito se sentir como “uma fênix” no nosso primeiro encontro, aparentemente vive a dura rotina da sala de aula em todas as suas possíveis contradições. Foi ela quem primeiro conferiu o contraditório à canção *Tô e À Traição das imagens*. Ela também fez a fotografia *Sem saída*, indicando mais que a sensação com a obra de Riley? ao colocar que a canção dos The Beatles, acreditamos que poderia ter sido qualquer outra, “...torna leve o peso da alma, que acalma ao ouvi-la”?

Apesar de saber a música, ao nosso ver, Apolo parece estar submergindo ao cotidiano escolar, justo ela que guardou sua “rosa azul” para se tornar uma artista e docente em Artes Visuais diferente daqueles que davam a ela desenhos impressos para pintar, mas o sistema de ensino esquecido da aprendizagem é perverso, e exige dela aquilo que ela aparentemente não foi e não quer ser. Acreditamos que nosso partilhar no encontro das contradições também a afetou e certamente seus relatos fomentaram mais e mais diálogos, mais e mais escutas.

Em outro polo está Hades (2018) que desde sua primeira experimentação esteve encerrada em si mesma, e aparenta continuar assim, presa as oposições polarizadoras do senso comum, por vincular-se sempre a palavras de efeito e frases prontas, esvaziadas em sentidos, como seguir o coração, sempre em fôrma. Como já sinalizamos antes, acreditamos que as crenças mais arraigadas limitam, a escuta, o diálogo, os sentidos, assim acreditamos acontecer com Hades.

Ainda sobre esses encontros últimos dedicados aos trabalhos com os sentidos das contradições, e das oposições, no intuito de dar a ver e a dizer sobre o contraditório, apesar dos aspectos positivos que vimos em alguns participantes, gostaríamos de apontar para o não funcionamento dos experimentos no trazer do contraditório nem com as fotografias vivas em montagem, nem com as cenas teatrais, embora os modelos de ação estivessem presentes em referências em pelo menos três dos quatro citados, excluindo a cena teatral da boneca, na qual não percebemos nenhum dos modelos, funcionando como experimentação sem constituir-se em experimento. Supomos que a contradição posta nos modelos de ação apresentados não foi apreendida em sentido(s) por todos, e que isso tenha dificultado o tramar o contraditório nos experimentos colaborativos. Ou ainda que a linguagem teatral em experimentação, dos últimos encontros, tenha imposto tal dificuldade.

Como já vimos o *Fazer Tramático*, busca o fazer, sentido, a partir da experimentação em ficções com o auxílio dos modelos de ação para a realização de dissensos, conflitos de distintos regimes de visibilidade, dando a ver, a dizer, e a fazer. No entanto, como disse Poseidon (2018) os modelos de ação também dialogam entre eles, no senso de convergência para determinada abordagem, no caso dos últimos encontros, o contraditório.

O não aparecimento do contraditório nos experimentos, não os invalida como tais, nem tampouco indica um não funcionamento do *tramático*, mas aponta para a traição dos tradutores, que recordam e inventam, na busca do fazer sentido em posição responsiva (BAKHTIN, 1997), tomada de posição, assumindo determinada visão de mundo. Se o *tramático* é também tradução poética, ele é também passível de traição, sobretudo por não estarmos falando aqui em tradução literal, na qual o sentido em convergência não precisa ele mesmo sobrepor-se nos experimentos, assim sendo, o *Fazer Tramático* faz alusão ao método de Jacotot, e ao princípio da igualdade (RANCIÈRE, 2018), no estabelecimento da ligação da vontade dos participantes dos cursos a vontade da pesquisadora, mas não ligando suas inteligências a nenhuma outra que não as inteligências dos modelos de ação, na aprendizagem-ensino.

Do sexto encontro usfbiniiano ao dia seis ceuniano, propostas *tramáticas* com os mesmos modelos de ação, mas com linguagem para experimentação colaborativa distinta, um vídeo-arte. Abordaremos este encontro de modo diferente, nos concentrando nos experimentos colaborativos finais, ou melhor, a partir deles, e o que do processo nos chegar deles através dos nossos registros.

O grupo com Mercúrio, Mnemósine, Netuno, Vênus e Minerva, fez a experimentação final em um vídeo-performance, no qual, todas entram em bloco em cena, ou melhor, no vídeo, todas colocam o braço direito sobre o ombro direito da outra e com a mão esquerda seguram e mão que está em seu ombro direito, a que está na ponta segura a mão direita da seguinte com a própria mão direita, ocultando a mão esquerda, e a que finaliza a fila, com todas de frente para a câmera, apenas coloca o braço direito sobre o ombro esquerdo da que está antes ocultando o braço e mão esquerda atrás do corpo. O bloco se move em continuo balançar, de um lado para o outro, de modo harmonioso, até que todas vão girando lentamente e permanecem de costas segurando as mãos umas das outras, mas não conseguem completar o giro e começam a retornar para a posição anterior, de frente, mas a participante do meio, que conduziu ao giro, Mnemósine, insiste no giro completo e para fazê-lo decide romper seus elos, soltar as mãos das que estão ao seu lado. Ao soltar-se descobre outras possibilidades de movimentos e os experimenta a frente das outras

participantes que ficam como duas partes soltas tentando manter o movimento em sincronia sem conseguirem.



Frames 3, 2019.

Antes de trazermos o segundo experimento gostaríamos de destacar o ambiente, a locação escolhida por elas, do vídeo-performance como participante ativo do experimento, que traz ainda mais força crítica a ele, o galpão com piso e estrutura em concreto, telhado de fibrocimento, com um arquivo e um monte de cadeiras escolares empilhadas ao fundo.

O segundo experimento em vídeo-arte ressalta inicialmente as oposições. As participantes, são: Febo, Plutão, Libertas, Juno e Ceres. O vídeo inicia com enquadramento fechado, em close, na boca de Febo que diz, “esquerda”, corte, o mesmo enquadramento fechado na boca de Juno que diz, “direita”, corte, close na boca de Febo que diz, “sim”, e assim o vídeo segue entre cortes e o mesmo enquadramento nas bocas das participantes, que falam palavras opostas com distintas inflexões as vezes sublinhando os sentidos, outras com inflexões discordantes dos significados das palavras, que na sequência foram: Não; bom; ruim; belo; feio; vida; morte; arte; não é arte; construção; desconstrução; mo~vi~men~to; es-tá-ti-co. Com a última palavra mais um corte, com o enquadramento ainda fechado

em um ponto de interrogação desenhado em vermelho em um pedaço de papel branco colado no centro da gravura *Movements in squares*, aos poucos, em câmera lenta o enquadramento vai abrindo até mostrar o ponto de interrogação reduzido em tamanho, no todo da obra de Riley, e em continuidade o movimento inverso em um fechamento em câmera lenta do enquadramento até retornar ao ponto de interrogação.



Frames 4, 2019.

Acreditamos que ambos os experimentos foram dotados de uma consciência aguda, sobretudo este último, por terem dialógica e colaborativamente experienciado, experimentado a feitura de um vídeo-arte e nele trabalhado com a relação em interpenetração das oposições nas palavras em pensamento dialético, na exclusão e condicionamento ao mesmo tempo, apontando para o contraditório ao finalizarem com a câmera em movimento, do enquadramento fechado ao aberto e depois inversamente, marcando o movimento da obra de Riley e trazendo novamente o foco na interrogação vermelha.

