

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - UFU
INSTITUTO DE ARTES – IARTE
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

CRISTINA GARCIA PALHARES VISO

PERFORMANCE E FLUXOS GERADORES DE CRIATIVIDADE:
Uma abordagem arteterapêutica por meio de proposição de ações no contexto escolar

UBERLÂNDIA

2016

CRISTINA GARCIA PALHARES VISO

PERFORMANCE E FLUXOS GERADORES DE CRIATIVIDADE:

Uma abordagem arteterapêutica por meio de proposição de ações no contexto escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia como exigência para a obtenção do título de mestre em Artes.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elvira Wuo

UBERLÂNDIA

2016

CRISTINA GARCIA PALHARES VISO

Performance e fluxos geradores de criatividade: uma abordagem arteterapêutica por meio de proposição de ações no contexto escolar.

Dissertação Aprovada para obtenção do título de mestre no Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) no Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia (MG) pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 16 de Agosto de 2016.

Profa. Dra. Ana Elvira Wuo – UFU/MG

Orientadora

Profa. Dra. Vilma Campos Leite – UFU/MG

Membro Interno

Profa. Dra. Mara Leal – UFU/MG

Membro Interno

Profa. Ma. Maria Guilhermina Coelho de Pieri – Faculdade Pitágoras de Uberlândia/ MG

Membro Externo

Ma. e Doutoranda Raquel Pereira Soares – UFU/MG

Membro Externo

A todas as pessoas que,
direta ou indiretamente, contribuíram para essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por todas as virtudes desse acontecimento.

Aos meus pais e irmãos que, à distância, me acompanharam.

Ao meu esposo Ricardy pelo grande incentivo e compreensão.

À Professora Doutora Ana Elvira Wuo, que muito colaborou para a construção do pensamento aqui apresentado.

Aos professores do programa do Mestrado Profissional (Prof-Artes) da IES-UFU, grandes incentivadores, cujas percepções acerca dos conteúdos ministrados afetaram profundamente meu modo de entender as dimensões que envolvem o ensino de arte.

A CAPES/UAB pelo incentivo e promoção da pesquisa.

A UDESC pela iniciativa do projeto do Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes) que tanto facilitou aos professores da educação básica uma formação continuada de qualidade, formação que possibilitou a abertura de novos horizontes.

A nossa IES, Universidade Federal de Uberlândia e ao Departamento de Artes pela oportunidade de realizar esse curso, e aos colegas, professores e funcionários que fizeram parte dessa jornada acadêmica.

Às professoras Mestras e Doutoradas convidadas para composição da banca, por aceitar o convite e o desafio de participar da construção de meu trabalho.

RESUMO

Ressaltar os processos criativos nas aulas de arte como acontecimentos importantes para a transformação e construção de pensamentos e emoções dos alunos, observando o papel e a formação do professor de arte e sua inserção nesse processo, são objetivos desta pesquisa. Para alcançar os objetivos mencionados, observamos na formação do professor de arte bases importantes a partir das quais surgiram metodologias e dinâmicas de aula que intervieram na realidade de cada escola usada como ambiente deste estudo que, por sua vez, utilizou-se do corpo em ação (performativa) como uma das premissas para a observação do que denominamos “fluxo criativo”. Nesse sentido, buscaram-se experiências de processos criativos usando a pesquisa-ação com alunos do ensino regular, níveis fundamental e médio, da educação pública (prefeitura e estado). Adotando como procedimento técnico a observação participante, apresentaram-se ainda concepções sobre corpo, arte e experiência que permitiram perceber o corpo enquanto instrumento da “experiência em arte” e conectá-las aos sentidos da percepção como forma de lidar com sensações estéticas. Ao trabalhar com alunos em níveis diferentes de aprendizagem na sala de aula, abordaram-se as inteligências e como alcançá-las através da percepção. Por meio de experimentos práticos com o ensino na área de arte, pretendeu-se valorizar aulas que respeitassem as inteligências dos alunos buscando alcançá-los através de um trabalho que proporcionasse o autoconhecimento como produto em confluência com a área da arteterapia. Para tanto, experiências foram propostas com a inteligência emocional, promovendo respeito às diferenças, ressaltando a proposta do professor como interlocutor do processo criativo em arte em que “fluxos criativos” afetaram os sujeitos envolvidos a ponto de transformá-los através da apreciação e fruição na prática performativa.

Palavras-chave: Educação. Experiência. Processo de criação. Arteterapia.

RESUMEN

Hacer hincapié en los procesos creativos en las clases de arte como eventos importantes para la transformación y la construcción de los pensamientos y emociones de los estudiantes, señalando la función y la formación de los profesores de arte y su lugar en el proceso, son objetivos de esta investigación. Para lograr estos objetivos, se observa la formación del profesor de arte principales bases de la que surgió metodologías y dinámica de clases que tomaron parte en la realidad de cada escuela se utiliza como medio de este estudio que, a su vez, se utiliza el cuerpo en acción (performativa) como una de las premisas para la observación de lo que llamamos "flujo creativo". En este sentido, trataron de procesos creativos experimentos utilizando la investigación-acción con los estudiantes regulares, nivel de primaria y secundaria, la educación pública (ciudad y estado). La adopción de la observación participante como procedimiento técnico, todavía tenía ideas sobre el arte corporal y la experiencia que les permite percibir el cuerpo como un instrumento de la "experiencia en el arte" y conectarlos a los sentidos de percepción como una forma de hacer frente a las sensaciones estéticas. Cuando se trabaja con los estudiantes en los diferentes niveles de aprendizaje en el aula, dirigida a las inteligencias y cómo llegar a ellos a través de la percepción. A través de experimentos prácticos con la enseñanza en el área de arte, tenía la intención de realzar las lecciones de respetar la inteligencia de los estudiantes que buscan llegar a ellos a través de un trabajo que proporcionaría auto-conocimiento como confluencia producto con el campo de la terapia del arte. Por lo tanto, se propusieron experimentos con la inteligencia emocional, la promoción del respeto a las diferencias, tomando nota de la propuesta del maestro como un socio del proceso creativo en el arte que "flujo creativo" afectó a los involucrados como para transformarlos través de la apreciación y el disfrute en la práctica performativa.