Quanto ao primeiro experimento, que ao nosso ver, tem como protagonista o movimento, primeiro sincronicamente engrenado, em engrenagens, do sistema, do social, e na sequência, ao romper de uma engrenagem, passa a ser assíncrono, enquanto a engrenagem que se desprende, que conseguiu romper os elos que a prendiam e mantinham a sincronicidade do movimento, traz uma infinidade de outros possíveis e belos movimentos livres. Desta maneira trouxeram o movimento como não-movimento, em evocação do estático, pois por mais harmônico que fosse, em engrenagens, o balanço de um lado para o outro, era limitado e repetitivo. Evocaram também, ao nosso ver, em contradição, o livre-presos.

Em ambos vimos o pensamento dialético, as ressonâncias dos modelos de ação em oposição, contradição, rompimento com os costumes, movimento e dúvida. Vimos também a atenção em todas as dimensões de Weil, e a em-formação, de todas as

participantes cursando Pedagogia, cada uma em seu tempo-espaço, em-sendo²⁸, também em-desenformação. Assim sendo, mais uma vez concordamos com Duarte Júnior (2010, p.48):

[...] os cursos superiores de arte são os locais onde o saber sensível e estético que habita o nosso corpo pode ser devolvido e exercido. Mais que isso, pode ser defendido, aí sim, com argumentações filosóficas e científicas que explanem, caracterizem e reconheçam tal saber como irreduzível e intraduzível conceitualmente. Um lugar para promover o equilíbrio e a integração entre o inteligível e o sensível, esteios da consciente existência humana.

Ao pensarmos no ensino da maioria, como já dissemos, esquecido da aprendizagem, que vem antes, e no mundo do trabalho alienado, que vem depois, o período universitário parece ser de fato o mais propício, o entre-meio, para a em-formação e não para a enformação, no trabalho com a aprendizagem dialética que pode dar autonomia intelectual aos em-formação de modo que não se deixem enredar no mundo do trabalho, na *crudeleza* do real, conscientes de seus poderes de ação.

Do em-formação a enformação, só resta pensarmos a desenformação enquanto também autonomia intelectual, mas o processo no des-enformar parece, do todo visto até aqui, muito mais árduo, e quase em afirmação, contínuo, até que a espiral ascendente ganhe força para permanecer assim em-ascendência permanente.

Retornaremos ao sexto encontro ceuniano para trazermos dois recortes do nosso partilhar com as vozes de algumas das participantes que cremos tenham ressoado nos experimentos. A partilha nesse dia seis se deu após todas as experimentações individuais, antes do experimento colaborativo.

Juno (2019) – [...] é que sempre tem um jeito de ver, uma escolha, um caminho, eu percebi isso na obra assim. E na música, meio que o diálogo das contrariedades, lembrei até um pouco da música do Tom Zé também, e essas desregularidades, que nada precisa ser tão certo, e reto, tão decisivo assim. E também remete à imagem (refere-se à gravura, *Movements in Squares*), né!?

Libertas (2019) – [...] não é isso ou aquilo [...]. Tem várias vertentes dentro disso e dentro daquilo, então, são inúmeras hipóteses, é que nem a imagem que é, é, são vários quadrados, mas não são só quadrados. E... tem um movimento nesses quadrados. E aí eu vejo que, mesmo na obra do Brecht, ele, ele vai, é um final diz sim, e um final que diz pra... quando se diz não. Só

²⁸ Mnemósine (2019) trouxe o “ser um em-sendo” logo nos primeiros encontros quando investigávamos o eu e o outro. Trazemos sua referência por acreditarmos ser bastante pertinente ao tramar a consciência do em-ser no desenformar.

que se for pensar bem, os finais, eles não são exatamente porque disse sim ou porque disse não, então...

Mnemósine (2019) – Sim-não.

Mercúrio (2019) – Eu acho que em todas as obras... decisão. Uma palavra forte, decisão em tudo [...]

Diana (2019) – Eu acho que essa coragem de, disso aí, de ter decisão. De você ter escolha, de você ter liberdade de fazer suas escolhas.

Voz não identificada (2019) – Ou de viver a indecisão, né!?

Diana (2019) – Sim, de não saber...

Mnemósine (2019) – De respeitar a decisão do outro, né!? [...]

pesquiSEDucadora (2019) – Brecht coloca um termo muito interessante no texto [...], bom senso.

Ceres (2019) – Bom senso e senso comum.

Mnemósine (2019) – O próprio bom senso, opa... o próprio respeito já não pressupõe o bom senso?

Febo (2019) – É essa a questão. Ouvir o outro, respeitar o outro, não fingir, de alguma forma que respeita.

Libertas (2019) – O bom senso então, ele não polariza, porque o bom senso seria o acordo comum. Se é comum, é um só, então... não tem duas partes.

Febo (2019) – É, complicado.

Podemos destacar algumas das contribuições para a experimentação nas palavras delas: em Juno (2019), o diálogo das contrariedades e as desregularidades; em Libertas (2019) em sua primeira fala, o não é isso ou aquilo, não é aquilo, e na última, o bom senso não polariza; em Ceres (2019) com o bom senso e o senso comum; em Mnemósine (2019) o sim-não; em Mercúrio (2019), decisão; e em Diana (2019) a liberdade de fazer escolhas.

Destacamos no final da partilha a leitura que Mnemósine fez de *Cântico Negro*²⁹ de José Régio como associação feita por ela a peça didática brechtiana. E ainda sua fotografia como experimento individual, na qual utiliza os contrários vida-morte, excluindo e condicionando, aproveitando uma imagem aviso no prédio do PPGEEB, editando-a.

²⁹ [...] Eu amo o Longe e a Miragem, amo os abismos, as torrentes, os desertos... Ide! Tendes estradas, tendes jardins, tendes canteiros, tendes pátria, tendes tetos, e tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios... Eu tenho a minha Loucura! Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura, e sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios... Deus e o Diabo é que guiam, mais ninguém! Todos tiveram pai, todos tiveram mãe; Mas eu, que nunca principio nem acabo, nasci do amor que há entre Deus e o Diabo. Ah, que ninguém me dê piedosas intenções, ninguém me peça definições! Ninguém me diga: "vem por aqui"! A minha vida é um vendaval que se soltou, é uma onda que se alevantou, é um átomo a mais que se animou... Não sei por onde vou, não sei para onde vou, sei que não vou por aí!



Vida, Mnemósine, 2019.

Ainda como possível reverberação no experimento colaborativo final, ao que nos parece pelo menos na forma, ao pensarmos nos enquadramentos em close e amplidão, e possivelmente no dentro-fora e além, trazemos a fotografia de Juno.



Juno no PPGEEB, 2019.

Seguiremos com os registros de Netuno, Ceres, Juno e Vênus, todos dos diários *Sentipensantes* acerca do sexto encontro, para encerrarmos mais esta subseção. Netuno (2019) faz uma “Reflexão sobre as amarras e julgamentos da sociedade, mesmo no momento do caos.”, e ainda em imagem sugere sua compreensão do todo poeticamente. O desenho de uma mão em que cada dedo tem uma palavra escrita em correspondência: no polegar a palavra escrita é empatia, o que ao nosso ver, se

refere ao gesto de positivo; no indicador a palavra é senso comum, como aquele que aponta; no médio, tomada de decisão; no anelar respeito; e no mínimo coragem. Netuno registra ainda ter gostado muito de trabalhar com o grupo neste experimento.