Palabras clave: *Educación. Experiencia. Proceso de creación. La terapia del arte.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1	Aula de teatro em escola particular.....	16
Figura 1	Imagem do livro: “Asas contra a Parede”.....	17
Figura 2	Produções dos alunos no projeto.....	19
Fotografia 2	Momento de relaxamento.....	48
Fotografia 3	Momento de ouvir os alunos.....	49
Fotografia 4	Estátuas humanas coletivas.....	49
Fotografia 5	Estátuas humanas coletivas.....	50
Fotografia 6	Exercícios corporais a partir de registro gráfico de memórias.....	51
Fotografia 7	Exercícios de movimento corporal paralelo ao registro em formas de linhas da música: “Quatro estações.....	51
Fotografia 8	Alunas do 3ºE em ação performativa: “Cadê a liberdade de Expressão?.....	54
Fotografia 9	Alunos do 3º E em ação performativa: “O que tem na caixa?”.....	56
Fotografia 10	Alunos do 3ºE em ação performativa: “ O que tem lá em cima?”.....	58
Fotografia 11	Alunos do 3ºB em ação performativa: “O pagode da ofensa”.....	60
Fotografia 12	Alunos do 3º C em ação performativa: “Brincadeiras infantis”.....	61
Fotografia 13	Alunos do 3º B em ação performativa: “Sombras”.....	63
Fotografia 14	Aluna do 3º B em ação performativa: “evangelizar sem argumentos”...65	
Fotografia 15	Alunos do 3º A e B em ação performativa: “A entrevista”.....	67
Fotografia 16	Alunos do 3º B em ação performativa: “Atrapalhando a passagem”.....	68
Fotografia 17	Alunos do 3º A em ação performativa: “Dança muito louca”.....	70
Fotografia 18	Detalhe fotografia 17.....	71

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	13
2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL.....	25
2.1 Arte enquanto experiência terapêutica.....	28
2.2 Fluxos criativos em arte.....	32
3. EXPERIÊNCIA, CORPO, ARTE E EDUCAÇÃO.....	34
3.1 O sentido da percepção.....	34
3.2 Percepção, experiência e educação	35
3.3 Experiência e corpo.....	38
3.4 Representações do corpo.....	40
3.5 Performance como experiência para individuação.....	42
4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE EXPERIÊNCIAS PERFORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR....	47
4.1 Prática descritiva do relato de experiência com alunos do ensino fundamental e análise dos resultados.....	48
4.2 Prática descritiva do relato de experiência com alunos do ensino médio e análise dos resultados.....	52
4.2.1 Ação performativa - Cadê a liberdade de expressão?.....	53
4.2.1.1 Análise e abordagem terapêutica.....	55
4.2.2 Ação performativa - O que tem na caixa?.....	55
4.2.2.1 Análise e abordagem terapêutica.....	56
4.2.3 Ação performativa - O que tem lá em cima?.....	58
4.2.3.1 Análise e abordagem terapêutica.....	59
4.2.4 Ação performativa - O pagode da ofensa.....	60
4.2.4.1 Análise e abordagem terapêutica.....	60
4.2.5 Ação performativa - Brincadeiras infantis.....	61
4.2.5.1 Análise e abordagem terapêutica.....	62
4.2.6 Ação performativa – Sombras.....	63
4.2.6.1 Análise e abordagem terapêutica.....	63
4.2.7 Ação performativa - evangelizar sem argumentos.....	64
4.2.7.1 Análise e abordagem terapêutica.....	65
4.2.8 Ação performativa – A entrevista.....	66
4.2.8.1 Análise e abordagem terapêutica.....	67
4.2.9 Ação performativa - Atrapalhando a passagem.....	68
4.2.9.1 Análise e abordagem terapêutica.....	69
4.2.10 Ação performativa - Dança muito louca”.....	70
4.2.10.1 Análise e abordagem terapêutica.....	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

Houve mudanças significativas no campo do ensino da arte que legalizaram preocupações sobre esse tipo de conhecimento como formas de linguagens, passando de *atividade escolar* para *área do conhecimento* com a publicação da lei 9394/96, apresentados no PCN/97 de arte, observando diferentes maneiras de manipulação para, através dela, expressar e comunicar ideias, interpretar e usufruir. Porém, esse mecanismo ainda não atende uma abordagem ressaltada nos processos criativos nas aulas de arte como acontecimentos importantes para a transformação e construção de pensamentos e emoções dos alunos, observando o professor de arte e sua inserção nesse processo.

Assim, é válido ressaltar o pensamento que Carminda¹ explora em seu artigo *Espaço inventado: O teatro pós-dramático na escola*, no qual faz uma distinção do conhecimento resultante da experiência artística e o da experiência científica. Segundo a autora, enquanto no conhecimento científico existe uma preocupação com um projeto de pesquisa com hipóteses e experimentos para sua confirmação, a experiência artística pode ter um início preciso, embora não se possa prever o sentido tomado: “A ação criativa é um processo” (ANDRÉ, 2008, p. 126).

Nesse sentido, o conhecimento científico não valoriza o processo *do fazer* como um momento de experimentações, possibilidades ou potência em direção a outro tipo de conhecimento que valoriza a criatividade e não o produto. Para o conhecimento científico, esse comportamento que viabiliza o processo utiliza o tempo de maneira inadequada. A ideia de tempo hoje vivida na sociedade foi construída a partir da elucubração do lucro, o que causa um estranhamento quando a noção de tempo é usada de forma diferente. Logo, a preocupação em evidenciar a amplitude da arte e como ela se insere na vida do indivíduo e o afeta através das experiências artísticas significativas, foi veículo para o desenvolvimento desta pesquisa.

Desenvolver um trabalho que respeite a individualidade, os gostos de cada aluno e suas inteligências, ofereça possibilidades de expressão, respeite e contemple a realidade das escolas inseridas no projeto e observe como ocorreram os fluxos criativos a partir da interação entre sujeitos envolvidos (discentes que executam e docente que propõe), foi alvo desta investigação e é algo de salutar importância.

¹ Doutora pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, integra o quadro docente do Departamento de Artes Cênicas, Educação e Fundamentos da Comunicação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP – São Paulo, Brasil.

Assim, a pesquisa buscou observar, a partir do docente que propõe o trabalho, os processos que ocasionam resultados na área emocional, e como os objetivos aqui mencionados se inseriram nesse processo. Para isso, foram analisados processos de trabalhos desenvolvidos em escolas públicas do município de Uberlândia com alunos do ensino fundamental e médio. Analisou-se, sobretudo, como o docente propositor e suas formações contribuíram para o processo educacional e como ele se inseriu no “fluxo criativo”.

Aspectos dos objetivos deste estudo são observados nos parâmetros curriculares nacionais como forma de aplicar na prática um dos tópicos inerentes dos PCNs Arte (1997), a partir dos quais é possível verificar a presença de alguns tópicos que nortearam esta pesquisa:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. [...] utilizar diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (PCN, 1997).

Os parâmetros curriculares nacionais – PCNS de todos os conteúdos, possuem algumas páginas em comum e nelas encontramos vários objetivos, dentre os quais se destacam o conhecimento de si, o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, de forma que ele consiga de maneira apropriada e autônoma buscar seus conhecimentos, além de observar a cidadania e a utilização de várias linguagens para que o indivíduo consiga interpretar, comunicar, expressar suas ideias e tenha a capacidade de usufruir das produções culturais.