Ceres (2019) teve pouca voz ativa nas partilhas como já dissemos, mas neste encontro foi certa, como vimos nos recortes dos diálogos acima, trazendo imediatamente ao bom senso, o senso comum, enquanto opostos que são. O seu registro em diário repercutiu como se sentiu no fazer o experimento vídeo-arte,

...podemos fazer nosso proprio roteiro para um video, com a ajuda e colaboração de todas e o melhor de tudo foi elaborar esse pequeno video em equipe, participar desse video para mim foi especial e diferente.

Ceres relata ter sido especial e diferente, provavelmente porque fez, porque se sentiu criadora de algo que gostou, e são esses afetos que podem fazer sentido, do lugar ocupado por ela no processo de feitura do experimento, que aparentemente ela viu, mas talvez ainda não soubesse, no momento da escritura de seu diário, dizer daquilo que viu ou o possível no fazer.

Com Vênus (2019) veremos uma reflexão primeira, “Devemos sempre nos abrir a outras possibilidades.”, e também sua visão do experimento,

Desenvolvemos a cena, usando movimentos. O objetivo era demonstrar a sociedade, que nos dão padrões; e quando nos libertamos desses padrões, somos excluídos, por sermos diferentes.

Traremos ainda Juno (2019) que relatou em seu diário que:

Desenvolver ideias em grupo é desafiador, o exercício do ouvir, ponderar, encaixar, para que todas contribuições fluam, o resultado é sempre melhor. É como dizem: ‘Se você quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir junto vá devagar.’ (Provérbio Africano).

Assim, com as transcrições dos diálogos em partilha e com os registros, relatos, de algumas das participantes ceunianas, em conjunção ao todo que veio antes, buscamos trazer as tramAções deste, e dos anteriores, que foram encontros potencializadores de muito(s) sentido(s), para pensarmos uma práxis da desenformação através do *Fazer Tramático*. *E o canto, que é raiz e firmamento, horizonte e caminhada, cantou a vida que é vida e a vida inventada.*

Encerradas as unidades temáticas em análise, observaremos na próxima e última subseção deste trabalho de pesquisa, o que do nosso tramar pôde ressoar nas vozes cantantes de nossas participantes, em ambos os cursos.

4.3.4 O fazer tramar *doiscente*

O objetivo é tramar arte.

Fazer o quê???

Tramar arte!

Isso é só a ponta do iceberg.

Cartão de memória, Mnemósine, 2019.

Nesta última subseção nos dedicaremos a *destramar* o fazer tramar dos participantes de ambos os cursos. A proposição inicial foi, tanto para ceunianos quanto para ufsbinianos, que os grandes grupos, se dividissem em pequenos grupos com interesses afins, em determinada área das Artes, e que desenvolvessem um fazer tramar dentro dessa área, definida pelo interesse de reunião do grupo. Esse tramar seria experimentado com os outros grupos e a inspiração para o desenvolvimento das propostas seriam as *tramações* experimentadas até o momento nos cursos. O que no primeiro, UFSB, significou o sétimo, penúltimo encontro, e no segundo, CEUNES, deu-se no décimo, último encontro.

Nosso intuito não era ditar um caminho a seguir, mas sim observar o que do curso, e do *Fazer Tramático*, foi absorvido, quais foram os encontros, se o nosso fazer foi compreendido, como foi, se o nosso fazer fez sentido, em tramas.

Das muitas interações surgiram seis propostas para fazer tramar, três em cada curso, e uma outra, sétima, que trouxe a *destramação* de um tramar feito entre as próprias participantes do grupo.

Puxemos cá um fio qualquer dessas tramas para iniciarmos a *destramação*. Ou melhor, começemos pelo fim, para não correremos o risco de nós cegos, com a proposta do grupo CEUNES, em um pequeno grupo cuja experimentação deveria ser nas artes da cena. Como propositoras tivemos Marte, Cupido e Plutão, das quais somente estavam presentes as duas primeiras. A última não compareceu ao último encontro, embora tenha participado na elaboração da proposta, porque não teve condições de imprimir o diário de bordo. O que nos faz abrir um parêntese para

pensarmos o quanto a falta de diálogo pode nos privar de experimentar, de viver, o quanto a ideologia dominante está introjetada, o quanto o “ensino” pressupõe o princípio da desigualdade, o quanto enformados estamos em certas “regras do jogo”.

Como dizíamos, Marte e Cupido apresentaram sua proposição iniciada pela leitura de um texto sobre o que é teatro num misto de prosa e poesia, mas em tom bastante explicativo. Finda a leitura feita por ambas, propuseram que conjugássemos o texto com o experimentado no todo do curso, e em seguida elaborássemos uma cena teatral. Uma quase não proposta, em tamanha amplidão, que partia de um “modelo” primeiro que era a explicação formal daquilo que deveríamos fazer por fim.

A proposta, sugestão, de experimentarmos o teatro explicado em uma cena teatral, trouxe aos diálogos que precederam a improvisação somente a forma, quase esquecidos do conteúdo, o curso de trinta horas. Por fim, elaboramos uma performance. O grande grupo utilizando um tecido elástico fez o que parecia inicialmente um grande cabo de guerra, no qual as pessoas se espelhavam, sempre em movimento, puxando, quase em um prazeroso balançar, e trocavam de posições, uma hora de um lado, outra do outro, outra no meio, e por fim, todos se enrolavam entre si e no tecido no centro da sala, de repente a porta era aberta por um personagem, convidado especialmente para o último encontro do curso, que espantado com o que via dizia, *Nossa!*



Grupo CEUNES, 2019.

Por des-caminhos, apesar de uma quase não proposta, restrita na forma, subvertida, desformada na feitura, e extremamente ampla em conteúdo, chegamos a um exercício artístico interessante na perspectiva do tramar, de fios surgidos no improviso, onde a relação dialógica e colaborativa de algum modo se manifestou. Um exercício repleto de possíveis significações, abertas a muitas outras. Tradução poética do *Tramando* ceuniano? A questão que podemos aqui delimitar é relacionada ao desenvolvimento de todo o curso e a participação de quase todos de todos os encontros, ou seja, para um grupo que não tivesse experienciado a si mesmo tão intensamente e também a tantas propostas *tramáticas*, diante da feita por Marte, Cupido e Plutão, conseguiria aproximação de tal exercício artístico?

Na sequência trazemos a proposta *tramática* desenvolvida por Juno, Mnemósine e Netuno, que teria fim nas artes do corpo, da dança. Como primeira obra, primeiro modelo para ação, apresentaram um fragmento do filme de Wim Wenders, *Pina*, um tributo a coreógrafa, diretora e dançarina, Pina Bausch. Após tecermos alguns poucos comentários sobre a obra, no sentido da valorização da dança para além do ballet clássico, e uma breve fala do grupo proponente sobre a expressividade nas danças urbanas, fomos apresentados a segunda obra, que em relação com a primeira seriam a base da nossa experimentação, a canção do Emicida, *Levanta e Anda*, escutada e lida. A proposta final para criação, foi individual, e envolvia a elaboração de uma *dança dos nomes*, com movimentos que explorassem a identidade de cada um, estranhamente, pela primeira vez no *Tramando* CEUNES, sentimos resistência por parte do grupo na experimentação.