Para que esses objetivos fossem alcançados, houve a necessidade de inserir-me na pesquisa enquanto docente e pesquisadora, e nesse ponto pensar minha prática e como ela se inseriu e se insere na vida dos indivíduos de forma significativa a ponto de produzir conhecimento. Como expressão da práxis, houve a necessidade de pensar as minhas memórias de formação e atuação profissional que uso como argumento no primeiro capítulo desta investigação, em uma reflexão sobre os registros que ocasionaram essa investigação. Nessa reflexão tracei o meu caminho na educação especial e usei como referência sobre inclusão social Jean-Robert Poulin (2010) e Teresa Ègler Montoan (2015), o dicionário de filosofia de Japiassú (2006) a fim de tentar definir a ideia de fluxo em Heráclito e sua relação com a ideia criada a partir de diálogos em orientação “fluxos criativos”. Observando meu processo de formação, percebo a necessidade do ser humano em ter experiências sensíveis que envolvam

e/ou desenvolvam ações de percepção e de memórias e, a partir delas, desenvolver um desejo da própria vida.

No segundo capítulo me dediquei a apresentar pensamentos do Dr Goleman (2012) sobre a importância da educação voltada para as emoções e como a arte se insere nesse contexto enquanto terapia, utilizando-se da abordagem Junguiana (2013) e fazendo uma reflexão histórica sobre a ideia da terapia com Foucault (2010), sem desconsiderar o significado de arteterapia em Pain (1996), depois do que trago considerações acerca dos fluxos criativos e apresento seu significado e os levantamentos dos quais conseguimos nos apropriar.

Já no terceiro capítulo, descrevi sobre a concepção de percepção abordando o pensamento de Austin (2004). Logo após apresentei a percepção vinculada às experiências em que utilizei os pensamentos de Benjamim (1994) e Larrosa (2008), relacionando-os a experiências significativas para a vida humana e para a educação que dê importância ao processo, abordando as ideias de Machado (2015) e novamente Larrosa (2004).

Ainda trago para a discussão a ideia do corpo uma vez que começa nele a relação dessas experiências com a arte. Assim, apresento ideias de experiência vinculada ao corpo e arte, bem como suas representações. Para tal, aproximo das investigações de Gil (2004) e Safatle (2015) sobre corpo do afeto e produto de afecções; Foucault (2013) sobre corpo representado e real; Ferracini (2006) sobre corpo subjétil. Explorei as experimentações de Hélio Oiticica a partir da referência teórica de Pedroza (1965) e as experiências práticas nas aulas de disciplinas do Mestrado Profissional (Prof-Artes). Neste capítulo continuo com considerações acerca da performance como experiência para individuação em que abordo uma discussão histórica sobre o início da *performance art*, usando teóricos como Cohen (2002), Schechner (2006) e Taylor (2011). Explico o motivo que me levou à escolha desse tipo de arte e sua relação com o processo de individuação em Jung (1994), utilizando-me de sua ideia sobre a alquimia.

No quarto capítulo, aponte a metodologia de pesquisa utilizada. Logo, para a definição de pesquisa-ação utilizo Baldissera (2001) e para os dados etnográficos Fortin (2009). Descrevi, em seguida, relatos de experiências práticas em sala de aula em turmas com alunos do 5º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio onde busquei uma prática que se inserisse no contexto das experimentações e do processo. Na análise dos resultados dos trabalhos com 3º ano, utilizei autores que dialogam com o tema do trabalho prático executado como, por exemplo, Foucault (2014) e Jung (2013).

Minha intenção com este trabalho não foi conceber ideias para que outros professores de arte pudessem trabalhar arteterapia na escola, uma vez que é necessária formação para tal trabalho. A intenção foi compartilhar experiências que foram bem sucedidas através de meus relatos como professora de arte e arteterapeuta. É fato que como arteterapeuta atuando como professora de arte as leituras que faço acerca dos trabalhos e do comportamento me trazem à tona conteúdos da Psicologia. E é fato que como professora de arte, atuando como arteterapeuta, sou influenciada pelo olhar plástico referente à minha graduação. Não há formas de separar as minhas duas atuações.

Sendo assim, é possível acreditar de maneira veemente que ao trazer propostas que valorizem o ser humano enquanto um ser que também é emocional, por meio de ações que se constroem na experiência do processo e das interações entre sujeitos dotados de bagagens de conhecimentos apropriados durante as formações e vida, estarei oportunizando a formação cultural, consciente e cidadã dos educandos.

1. MEMORIAL DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

A rua onde morávamos era inclinada. As casas eram pequenas e pareciam ser parte da casa do vizinho. As pessoas eram simpáticas e hospitaleiras. Poucas mulheres trabalhavam na época e todos os dias, ao final da tarde, ficavam conversando a respeito da vizinhança.

Todos sabiam notícias sobre todos.

Havia muitas crianças na rua. As brincadeiras infantis eram sempre presentes e vivíamos em uma época em que as crianças brincavam com liberdade na rua. Corríamos, pulávamos, subíamos em árvores, que pareciam árvores de natal enfeitadas de crianças.

Nosso cotidiano era acordar, ir para escola, almoçar, arrumar a casa e brincar até se cansar, coisa rara hoje em dia, uma vez que a tecnologia tomou todo o tempo útil desta geração.

Em todas as brincadeiras havia a presença do corpo, seja por meio da dança ou no correr, pular, pique-e-pegas, bandeirinha estourada, pular corda ou na teatralidade a partir das brincadeiras que inventávamos. E não eram poucas. Havia uma brincadeira em que começávamos narrando uma história: “Era uma vez uma árvore” – *uma assim* (e fazíamos com o corpo a forma da árvore – se retorcida, se encolhida...), *outra assim* (íamos montando como se fosse estátuas de árvores) *e de repente veio o FURACÃO* (aqui mudávamos a entonação da voz de forma a gritar, como forma de enfatizar algo ruim)... Como em toda história que inventávamos, esse furacão sempre nos levava para outra dimensão, para outro planeta, onde a aventura era sempre “outra”.

Essa memória acolhe hoje e consegue se relacionar com a história *Mágico de Oz*, do escritor norte-americano L. Frank Baum, em que a personagem (Dorothy Gale) é levada pelo furacão a um lugar fantástico, onde existem personagens como o homem de lata, o espantalho e o leão que falam e dos quais se torna amiga durante a busca de seu maior desejo: voltar para casa. Nesse sentido, ela faz novas amizades, vive grandes aventuras, e tudo isso acontece no processo de busca do desejo de voltar para casa. Sua casa é seu lugar, suas memórias, seus afetos, sua individualidade.

Na história que criávamos, sempre retornávamos através do furacão a ser árvores. Analisando de forma simbólica, as árvores, embora diferentes e belas, não saíam do lugar. Eram arraigadas. De forma inconsciente, criávamos histórias que enfatizavam a respeito da volta à forma original, da identidade, de quem éramos. Podíamos sair para grandes aventuras, porém precisávamos voltar a ser árvores. Nunca ficávamos nessa dimensão. Nunca queríamos

ficar lá, pois era o lugar do imaginário, embora um lugar que deveria ser efêmero e passageiro. Que desejo era esse de inventar lugares por onde nos aventurávamos, mas que sempre precisávamos voltar para casa?

Essa história foi muito forte em minha vida. Aliás, na minha infância. A vontade de sair para outras dimensões (de caminhar pelo imaginário) era minha vontade desde criança. Mas algo me trazia de volta à realidade. Eu sabia que aquilo era passageiro, embora divertido. Porque teria que ser passageiro se era divertido?

Essas crianças que brincavam cresceram. A minha adolescência foi marcada por muitos períodos de passagens: um momento de “Furacão”. Essa transição foi marcada por períodos de dor, tristeza, constrangimento, baixa autoestima, momentos de fuga que se estenderam até o ingresso na vida acadêmica.

As frustrações com relacionamentos externos se uniram às frustrações em família. Perseguida por tantas situações que não conseguia resolver, me refugiei nos poemas e pensamentos, que se tornaram os berros que não podiam dar, os choros que não podiam chorar e as angústias que não podiam ser compartilhadas.

Reprimida pelas frustrações criei um mundo imaginário no poema, no desenho e na música: um mundo onde eu era ouvida, no qual ninguém me incomodava com palavras ou atitudes. Observando acerca desse momento, constatei, por meio de estudos da psicologia analítica de Jung² (2013, p. 98), que os problemas psíquicos sempre ocorreram desde os primórdios da sociedade humana da mesma forma que o homem sempre tentou “exorcizá-los” através de formas “propiciatórias”, expressas através das linguagens artísticas que, por sua vez, extraem conteúdos íntimos da pessoa, indicando a causa do sofrimento. Isso explica o motivo pelo qual me refugiei nas linguagens artísticas.

Os amigos de infância agora confidentes de minhas produções compartilhavam comigo meus pesares. Os momentos de brincadeiras vez ou outra apareciam, mas o foco agora era o diálogo. Estávamos nos conhecendo enquanto ser. A vida adulta já era realidade para muitos amigos que trabalhavam para ajudar a família. Logo, fomos nos distanciando, pois a vida sugava nosso tempo com os outros. Sem que percebêssemos, todos trabalhávamos para conseguir estudar ou ajudar em casa.

A vida acadêmica foi rápida. Não a vi passar. Ainda criava poemas e desenhos. Os desenhos agora ganhavam força através da dança, que se tornou minha nova paixão. Concomitante ao curso de artes visuais iniciei um trabalho com dança na igreja que

² (*) Carl Gustav Jung – Psiquiatra Suíço.

frequentava na época. Em um momento em que a arte não era muito apreciada em igrejas, fui obrigada a romper paradigmas: participei de congressos e oficinas que me possibilitaram rever o corpo como um lugar de potencial artístico. Apesar dessas experiências, eu sempre separava a dança das artes visuais em minha cabeça como se elas não tivessem relação.

Antes mesmo de concluir a graduação fui convidada a lecionar Artes no Colégio Equipe em Uberlândia, onde iniciei toda a minha trajetória na área de educação. Ensinava Artes para a 4ª série (atual 5º ano do ensino fundamental), a 8ª série (atual 9º ano do ensino fundamental) e o 3º ano do ensino médio, com ênfase sempre em artes visuais, uma vez que era graduada na área. Simultaneamente, desenvolvia o trabalho na igreja com dança e teatro.

Um dia o diretor dessa escola me pediu para elaborar um projeto de teatro no contraturno para atender os alunos do 3º ano. Segundo esse diretor, os alunos estavam saturados de disciplinas “mais importantes” para estudar no turno e, assim, o colégio iria oferecer no período da tarde minha disciplina na linguagem cênica para quem quisesse. Fiquei indignada com o descaso. Porém, em escola particular, que só pensa no produto e não no processo, a minha opinião não era bem vinda. Cabe apontar que precisei pesquisar sobre a linguagem que me foi oportunizada nesta escola. O gestor não entendia que minha área de formação na graduação era diferente da formação que ele pediu para o projeto. Para muitos gestores o “professor de arte” está apto para lidar com todas as linguagens artísticas.

Para isso, elaborei um projeto, estudei alguns autores que lidam com jogos para não atores. Nas pesquisas que elaborei buscando informações sobre jogos teatrais, Augusto Boal (2007) traz informações necessárias para o objetivo em questão. Visitei a turma avisando sobre o projeto. Para minha surpresa tive um número significativo de alunos matriculados. Nos momentos de aulas (ocorriam duas quinzenalmente), fazíamos alongamento, relaxamentos e jogos dramáticos. Trabalhávamos interpretação e leitura dramática. Trabalhávamos também exercícios de improvisação (fotografia 1). Ao final de cada semestre eles apresentavam uma peça escolhida ou escrita por eles para todos os alunos da escola.

Fotografia 1 – Aula de teatro em um colégio particular



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, 2003

Como esse colégio tinha poucas aulas de artes, me vi obrigada a ministrar aulas na Prefeitura e no Estado. Percebi a diferença grotesca e o nível dos alunos das escolas pública e privada.

Na prefeitura, trabalhei durante muito tempo contratada. Já no estado, logo efetivei em decorrência de uma lei (L.C 100/2007) que efetivou todos que estavam atuando sem concurso (recentemente revogada, em 31 de dezembro de 2015).

A realidade das escolas da prefeitura, em termos de materiais, era muito parecida com a escola particular. Já a realidade do estado era precária. Como não tínhamos materiais ou locais, fui obrigada a me adaptar ao sistema de ensino – eu me adaptei a apresentar o conteúdo de maneira mais teórica e com poucas aulas práticas.

Em 2004, quando trabalhava em três realidades diferentes, iniciei uma especialização em arteterapia. Compreendi que arteterapia difere da arte-educação, por ser uma abordagem terapêutica que se utiliza de conhecimentos da psicologia, da filosofia e da arte. Ela visa, entre outros objetivos, o processo da individuação através dos mediadores de expressão (artes visuais, teatro, dança, música etc.). Os mediadores servem de símbolos como ferramentas de comunicação por meio das quais é possível estabelecer associações que são somadas ao trabalho constante com o paciente.

Assim, o que é por vezes camuflado pelo intelecto cognitivo pode ser percebido por meio da abordagem não verbal ou simbólica. As técnicas que propiciam o fazer, estimulam o diálogo, o que favorece o crescimento entre as pessoas envolvidas, que se veem transformadas através do “olhar do outro”.