Nessa proposta o que podemos ressaltar é o não direcionamento para uma criação colaborativa, mas ao mesmo tempo o direcionamento para a abertura de elaboração sequencial, por estarmos em círculo, na qual possivelmente os movimentos individuais se somariam, ou seriam reelaborados, em um experimento de dança, como indica o próprio título proposto por Mnemósine (2019) para a atividade em seu Cartão de Memória, “dança dos nomes”, o que nos lembra a descrição de Walter Benjamin (1994) sobre a narrativa, que nunca se encerra em si mesma, que sempre propõe uma determinada abertura. Já Juno (2019) em seu diário descreve a proposição final que fizeram como, “*desafio [...] cada um escrever o seu nome em passos de dança.*”. O que parece sugerir uma limitação, ou de fato o encerramento no individual e não no

processo colaborativo apesar de estarmos em grupo. De qualquer maneira a relação dialógica se estabelece uma vez que a linguagem corporal estava sendo *ouvida* por todos no grande círculo, tal qual a fala de Bakhtin (1997) que nos diz que ao ouvirmos também estabelecemos relações dialógicas.

Ambos os modelos de ação em relação, possibilitaram a experimentação em forma-conteúdo e tal como apresentados constituíram-se, ao nosso ver, em uma proposta *tramática*, na medida que se propõem também enquanto investigadores das relações dos homens entre os homens. Embora, como já dissemos antes, a proposição era o fazer tramar, Netuno, Juno e Mnémosine, parecem ter ido além.

O fragmento do filme mostra os dançarinos de Pina Bausch em coreografias de dança contemporânea que foram elaboradas, dentro do princípio da dançarina, a partir das experiências, das histórias dos próprios bailarinos, de suas sensações acerca das coisas do mundo, subjetivo-objetivo. E a canção de Emicida traz uma reflexão identitária condicionada, assujeitada, ao real na qual é pontuada o lugar *de onde eu sou*, e sendo *de onde eu sou*, só resta o movimento de levantar e andar, objetivo-subjetivo.

Uma vez que deveríamos realizar uma experimentação de movimentos corporais que expusessem quem somos, com base nos modelos de ação, nos foi *exigido* uma investigação improvisada, que experienciada poderia trazer o espontâneo, a intuição, o encontro, a desmecanização, em uma quase *tomada de posição* (BAKHTIN, 1997) enquanto olhávamos, escutávamos, em responsividade às outras *tomadas de posição* das outras participantes corporalmente. Ao observarmos, olharmos atentos, e escutarmos, tecemos movimentos partindo do princípio da igualdade, espectadores e atadores, aprendizes e ensinantes, de nós mesmos, com possibilidade de estranhar, desidentificar, no improvisar, que possibilita o suscitar das contradições (CARVALHO, 2009) *que são objetivas e subjetivas ao mesmo tempo*.

A próxima tramação foi voltada a criação colaborativa musical. O grupo composto por Febo, Diana e Libertas, trouxe um único modelo para ação, para mais de uma experimentação anteriores a elaboração final, uma canção, *Eu vi num transe*, de André Prando (2018). Após ouvirmos deveríamos dividir-nos em dois grupos para escrevermos um texto poético colaborativamente, seguido de uma experimentação

com instrumentos percussivos, uma flauta e um violão, e por fim, na sequência deveríamos musicar, o texto poético.

O modelo para ação apresentado sinaliza para um mundo utópico, que remete a transformação, mas vista somente no decorrer de um transe, e em uma quase inversão, onde *os artistas serão ditadores de uma nova sociedade*. E como não houve relações entre modelos no sentido de convergência, ou mesmo de reforço às sutilezas das contradições presentes no texto da música, essas ficaram por demais implícitas na canção. De qualquer modo foi possível elaborarmos dois textos poéticos que foram sonorizados, compondo mais uma performance musical do que uma canção, para essa finalidade acreditamos que as experimentações deveriam permanecer por muito mais tempo, no sentido de trabalho com o material que trouxesse o desenvolvimento de uma musicalização, de conhecimento musical, do trabalho com a especificidade da linguagem, em agudeza formal. No entanto, vale lembrar, essa não é a investigação do *Fazer Tramático* aqui, mas é possível ter essa questão em perspectiva, principalmente se o propositor *tramático* for um especialista em música. O que precisamos averiguar é a viabilidade de uma práxis da desenformação docente nesse modo de trabalho.

Os dois textos poéticos elaborados a partir da canção a exploraram distintamente, um manteve-se quase que em transe ao explorar o potencial das palavras precedidas do pré-fixo *trans*, o outro mais enigmático sugere os perigos do *zen* em face do real, convocando aqueles em transe a despertarem para os problemas do mundo, em uma crítica ao modelo para ação, e não utilizando-o como modelo de imitação crítica. No primeiro grupo as palavras do texto eram lançadas em meio aos sons encadeados, mas aleatórios. No segundo, o texto é dito em sequência alternado com a sonorização de instrumentos percussivos e flauta, que simularam os batimentos cardíacos e a sua paralização, como no som característico dos aparelhos de monitoramento dos sinais vitais vistos nos filmes quando não há mais vida.

Importante sinalizar para as possibilidades de intercambiar saberes e conhecimentos quando se parte de relações horizontalizadas como quando criamos colaborativamente, e o quanto a escuta é e deve ser exercitada nesse processo. Dito isto, compreendemos, também, e principalmente enquanto processo, esta proposta última com os entrelaçamentos necessários ao tramar do *tramático*.

Abordaremos agora aquela proposta primeira mencionada, a *destramada*, da qual participaram ou deveriam ter participado, Mercúrio, Vênus, Vulcano, Minerva, Ceres e Saturno. Essa proposta invertida chegou pelo grupo cuja experimentação final deveria ser nas Artes Visuais. A proposta foi feita entre eles, e consistiu em um experimento artístico em desenho que relacionou o processo das participantes no curso com a música *Metamorfose Ambulante* de Raul Seixas. No entanto, a criação materializada ficou a cargo de Mercúrio, que foi também quem apresentou o exercício artístico, inacabado. Segundo ela, a ideia do grupo era representar a metamorfose em uma borboleta desenhada ganhando o mundo natural ao sair de retângulos coloridos pintados, que um dentro do outro tentavam ser bordas, mas eram ultrapassados por galhos, folhas e frutos.

Fica o nosso questionamento acerca da não compreensão do pedido para fazer tramar por tantas participantes e do não envolvimento da maior parte delas na experimentação artística, apesar do resultado interessante do ponto de vista do desenformar, não houve proposta em processo de fazer tramar. Com exceção de Mercúrio, todas as outras tiveram uma participação bastante tímida, o que poderia ser indicativo do não entendimento, mas todas tiveram um ou outro momento expressivo no curso, como visto pelos registros nas subseções anteriores. Sem mais pistas para investigação, uma vez que esse foi o último encontro ceuniano, sem partilha e sem registros em diários, permanecemos na ignorância.

As mãos atadas em relação a este último não tramar ou fazer tramar do grupo das Artes Visuais CEUNES, nos leva a reflexão deste mesmo encontro no curso UFSB. Acreditamos que em ambos os cursos essas proposições deveriam ser solicitadas em um outro tempo, extra, a carga horária prevista. Na UFSB cremos que o encontro para apresentar tramas foi precoce, já no CEUNES tarde demais, uma vez que não tivemos por fim, tempo para a partilha, ou para a inclusão dessas experiências em registros nos diários *Sentipensante*, limitando nossas possibilidades de explorar mais as tramas desenvolvidas, ou melhor, de *destramá-las*. Encontrar esse momento pode ser um potencializador em próximas oportunidades.