Existem alguns teóricos que discorreram sobre a arteterapia, como Freud, Winnicott, Jung, entre outros. No entanto, seguirei a abordagem junguiana, utilizada como fonte para a discussão sobre o conceito de individuação em relação à prática com os alunos no contexto escolar.

Carl Gustav Jung foi um psiquiatra e psicoterapeuta suíço que fundou a psicologia analítica, propôs e desenvolveu os conceitos da personalidade extrovertida e introvertida, arquétipos e o inconsciente coletivo. Suas pesquisas são utilizadas também nos estudos da religião, literatura e áreas afins. O conceito central de sua psicologia é a individuação, um processo psicológico através do qual o sujeito alcança autonomia relativa e é considerado por este pesquisador como o processo central do desenvolvimento humano. Apresentarei mais considerações relevantes sobre Jung e sua relação com a arteterapia em capítulos posteriores.

Assim, observei que a arteterapia aplicada ao ensino de arte pode trazer para a sala de aula o cotidiano do aluno e realizar uma transposição prática que gera sentido ao que é mostrado ao educando. Influenciada pelas práticas arteterapêuticas do curso realizado na Universidade Cândido Mendes no ano de 2005, iniciei um projeto em uma escola estadual em que atuava. Esse projeto partiu da ideia da leitura de um livro proposto pela professora de português aos alunos (disciplinarmente difíceis e com histórias de vida complicadas) do 9º ano do ensino fundamental.

O livro “asas contra parede” (figura 1), de José Carlos Leal, conta a história de uma moça que começa a fazer um curso normal de nível médio e é instigada a escrever uma redação sobre sua vida. No processo da elaboração dessa redação ela começa a pensar a respeito da sua forma de viver e surgem temas como família e quarto ligados a ideia de lugar de intimidade e amor, vida, morte e muros ligados à ideia de obstáculos (figura 2).

Figura 1 - Imagem do livro “asas contra a parede”



Ao ler o livro percebi que podia trabalhar com os temas abordados na história. E a partir desses temas comecei a trabalhar na prática com o corpo dos alunos. O primeiro momento da aula começava com alongamento, relaxamento e roda de conversa. Na roda de conversa eu perguntava aos alunos o que eles sabiam sobre o tema do dia e, depois de ouvi-los, eu mostrava outros pontos de vista sobre o mesmo tema, apresentando obras de artistas visuais, obras sonoras, ou leitura de peças teatrais. Ao final das discussões, estimulava a produção visual e as rodas de conversas que chamei de “círculo dialógico”³.

Isso aconteceu durante dois meses. E em cada aula discutíamos a respeito de um tema. O resultado do trabalho foi impressionante. O processo foi mais importante que o resultado. Por meio do processo, os alunos aprenderam a respeitar a posição do “outro” na medida em que passaram a se conhecer e ouvir sobre seus dilemas. Aprenderam sobre história de artistas que enfrentaram seus “muros” e transformaram-se, reinventaram-se. Artistas que fizeram da tristeza, arte, como foi o caso da artista mexicana Frida Khalo (1907-1954), que utilizou toda dor que passava criando conteúdos simbólicos riquíssimos apropriados por ela para ilustrar seus trabalhos de estilo surrealista. Ou Pablo Picasso (1881-1973) que após a perda de um amigo passou a pintar trabalhos com temáticas que refletiam seu estado de espírito e mais tarde intitularia essa fase de “fase azul”.

Eu me inseri contando minhas histórias e como cheguei aonde cheguei. Os alunos se identificaram com o que foi trabalhado: havia choro nos momentos de falarem a respeito do que havia sido trabalhado no dia. Quando algo os afetava emocionalmente, expressavam falando e, muitas vezes, choravam movidos pela emoção da própria fala. Esses momentos alcançavam o profundo da alma, momentos nos quais abraçávamos uns aos outros, e eles se libertavam em lágrimas. Percebíamos o outro como aquele que podia ajudar. O resultado visual não conseguiu contabilizar toda a “potência” do processo. O processo foi terapêutico, pois facilitou crescimento das pessoas envolvidas, que se viram transformadas através do “olhar do outro”.

³ **Círculo dialógico** - Chamei assim esse momento a partir da ideia de “círculo da cultura” de Paulo Roberto Padilha (2002), que argumenta sobre o momento dialógico que deve ser a produção do projeto político pedagógico de uma escola.

Figura 2 – Algumas produções dos alunos – Releituras sobre os temas abordados no projeto

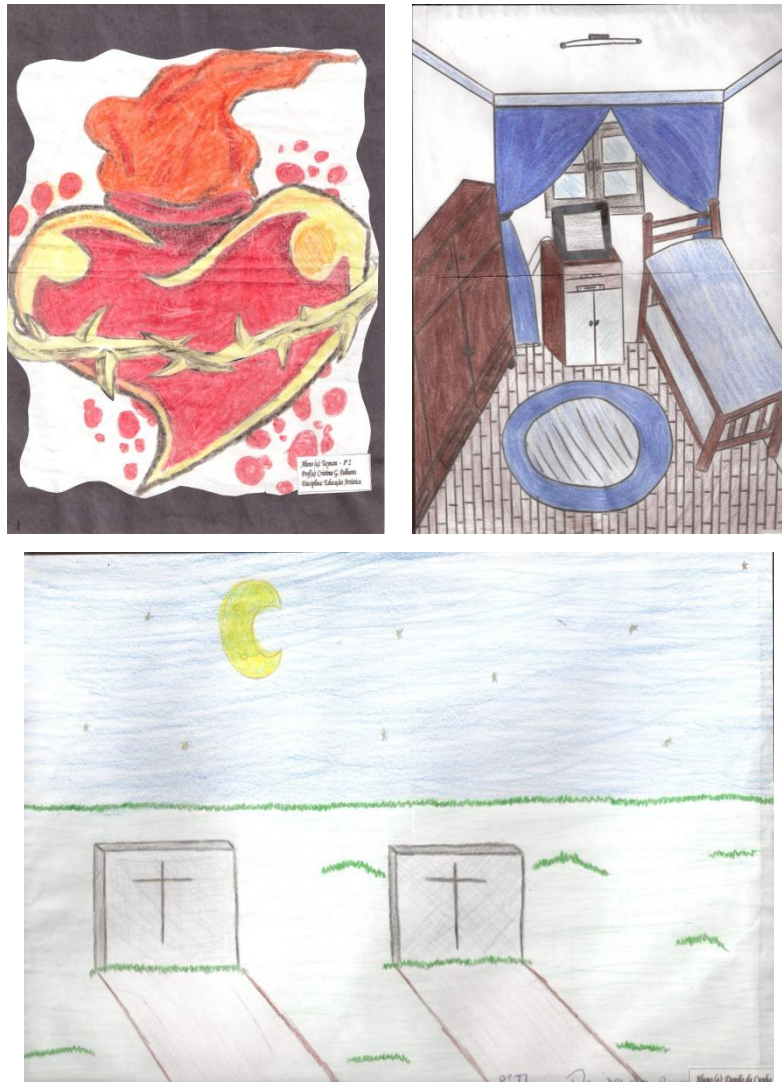


Foto: acervo da autora. Araguari, novembro de 2005

Esse processo foi um veículo para o qual Jung chama de processo de individuação do sujeito. A individuação para este pesquisador é “tornar-se um ser único” na medida em que assumimos uma consciência de nós mesmos ou, tomando suas próprias palavras, “quando nos tornamos o nosso próprio si mesmo” (JUNG, 2015, p. 63). É diferente de individualismo, cujo principal objetivo é acentuar a oposição às obrigações coletivas. A “individuação” em Jung se aproxima da expressão “governo de si mesmo” em Foucault (2010), pois significa realizar de maneira completa as qualidades coletivas e individuais do ser humano para um melhor rendimento social. Assim, o indivíduo se conhece para conseguir dar-se aos outros e não para se apropriar dos outros. Do mesmo modo, Foucault (2010) argumenta que o indivíduo se conhece para governar a si mesmo, para ocupar-se consigo mesmo, para tomar consciência de si mesmo, cuidar de si mesmo, de sua alma, de sua vida emocional. Nesse seguimento o

cuidado de si envolve uma atitude para si mesmo, para os outros e para o mundo na medida em que estamos inseridos no contexto coletivo e podemos interferir na vida dos outros com nossos comportamentos. Assim, a arte é uma forma de expurgar a dor e superá-la. O artista consegue, por meio da arte, atingir níveis de individuação à medida que experimenta e significa seu trabalho. Nesse sentido, a educação por meio da arte pode transformar problemas em soluções quando tratadas objetivando o autoconhecimento.

Como professora, partindo desse trabalho iniciei a minha inquietação com o processo de aprendizagem emocional através da arte para o sujeito e como esse desenvolvimento proporciona humanização⁴ do indivíduo. O ensino de arte aborda elementos conceituais, temática ligada às inteligências emocional e cinestésica de forma prática em sala de aula. E lidar com essas inteligências de forma expressiva é uma preocupação na arteterapia.

Com o projeto acima encerrei minha especialização em arteterapia e, desde então, tem sido alvo de análise e inquietação: percebi que aquela turma totalmente dispersa finalizava o ano de forma diferente. Cabe observar que ao iniciar o ano havia nessa turma problemas de *bullying* entre colegas e problemas de aprendizagem (baixo rendimento e falta de interesse). Ao encerrar o ano, após o trabalho desenvolvido, a turma já não apresentava problemas de relacionamento na sala e o rendimento nas outras disciplinas apresentou graus significativos de melhoras.

Compreendi, a partir da experiência do projeto, que uma abordagem terapêutica como essa era necessária na escola. E isso independe do ambiente ou nível social do indivíduo, já que o contexto sociocultural em que vivenciamos afeta a inteligência emocional do ser humano, trazendo inúmeras consequências para a sociedade. Em resumo, o indivíduo afetado emocionalmente afeta todo o contexto social, que começa na família, atinge a escola e perpassa por outras camadas da sociedade, interferindo de forma inapropriada outros indivíduos com quem se relaciona.

Verifico enfaticamente que é necessária uma interferência terapêutica na escola, porém não é papel do professor de arte fazer a interferência de forma analítica. Ele pode propor ações que gerem momentos de ressignificação dos conteúdos emocionais através de suas práticas, porém a abordagem analítica é papel de um profissional dessa área (psicólogos, terapeutas, etc.).

⁴ Em 2000 foi criado pelo estado de São Paulo um programa nacional de **Humanização** hospitalar que assumiu o desafio de ofertar atendimento de qualidade articulando avanços tecnológicos, acolhimento, melhoria dos cuidados para pessoas com necessidades especiais e das condições de trabalho profissional. O que chama atenção ao projeto é a valorização das relações: profissional e paciente. Uma valorização que reconhece as emoções, a escuta e que vá além da esperança de cura. Esse projeto tem como base os direitos humanos e o respeito pela dignidade individual.

Em 2013, fui cedida em parte das minhas aulas na prefeitura ao AEE (atendimento educacional especializado) e tenho atendido desde então crianças com necessidades especiais. Assim, comecei a estabelecer mais contato com a forma com que cada um aprende e respeitando as limitações e inteligências. A partir daqui surgem novas inquietações, como a ideia de inclusão⁵ que passa fazer parte do discurso oficial do MEC, buscando alternativas de inserir alunos com necessidades especiais na classe comum, a partir do que a secretaria de educação de Uberlândia buscou cumprir através dos AEEs inseridos nas escolas da rede municipal de ensino da cidade.

Nessa perspectiva, a partir do atendimento arteterapêutico aos alunos com necessidades especiais inseridos na classe regular ou comum, surgiram outros questionamentos: como trabalhar ensino de arte respeitando as limitações dos alunos com necessidades especiais, valorizando as inteligências de todos os alunos e buscando a inclusão na sala de aula?

A observação acerca das inteligências também se deu a partir de estudos nos encontros de educação continuada no CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz) vinculados a SME (Secretaria Municipal de Educação) promovidos pelo NADH (Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas de Uberlândia), nos quais foi possível perceber que há um número de alunos com altas habilidades, ou seja, alunos que estão acima da média em algum campo do conhecimento humano e apresentam dificuldade nas relações humanas e/ou em outros campos do conhecimento. Esses alunos também são inseridos no atendimento especializado (AEE) de acordo com as normas estabelecidas pelo MEC na resolução CNE/CEB Nº4/2009.

O MEC chama de classe comum a classe do ensino regular em que estão inseridas crianças com graus diferentes de facilidade ou dificuldade na aprendizagem, na qual ocorre a interação desses indivíduos, os quais me interessaram nesta pesquisa. Deparei-me, assim, com inúmeros questionamentos a respeito de inclusão. Se existe a necessidade de incluir é porque existe uma realidade a ser enfrentada: a “exclusão social”.

Jean-Robert Poulin⁶ observa, em seu artigo “Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças”, que a exclusão social foi foco de inúmeros debates e lutas no decorrer do final do século XIX, o que resultou em muitas mudanças nas legislações e

⁵ De acordo com Maria Tereza Eglér Montoan, professora do programa de pós-graduação em educação da universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) a inclusão não depende de infraestrutura ou de adaptações curriculares que atendam as necessidades individuais dos alunos com deficiência. Para ela, a inclusão requer a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, ou seja, é o que faz cada ser se tornar único.