Ao mencionarmos o tempo trazemos a proposta para tramar desenvolvida pelo terceiro grupo, ou melhor, dupla, do *Tramando* UFSB, Hades e Perséfone, por ter sido a que mais demandou tempo. A proposta foi uma “experimentação” com a Ikebana,

considerada uma expressão artística japonesa, de composição de arranjos florais, que tem em seu princípio formal o simbolismo do conceito de mundo, e a busca pela simetria em equilíbrio e harmonia.

Tal proposição nos surpreendeu, principalmente pelo encerramento no eu, já característico do processo de Hades no curso, todavia não a excluímos, no entanto, como todas as outras propostas deveriam ser apresentadas com antecedência a feitura, ao menos com os ufsbinianos, foram dadas sugestões no senso de um livre experimentar desse arranjar, de um pedido prévio para o recolhimento das flores por nós participantes, e ainda da proposição de um dialogar acerca dos materiais em suposições de suas representatividades, na técnica.

Acreditamos que deste modo, como sugerido, apesar de visualizarmos claramente a dificuldade de experimentação, quando o objetivo é exatamente colocar em ordem, ordenar, arrumar, quando o objetivo não está na ação e desconsidera o outro, permanecendo no eu, a proposta poderia ser aproveitada como prazerosa e como abertura ao sensível, mesmo que na condição do prazer não complexo, de um sensível possivelmente esquecido do inteligível. No entanto, a proposição de ambas foi reduzida ao “ensinar” como fazer um arranjo, com a distribuição de um folheto, manual, explicativo, e muitas mais explicações de Hades do como fazer, que material usar, enquanto Perséfone fazia um grande arranjo em demonstração. Conduzindo-nos a submissão de nossas inteligências as suas.

Afirmarmos a execução da proposta de Hades e Perséfone como não trama, não *tramática*, uma vez que claramente parte do princípio da desigualdade (RANCIÈRE, 2018), que não existe a presença de um modelo de ação ou para ação, ou uma inteligência que não as delas como detentoras do conhecimento, a criação é individual e fechada nas várias vozes do próprio sujeito, mesmo que realizada em um todo coletivo, tampouco consiste em um trabalho de tradução poética, mas sim efetiva-se como ensino esquecido da aprendizagem, ensino para informação, enformação, simples expressão. Fizemos belos arranjos.

Tal conclusão nos leva a pensar sobre a participação de ambas no decorrer de todo o curso. Hades sempre encerrada em si, presa ao senso comum, e as suas crenças. Perséfone que principiou o curso com um posicionamento similar ao de Hades,

transparecendo grande vulnerabilidade e necessidade de acolhimento, de ser escutada, e que ao decorrer do curso nos deu pistas de auto escuta de maior abertura, de estar em movimento de despertar dos sentidos, principalmente no partilhar, no dialogar, na participação dos experimentos colaborativos, dos registros nas transcrições de suas sensações-reflexões, considerando o outro, o nós. Perséfone, por fim, nos pareceu sequestrada em sentido(s).

Neste contrabalançar somos levados a crer que o(s) sentido(s) devem estar em permanente exercício, como já vimos anteriormente, o desenformar como processo, dependendo do quanto, ou como, estamos assujeitados ideologicamente, até uma possível, cremos, entrada em espiral ascendente (BOITO JR, 2013) para a emancipação intelectual, autonomia intelectual, ou seja, a introjeção do processual, do trabalho, da ação, do caminhar.

Continuaremos com a proposta feita por Eos, Hélios, Ares e Eros, este último não compareceu ao encontro, que deveria ter como finalidade em experimentação as artes do corpo, a Dança, e que consistiu em pintarmos coletivamente com tinta guache em tons pastéis em um grande papel em branco com os pés, dançando uma série de trechos de canções. Proposição que abre o tramar, mas que se constituiu em uma prazerosa vivência coletiva, e em um *joguexercício* (BOAL, 2008) na medida em que desperta para uma conscientização corporal, para os sentidos, reunindo forças em introversão e extroversão, ao mesmo tempo, para a *batalha do corpo contra o mundo*. Podemos considerar que houve um olhar retrospectivo dos proponentes para o curso, mas talvez não atento, embora como já dissemos aqui não houve direcionamento para além da proposição de fazer tramar arte.

Tal *joguexercício* poderia, se em desdobramento, ter continuidade em um *Fazer Tramático*, desde que fossem postos modelos de ação em relação, e proposto em processo de criação colaborativa, como por exemplo, buscar através dos pés *pintantes*, ou pintados, relações com outros pés, em obras de arte, que apressadamente, a título de ilustração, pensaríamos no pé da Abaporu em Tarsila do Amaral, ou nos pés na fotografia sem título do ensaio *A luta pela terra* de Sebastião Salgado, em uma experimentação em sons e-ou escrita poética.

Vale lembrarmos que Eros, que teve uma participação marcante no curso, mas se ausentou nos dois últimos encontros, é professor de dança e coreógrafo na própria academia. Eos possui formação não-formal em dança e é estagiário de Eros. Hélios com a mesma formação em dança, é atuante no ensino formal e não-formal, também com Eros. E Ares que é discente do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades na UFSB. O comum aos quatro é a não formação acadêmica, embora Ares esteja em formação, e o mínimo de presença no curso, seis dos oito encontros. Vale também lembrar que dos quatro somente Ares entregou o diário solicitado, que no todo não possui nenhuma referência *sentipensante*, ou descrições, tampouco a proposta de “trama” que foi por seu grupo elaborada, seu diário constituiu-se por fim, em uma série de palavras soltas com relativas insinuações aos encontros do curso.

Sem mais pistas para nos desdobrarmos na investigação da não-compreensão do fazer tramar, enquanto proposta, vejamos a impossibilidade de alguns de fazê-la, uma vez que houve alegações daqueles que não se dispuseram a propor um fazer tramar da falta de tempo, relacionada ao final do ano letivo e suas inúmeras cobranças nas instituições de ensino nas quais trabalhavam. Como no relato transcrito de Hefesto (2018) da partilha final do sétimo encontro da UFSB, que além de professora contratada do ensino público, fazia trabalho voluntário, e finalizava um trabalho de conclusão de curso, acreditamos que de sua especialização:

Pois é... mas então o que que ocorreu, eu não tive tempo, eu não tive tempo de preparar. Por quê? Porque eu estava me preparando com as... os alunos, preparando o TCC que eu tinha que enviar essa semana ainda, preparando as aulas de libras que nós viemos no CRAS (refere-se ao Centro de Referência de Assistência Social) trabalhando com os alunos essa semana pra apresentar hoje pro pessoal da UESC... é muita coisa ao mesmo tempo. E também esse cansaço me deixa triste porque eu não pude me dedicar a... na reta final, é como se você tivesse correndo, correndo, quando se tava chegando na... na... na... na... como é? Na linha de chegada, logo se tropeça, cai e não aguenta mais levantar, foi mais ou menos isso que eu me senti hoje aqui.