⁶ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará.

políticas sociais em todo mundo, como a abolição das leis da apartheid na África do Sul em 1991, a adoção de legislações destinadas a combater a segregação racial dos negros nos Estados Unidos, a elaboração da carta dos direitos fundamentais da união Europeia em 1999 e políticas e práticas visando a desinstitucionalização das pessoas com doença mental ou deficiência intelectual.

Ao tentar definir exclusão social, Poulin (2010) cita argumentos de vários autores como Barata (2000), Wessler Boneti (2004), Croy e Soulet (2001):

É possível definir a exclusão social como a marginalização ou a rejeição de indivíduos que não correspondem às normas e aos valores dominantes que prevalecem em uma sociedade. A exclusão social é um dos resultados da desvalorização social provocada por julgamentos ou olhares negativos sobre um indivíduo em particular ou um grupo de indivíduos (MCALL, 1999; WOFENSBERGER, 1991 apud POULIN, 2010, p 70).

Por essa ótica se entende o modo como a exclusão acontecia ou acontece. Poulin (2010) também cita Boneti argumentando que a exclusão social para ele era um conceito em construção, uma vez que ele percebe a exclusão como um acontecimento histórico relacionado à falta da plena fruição do direito à cidadania.

De qualquer modo, é perceptível uma retórica de exclusão social e modos de organizar esse julgamento de maneira apropriada, de maneira a valorizar os “desvalorizados”. A importância de mudar de perspectiva e de centrar mais no conceito de inclusão social parte de pesquisas sociológicas de Bouchard (2003).

Mas inclusão de quem? E como incluir?

Poulin (2010) recorre a Scottish Human Services Trust (2005), que argumenta que uma sociedade inclusiva observa certos princípios fundamentais como:

[...] 1) todos os indivíduos tem que ser incluídos socialmente; 2) todo individuo pode aprender; 3) todo cidadão precisa de um suporte; 4) todo individuo pode se comunicar; 5) cada membro de uma sociedade pode contribuir no desenvolvimento dessa sociedade; 6) quando os indivíduos coordenam suas ações, são mais eficientes (POULIN, 2010, p. 21).

Poulin (2010) resume esses princípios em conceitos como valorização, respeito, participação e contribuição como forma de inclusão social.

A partir dessa observação, comecei a fazer uma prática que observasse todos os indivíduos com respeito e como alguém que pode contribuir de alguma forma respeitando as diferenças que há dentro da sala, seja de tipos de inteligências, culturas, raças ou opiniões. Percebi que tudo partia de minha conduta, pois a partir de minha postura em relação às

diferenças, as percepções dos alunos também mudaram, uma vez que se apropriaram de meu discurso, de meu comportamento e de minhas concepções acerca de quem é o outro.

A todos esses questionamentos e percepções foram somados outra preocupação: pensar na forma como acontece a compreensão e na forma como os alunos podem ter uma aprendizagem significativa além de conteúdos. Como esses conteúdos os afetam? Como acontecem os fluxos criativos?

Na prática, tenho percebido que quanto mais afetado os alunos são a partir das experiências, mais criativas as aulas se tornam. Notei que eles precisam ter uma experiência que os faça “desejar a realidade” (Larrosa, 2008).

Em suma, são questionamentos desta pesquisa: como trabalhar o processo de aprendizagem emocional através da arte? As aulas de arte podem contribuir para o auto conhecimento do sujeito, aproximando-se assim da arteterapia? Como trabalhar ensino de arte respeitando as limitações desses alunos com necessidades especiais, valorizando as inteligências de todos os alunos e buscando a inclusão na sala de aula?

A partir dos questionamentos e experiências comentadas anteriormente, observei como hipótese os fluxos de criatividade que ocorreram durante o processo de compreensão do modo como o sujeito apreendeu as experiências a serem relatadas no capítulo 4.

O fluxo criativo é o processo criativo em movimento, que desencadeia novos processos e movimentos intuitivos de criação da ideia para a prática. Respeita o corpo do afeto, as experiências e percepções, o contexto do lugar e a idade dos alunos. É um trabalho aberto a novas possibilidades e pode ser alterado constantemente. Alcança momentos de auge que Golleman (2012)⁷ chama de extrema entrega e descoberta. Como o fluxo está em constante movimento, percebemos então momentos de descobertas e momentos de caos (ou busca), períodos em que a criação ocorra paralela à transformação das emoções. As ações ou performance são lugares que visitamos com o fluxo.

A palavra “fluxo” vem do latim *fluxus*: *movimento de um fluido*, o que faz referência a *um fluir constante*, ou seja, um movimento constante de um líquido. Essa ideia de movimento constante é apropriada para o que se pretendeu com a pesquisa, uma vez que desejei analisar

⁷ **Daniel Goleman** – é ph. D. em psicologia, formado pela Universidade de Harvard. Durante 12 anos escreveu sobre psicologia e ciência do cérebro para o New York Times, sendo indicado duas vezes ao prêmio Pulitzer. Foi cofundador de um grupo colaborativo que tem como missão ajudar as escolas a implementar aulas de inteligência emocional. Também é codiretor de um grupo que recomenda práticas de desenvolvimento de habilidade de inteligência emocional e promove pesquisas rigorosas sobre a contribuição da inteligência emocional ao desempenho no ambiente de trabalho.

esse processo que desencadeou a criatividade: um processo que esteve em movimento constante e se construiu constantemente nas relações da experiência artística.

Esse termo, na filosofia, é encontrado nas ideias do filósofo pré-socrático Heráclito, para o qual identifica o estado de todas as coisas que “*está em fluxo*”. Um eterno movimento. Segundo Japiassú (2006), Heráclito defendia a ideia de que o universo muda e se transforma infinitamente a cada instante, o que faz que a substância única do cosmo seja o poder espontâneo de mudança que se manifesta pelo movimento. Nessa ideia, o fluxo é motor de transformação e age constantemente pelo movimento.

Mas ao analisar a ideia da etimologia da palavra, é salutar entender que esse movimento não é de qualquer objeto, mas de um líquido. Heráclito se refere à água ao exemplificar a ideia do fluxo: “Ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio”. Por que a ideia de rio em Heráclito? O rio é um lugar por onde há eterno movimento das águas que sempre são outras, novas águas. Isto é, não existe água parada no rio. Existem águas renovadas. Águas vivas, limpas. Lugar onde tem água parada refere-se à morte.

Seguindo esse pensamento, o fluxo criativo é um termo compreendido para se referir ao processo criativo da arte que está em constante movimento. Por meio desse “fluir”, dessa mudança, o processo continua, proporcionando ao indivíduo experiência de transformação nas dimensões intelectuais: racionais e emocionais.