No relato de Hefesto podemos perceber, e apontar para, as angústias dos nós docentes diante da exigência, da necessidade do muito fazer, do *tudo saber*, do sobreviver, para a precarização dos trabalhadores da educação, para a proletarização dos professores, e a alienação dos seus trabalhos como vimos anteriormente, permanecendo enformados, enquanto mantenedores do círculo da impotência (RANCIÈRE, 2012) “da ordem e do progresso”, e da eterna reprodução do sistema, na eterna reprodução da ideologia dominante.

Também não fizeram propostas Apolo, Artemis, e Demeter, mas estiveram presentes. Tanto Apolo quanto Artemis colocaram-se como Hefesto, trazendo suas dificuldades com o trabalho excessivo no fim do ano.

Cientes de que buscaremos retomar o(s) sentido(s), nas considerações finais, acerca do todo dos cursos e das propostas em fazer tramar, ou não, feitas pelos atores envolvidos, sigamos adiante no(s) sentido(s) da última proposta de trama aqui descrita, a primeira feita na ordem cronológica dos cursos.

Esta ficou a cargo de Poseidon, Hera e Afrodite. Em uma breve lembrança, Poseidon atua como professora das-nas Artes no ensino público formal, e possui três formações em instituições privadas, Artes Visuais, Pedagogia e Letras. Já Hera e Afrodite são discentes da UFSB, a primeira da Licenciatura e a segunda do Bacharelado Interdisciplinar em Artes e suas Tecnologias, que tinha a intenção de migrar para o curso de Licenciatura como registrado em sua ficha de inscrição.

A proposta do trio consistiu em uma apresentação em vídeo de instrumentos percussivos africanos, seus toques, e as danças que os acompanhavam. Na sequência muitos instrumentos de percussão, não necessariamente os mesmos vistos no vídeo inicial, foram colocados à disposição para uma grande experimentação sonora, que foi interrompida, surpreendendo a todos, pela leitura do poema *A história da Abayomi* de DharaCris por Hera e Afrodite. Ao terminarem a leitura tivemos um breve momento de conversa sobre os vídeos, a experimentação, e a poesia, e em um átimo a sala já não tinha instrumentos, mas tecidos e tesouras. Quando foi lançada a proposta de feitura individual no coletivo de bonecas Abayomis. Enquanto as fazíamos a partir de um modelo levado por elas, histórias sobre a boneca e sua criação, na perspectiva de DharaCris, iam sendo narradas pelas propositoras e comentadas por todas nós.

Vejamos as características da proposta feita. Como modelos para ação, tivemos o vídeo e a experimentação na linguagem musical ao experimentarmos os instrumentos em conjunto. Seguidos da poesia, do breve partilhar, e da criação individual, em grupo, de nossas próprias bonecas.

Começaremos pelo meio, possivelmente, o entre, o poema, que inicia com a narração da história da vinda dos escravizados para o Brasil, expondo suas dores, incertezas e a luta pela sobrevivência de crianças, mulheres, homens, reis, e rainhas, de todas as idades que passaram pelas piores atrocidades que a humanidade foi e é capaz de cometer. A narrativa poética culmina com a apresentação de um amuleto de proteção para a vida, a boneca Abayomi. Que feita com pedaços de tecidos arrancados das saias das mulheres, mães, traziam alguma alegria às crianças, preservando a memória das mães das quais seriam arrancadas, e também aos adultos através de histórias que eram contadas e que renovavam esperanças em possíveis encontros, Abay, preciosos, Omi.

Do vídeo com os toques dos instrumentos e das danças dos povos africanos, com toda a sua força, alegria e beleza, à experimentação dos sons, que nos contagiou, ao poema narrativo de extrema força afetiva, que possibilita o deslocar, o fender, por si só, mas em conjunção, em distintos regimes de visibilidades, em relação manifestam-se fortemente enquanto modelos de ação, pois investigam as relações entre os homens e configuram-se como objetos de imitação crítica, partimos para a proposta de criação, dialógica, pois apesar de termos uma boneca modelo, fazíamos enquanto escutávamos, olhávamos fazendo, e conversávamos, trocávamos sobre as muitas histórias acerca do todo apresentado. Um encontro muito precioso se deu, e apesar de não culminar em uma criação colaborativa ou mirar um experimento, tramando sem ser exatamente *tramática*, na proposta de fazer tramar de Hera, Afrodite e Poseidon, uma trans-formação aconteceu, um novo *tramático* apareceu.



Grupo UFSB, 2018.

Embora existam divergências sobre a história por elas levadas à proposição, sobre a origem da boneca Abayomi - não entraremos aqui em estatutos da verdade, preferindo a retomada de Bakhtin (1997, p.371) que sugere a existência da verdade, mas afirma que esta não nos pertence -, a proposta se configura enquanto tramar, e para além, na medida em que também efetivou a possibilidade da edificação do objeto durante o processo criador e desta forma "...o poeta também se cria, assim como sua visão do mundo e seus meios de expressão."

Importante ressaltar nessa última, primeira, proposição *tramática* o trabalho que a envolveu, o que nos leva a crer que na elaboração de tramas, de fazer tramar, de fazer sentido, está um grande potencial para a desenformação. Vejamos em Poseidon (2018) no seu registro no diário *Sentipensante* o trabalho dedicado a tramação proposta para que esta fizesse sentido:

Eu, Hera e Afrodite, propomos trazer a ruptura de vida, ao serem escravizados. Instrumentos, músicos, família e toda essa dissolução ao serem traídos pelo próprio ser humano no processo escravocrata. Música, dança, sons, instrumentos, poema, Abayomi, tudo pra que a trama fosse coerente.

Hera (2018) e Afrodite (2018) também deixaram registros *Sentipensantes* sobre o tramar entre elas do fazer tramar que proporião, todas em consonância, trazendo experiências que tiveram como possíveis inserções na proposta final, trazendo estudos que fizeram, como da dança afro e da diáspora africana.

Ao olharmos para o todo encerraremos esta subseção por vermos em corroboração a proposição do fazer tramar enquanto trabalho em aprendizagem-ensino, portanto, enquanto prática-teoria, enquanto ação no desenformar, o que nos auxiliará no próximo e último capítulo em considerações.

Começaríamos tudo outra vez se possível fosse, em aprofundamento, acordando com Mnemósine na epígrafe questionamento, temos o *sentipensamento* que somente vimos dez por cento. Começaríamos tudo outra vez se possível fosse, em contínuo movimento espiral ascendente, cremos, nos fundamentos do desenformar e nos princípios do *Fazer Tramático*, nos cursos, nos encontros, no dialogar e no nosso interpretar, todavia nosso espaço-tempo aqui e agora é finito. Começaríamos tudo outra vez.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eis que chegamos ao desenlaçar, ao remate, de tantas *tramAções*, que esperamos levem a muitas outras, e ao olharmos para as tramas feitas, por nossas personagens mitológicas *desmistificadas* em ressignificações, acreditamos que sim, que propostas *tramáticas* tiveram e terão *desdobramentos* em *desenformações*.

Ao investigarmos o *Fazer Tramático* na *desenformação* docente das-nas artes podemos considerar alguns fatores dentre muitas variáveis para um melhor ou pior funcionamento do nosso fazer para *desenformar*: o nível de *enformação* das participantes, seja por terem passado por um ensino esquecido da aprendizagem, seja pela *alienação* do mundo do trabalho no mesmo ensino; o arraigamento a crenças localizadas fora do real; o apego a certezas, a histórias supostamente evidentes, a verdades absolutas que limitam, ou mesmo bloqueiam a escuta; o modo de viver e, sobretudo, as condições de vida.

De modo geral podemos dizer que a história de vida de cada uma, suas experiências e a intensidade de seus sentidos em ressignificações possibilitam um *desenformar* em maior ou menor gradação, ou mesmo podem impedir uma *desenformação*, que não passa exclusivamente por tirar da fôrma, e-ou por *desinformar* em excessos *conteudísticos*, mas por experimentar outras formas e outros *conteúdos*, em *forma-conteúdo*.

Podemos observar que todos que caminharam conosco nos cursos, mesmo que em *descaminhos*, tiveram em registros um momento de entrega, de afeto, um encontro, uma intuição, através da *experimentação*, do *tramar*, do *escutar*, do *partilhar*. Outras foram muito mais além em contínuo movimento, já em *desenformação*, na *escuta* do outro e de si, atentas às *traduções poéticas possíveis*, às *tramas*, ao *compartilhamento*, dando sentido aos sentidos, fazendo sentido. Mas sobretudo, foram muitos os momentos de alegrias, seja pela *compreensão* do poder fazer, seja pela *sensação* de pertencimento a um coletivo com a possibilidade de *escutar* e ser *escutado*.

Para tanto, cremos como fundamentais os *joguexercícios*, os exercícios e jogos, enquanto ferramentas para a entrega, para o despojamento, para o trabalho com os sentidos, permitindo o experienciar, com o sensível no acesso à memória que partilhada permite a experiência em ressignificações, em reconhecimentos, assim como consideramos fundamentais as experimentações nas distintas linguagens artísticas nas interações com os modelos de ação, enquanto mobilizadores do olhar que age, da atenção, com despojamento e trabalho, que em múltiplas vozes e múltiplos sentidos realizam dissensos, e que colaborativamente propiciam o estranhamento que revela contradições e provocam deslocamentos em conscientizações, desalienações e coletivização. Assim sendo, ativamos nossa, assumida em desejo, requerida, práxis da desenformação docente.

Constatamos que o melhor momento para o início de um processo de desenformação é aquele em que se está formando, é aquele em-formação, por haver maior entrega, maior disposição, abertura, atenção, à ação necessária, ao trabalho constante, ao movimento intrínseco à forma em ação, ao desenformar, mas também constatamos que é possível, urgente e vital, o processo de desenformação àquelas en-formadas, no senso de reconhecimento, de escuta, de *com-tato*, de retomada do movimento, da atenção para o deslocamento, para o novo, para o fazer.

Ressaltamos que o problema é a consideração do estado, como finitude, como encerramento, como pronto, como constituído, como completo, e a desenformação é a compreensão do movimento, a compreensão de que *é preciso estar atento e forte*, portanto, mesmo quem passa pelo processo de tramar em desenformação, não pode ser considerado desenformado, no senso de estagnação, no entanto, pode ser considerado despertado para o processual, para o caminhar, para o risco e tensão que envolve estar no caminho, *Tramando Arte*, em desenformação, que pode e pôde ser despertada, sentida e pensada, refletida.

O sistema capitalista é brutal, fortalecido constantemente pelo ensino esquecido da aprendizagem, e nos enreda a todos na distração, na alienação do trabalho, fornecendo mais e mais prazeres simples pelas indústrias do entretenimento, que distorcem consciências e que só fazem alienar mais e adoecer. O reconhecimento da força em um coletivo, no trabalho com o(s) sentido(s) nas artes em prazeres intensos e complexos é indispensável para o despertar para o processo de desenformação,

para a compreensão das contradições e para a compreensão da aprendizagem no ensino, em uma relação dialética.

Vale dizermos que uma vida enformada, nos fatores elencados acima, em anos, dificilmente terá um despertar para o desenformar em um curso com tão curta duração, mas confiamos, com base nos nossos registros, que a partir dele, do curso *Tramando Arte* como mais uma referência, os participantes tenham mais elementos para associações, dissociações e relações, fundamentalmente pelos des-encontros, que o curso, cremos, proporcionou.

Ao olharmos para nosso passado no iniciar dessa caminhada, podemos compreender que o tempo é o que mais nos é roubado pelos sistemas, pelo acachapar cotidiano, e que dele depende também o despertar para a desenformação, e essa é uma deficiência a ser solucionada em *Tramandos* vindouros, a organização do tempo. Tamanho o anestesiar e o atrofiar dos sentidos no cotidiano, necessita de tempo para re-despertá-los e fazê-los perceber novamente a poesia, sem a qual não se pode cantar-escutar a canção.

O *Tramando* com maior complexidade na organização do tempo foi o da UFSB, possivelmente por ter sido o primeiro, mas certamente pela demanda de escuta, *com-muito-tato*, sempre daqueles participantes já formados, que já sabem o(s) sentido(s) das-nas artes, mas que aos poucos vão sendo furtados no sensível, cristalizando o inteligível, mais principalmente dos mais enformados. No curso CEUNES a escuta pareceu sempre mais *contato*.

Ao trazermos a escuta e a poesia retornaremos, por fim, ao conto do canto necessário para em Cuba poder ensinar-aprender, após tanto investigarmos seu(s) sentido(s). Ao(s) nosso(s), cantar soa como apreciar o passear, o caminhar, o fazer caminhos, enfrentando os mais difíceis chegando e passando aos mais tranquilos e belos, em suas distintas tonalidades, sabendo o hífen necessário a canção, canto-escuta, silêncio e som.

REFERÊNCIAS

1,99 - um supermercado que vende palavras. Direção: Marcelo Masagão. Brasil: Arquivo Digital, 2003 (72min).

ALIKE short film. Direção: Daniel Martínez Lara; Rafa Cano Méndez. Espanha: La fiesta Producciones Cinematográficas, 2017. 8 min.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Porto: Editorial Presença, 1974.

ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos: conversas sobre a aprendizagem e a vida**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, vol. 22, nº 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

A SAGRAÇÃO da Primavera - Igor Stravinsky. 2014. 33 min. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=_zxYGQVc2Bg > Acesso em: 17 nov. 2020.

BEATLES, T. **Hello Goodbye**. Berlim. Parlophone: 1967. Arquivo digital.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 14ªed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Manoel. **Livro sobre nada**. 3ª Ed. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 1996.

BELTRAME, Matheus Maria. **A Teoria da Emancipação em Karl Marx e Jürgen Habermas**. João Pessoa, 2017.

BENJAMIN, Walter. **Ensaio sobre Brecht**. Tradução Claudia Abeling. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

_____. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 4ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

BETTI, Maria Sílvia. O Teatro de Resistência. *In* FARIA e GUINSBURG, **História do Teatro Brasileiro, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva: Edições SESCSP, 2013.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Tradução Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sérgio Coelho e Clóvis Garcia. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BISINGER, Thomas. **Sossusvlei**. 2003. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/thomasbisinger/2866825450/>> Acesso em: 17 nov. 2020.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. 11ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Teatro como arte marcial**. Rio de Janeiro: Garamond,2003.

BOITO JR. Armando. Emancipação e revolução: crítica à leitura lukacsiana do jovem Marx. **Revista Crítica Marxista**. Nº 36, São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *In* **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan-Abr, 2002.

BOSI, Alfredo. Fenomenologia do olhar. In: **Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BRANDÃO, Carlos.; BORGES, Maristela C.. A Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**. Uberlândia, v.6, p. 51-62, jan./dez., 2007.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução Fiana Pais Brandão. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005.

_____. Aquele que diz sim. Aquele que diz não. In: BRECHT, Bertolt. **Teatro Completo** (12 volumes). Trad: Luís António Martinez Corrêa e Marshall Netherland. Vol.3. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004. p. 213-232.

_____. **Histórias do Sr. Keuner**. Tradução de Paulo César Souza. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

_____. **Antologia Poética**. Seleção e tradução de Edmundo Moniz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1982.

CARVALHO, Sérgio de. **Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão**. 1ªed. São Paulo: Expressão Popular; Companhia do Latão, 2009.

CÉSAR, C. **Experiência**. Rio de Janeiro: MZA Music, 2002. CD.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **A Montanha e o Videogame**. São Paulo: Papyrus, 2010.

_____. **Por que Arte-Educação?** 17ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

_____. **O Sentido dos Sentidos: a educação (do) sensível**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, SP: 2000.

_____. **Enigma**. Uberlândia, MG: 1953.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva: 2013.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. **Revista Alea**. V.10, Nº1, P.29-53. Janeiro-Junho. 2008.

GALEANO, Eduardo. **Las Palabras Andantes**. 2ª Ed. Madrid, España: Siglo XXI de España editores, S.A., 1993.

_____. **O livro dos abraços**. Tradução Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GUINSBURG, J; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de, (Orgs.). **Dicionário do Teatro Brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva: Sesc São Paulo, 2006.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. O Campo não Hermenêutico ou a Materialidade da Comunicação. *In* **Teresa Revista de Literatura Brasileira**. Vol. 10/11; São Paulo, p. 386-407, 2010.

GRUPO Corpo – Gira/2017. 2018, 5 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DYX4VQsGmLY>> Acesso em: 17 nov. 2020.

HOUAISS, A. **Pequeno Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

IASI, Mauro. **Meta amor fases: coletânea de poemas**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

IGOR Stravinsky - Symphony in Three Movements. 2018. 22 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n9oY_cikDI0&t=533s> Acesso em: 17 nov. 2020.

JOHN Cage: 4'33" for piano (1952). 2008. 5 min. Disponível em:
< https://www.youtube.com/watch?v=gN2zcLBr_VM> Acesso em: 17 nov. 2020.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Texto e Jogo: uma didática brechtiana**. 1ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

_____. A encenação contemporânea como prática pedagógica. *In Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/* Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. nº 10, p.45-54. Dez 2008b. Florianópolis: UDESC/CEART.

_____. **Jogos Teatrais**. 3ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

LEHMAN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LOURENÇO, Carolina Amorim; RIBEIRO, Sônia Marques Antunes. Bauhaus: uma pedagogia para o design. *In Revista (online) Estudos em Design*. Rio de Janeiro: v.20, nº1, p.1-24. 2012. ISSN 1983-196X.

LYGIA Clark. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em:
<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1694/lygia-clark>> Acesso em: 11 de Set. 2020.

MAGRITTE, René. **A traição das imagens**. 1929. Óleo sobre tela, 63,5 x 93,98, gravura.

MEDEIROS, E; ZÉ, T. **Tô**. Estudando o Samba. Continental: 1976. CD.

MELO NETO, J. C. **Morte e Vida Severina e outros poemas para vozes**. 34. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

MITTMANN, Solange. **Notas do tradutor e processo tradutório: análise sob o ponto de vista discursivo**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003.

MORATORI, Roberta. **O Fazer Tramático: linguagens artísticas em experiências dialógicas e colaborativas**. 2011. (Trabalho de Conclusão de Curso em Especialização) – Curso de Especialização em pedagogia da Arte. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

MORTE e Vida Severina. 2012. 55 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=clKnAG2Ygyw&t=2s>> Acesso em: 17 nov. 2020.

MOSCOU. Direção: Eduardo Coutinho. Edição: Jordana Berger. Documentário, Brasil, 2009. Arquivo Digital, (77 min), colorido.

NÓS que aqui estamos por vós esperamos. Direção e roteiro: Marcelo Masagão. Distribuição Riofilme. Documentário, Brasil, 1999. Arquivo Digital (73min).

OLIVEIRA, André Luís Borges. Repensando o Sentido de Tradição. **Revista Littera Online**. Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Letras. Nº13. 2017. ISSN 2177.8868.

PEREIRA, M. R. Mal-estar docente e novos sintomas na cultura. *In* SOUZA, R. M, CAMARGO, A. M. F. DE, MARIGUELA, M. (Orgs) **Que Escola é Essa? Anacronismos, resistências e subjetividades**. Campinas, ed. Alinea, 2009.

PICASSO, Pablo. **Paul Vestido de Arlequim**. 1924. Óleo sobre tela, 58 x 80 cm, gravura.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e Alteridade ou A Teoria da Enunciação em Bakhtin. *In* **Organon Revista do Instituto de Letras da UFRGS**. Nº 32-33, v. 16, p. 35-48. 2002.

PRANDO, André. **Eu vi num transe**. Rio de Janeiro: Sony Music, 2018. Arquivo Digital.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**. São Paulo: Perspectiva, 2005b.

_____. Para desembaraçar os fios. In **EDUCAÇÃO & REALIDADE**, Dossiê Arte e Educação: Arte, Criação e Aprendizagem. Vol.30, p. 217-228, jul/dez 2005a. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução Lílian do Valle. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

_____. **O Inconsciente Estético**. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2018. 1ªEd., 3ª reimpressão.

_____. **Políticas da Escrita**. Tradução Raquel Ramalhete, Laís Eleonora Vilanova, Ligia Vassalo e Eloisa Araújo Ribeiro. 2ª Ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____. **O Espectador Emancipado**. Tradução Ivone C. Benedetti. 1ª Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

_____. **A partilha do sensível: estética e política**. 2ª Ed. São Paulo: EXO experimental org.; Ed. 34, 2009.

_____. A Associação entre Arte e Política. In **Dossiê Ética, Estética e Política. Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas/** Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol. 1, nº 15, p.123-133. Out 2010. Florianópolis: UDESC/CEART.

RILEY, Bridget. **Movements in Squares**. 1961. Tempera on hardboard, 123.2 x 121.2cm, gravura.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, Fausto dos. **A estética máxima**. Chapecó: Argos, 2003.

SAUDADE em terras d'água - Saudade terres d'eau (2005). 2008. 4 min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KF25o9odgzw>> Acesso em: 17 nov. 2020.

SONHOS. Corvos. Direção e Roteiro: Akira Kurosawa. Intérpretes: Martin Scorsese e outros. Drama, Fantasia, Estados Unidos, 1990. Arquivo Digital, (119 min), colorido.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução e revisão: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

TRIBO de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo387844/tribo-de-atuadores-oi-nois-aqui-traveiz>>. Acesso em: 13 de Nov. 2019.

UFSB. **Plano Orientador**. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas – BA, 2014. <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>> Acesso em: 07 de Nov. 2019.

UFSB. **Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura Interdisciplinar em Artes e suas tecnologias**. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas – BA, 2016. <<http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/UFSB-PPC-LI-Artes-2016.pdf>> Acesso em: 07 de Nov. 2019.

ZÉ, T. **1,2 Identificação**. São Paulo: Trama, 2003. CD.