Ao pesquisar o fluxo criativo ocorrido durante o processo de ensino-aprendizagem, tentei responder aos questionamentos inseridos em toda a minha prática enquanto professora de arte e arteterapeuta. Para melhor compreender os fluxos criativos que ocorrem durante o processo, serão apresentadas observações relevantes sobre a inteligência emocional e como é salutar compreendermos o quanto ela tem a oferecer para o bom andamento da vida dos indivíduos de forma humanizada.

2. INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

No capítulo anterior foi exposta minha percepção individual sobre a importância de uma abordagem terapêutica na escola, visto que o contexto sócio cultural em que vivemos é propício para afetar a inteligência emocional do ser humano e resultar em inúmeras consequências para a sociedade. Considerando essa inquietação, cabe agora mencionar algumas observações relevantes acerca da inteligência emocional e como pode ser agregada a esse conhecimento no campo da educação em arte. É possível analisar a própria prática do ensino de arte, repensando o processo, as experiências como lugares de potência para desenvolvimento da inteligência emocional (proposta pelo Dr. Daniel Goleman).

Goleman (2012) propõe uma estrutura que reflete como aspectos fundamentais da inteligência emocional afetam o autoconsciente, autocontrole, consciência social e habilidade de gerenciar relacionamentos na vida produtiva dos indivíduos. Para ele, a inteligência emocional determina o potencial para aprender. Observou que é necessário instigar as competências para que a inteligência desenvolva. As competências mostram o quanto desse potencial é dominado pelos indivíduos, de maneira que se traduza em capacidades.

Em um período no qual as crianças de hoje são vítimas involuntárias dos progressos econômicos e tecnológicos, momento que os pais passam mais tempo no trabalho do que os das gerações anteriores, é possível observar que os jovens estão perdendo a percepção de inteligência emocional, algo que sempre foi transmitida tradicionalmente pelos pais e parentes. Assim, é permitido salientar uma referência a esse tipo de inteligência, as colocações de Benjamim (1994) a respeito da “pobreza da experiência”. É notável que essa geração perdeu o estímulo das narrativas tão famosas e relevantes na vida das gerações anteriores. Considero e indago as formas de narrativas atuais que conecta os indivíduos de maneira impessoal. Abordo aqui a impessoalidade nas relações atuais.

Nesse aspecto, Goleman (2012) observa que a infância virtual tem afastado os jovens do relacionamento face a face. Reflete a respeito do atual contexto e os problemas que esta geração tem enfrentado por falta da percepção emocional e cita casos de empreendimentos educativos na área da inteligência emocional, cujos resultados positivos alteraram comportamentos sociais de comunidades de Vermont nos Estados Unidos.

Para o autor, o QI (coeficiente de inteligência) é um dado genético e não há formas de alterá-lo pela experiência da vida, porém a inteligência emocional pode ser trabalhada.

Aptidões da emoção, autocontrole, zelo e persistência, capacidade de automotivação são capacidades desenvolvidas pela inteligência emocional.

Goleman (2012) faz inúmeras observações acerca da importância de se entender adequadamente as emoções e cita casos em que a razão não conseguiu controlar as emoções. Para ele, há duas mentes: uma racional e outra emocional. Em uma ação impulsiva a mente age emotivamente. Assim, é perceptível o poder que possuem as emoções em perturbar os próprios pensamentos.

O córtex pré-frontal é a região do cérebro responsável pela memória funcional (?). Mas os circuitos que vão do cérebro límbico aos lobos pré-frontais indicam que os sinais de forte emoção – ansiedade, raiva e afins – podem criar estática neural, sabotando a capacidade do lobo pré-frontal de manter a memória funcional (GOLLEMAN, 2012, p. 52).

Esse fragmento revela de forma científica como o autor explica de que maneira o organismo responde aos estímulos emotivos. E como as emoções afetam a memória funcional, correspondente à memória inconsciente (segundo LIE 97⁸), que possibilita as aprendizagens perceptivas e motoras, bases dos automatismos, como andar de bicicleta, caminhar e dirigir.

Nesse aspecto, possuir consciência das emoções é algo importante e pode ser comparado a alguns pensamentos utilizados por Sócrates. Apropriando da análise psicológica feita por Golleman (2012) sobre esses pensamentos, observamos que são elaborados alguns termos como: a) metacognição (termo que se refere à consciência do processo de pensar); b) metaestado de espírito (consciência de nossas emoções). Golleman também usa o termo autoconsciente (consciência auto-reflexiva que observa e investiga o que está sendo vivenciado, incluindo as emoções) no sentido permanente, semelhante ao que Freud denominou de escuta flutuante e outros psicanalistas chamam de Ego observante, capacidade de autoconsciência que permite ao analista monitorar suas reações diante do que o paciente relata e o processo de livre associação alimentada no paciente. É uma consciência que permite de um modo neutro manter a autoreflexividade, mesmo em meio a emoções turbulentas. Aqui podemos notar uma preocupação relacionada ao conceito de individuação e ao conceito delfico “conhece-te a ti mesmo”. Metacognição, metaestado de espírito, autoconsciência, escuta flutuante, ego observante, conceito delfico “Conhece-te a ti mesmo”, podem ser comparados ao conceito/processo de individuação de Jung (2015). Todos os termos observam

⁸ LIE 97 – Consenso científico de 97% em relação ao assunto (*global warning alarmists and their allies in the liberal media have been caught doctoring*).

o autoconhecimento como um momento de maturidade importante para que o ser humano seja consciente e saudável. A alienação é uma patologia alucinógena e frustrante. E não saber administrar conteúdos emocionais nos torna doentes.

Assim, Golleman (2012) cita três estilos típicos de pessoas que lidam com emoções: *autoconscientes* (conscientes do seu estado de espírito no momento em que ele ocorre, conseguem administrar suas emoções), *mergulhados* (são pessoas que são imersas em suas emoções e são incapazes de fugir delas. São geralmente instáveis) e *resignadas* (conseguem enxergar com clareza o que lhes acontece, porém não fazem nada para mudar seu estado). Observa que “a vida emocional é mais rica para os que observam mais” (GOLLEMAN, 2012 p.74)

Ao fazer observações acerca das emoções e sua importância no cotidiano, cita casos de Alexitmia⁹, que são pessoas incapazes de manifestar emoções. Observa que é diferente de somatização (dor emocional expressa através de uma dor física) e que é diferente de doenças psicossomáticas (problemas emocionais causam doenças físicas autênticas). Expressa exemplo de um caso parecido de alexitmia, ocorrido com um advogado que retirou um tumor e depois mudou a forma de lidar com as pessoas e situações. Ele era o mesmo, ainda sabia trabalhar, porém a parte que dava valor e significados aos comportamentos, pessoas, situações havia mudado. Por causa disso, foi despedido de vários empregos. Assim, quando se perde a marca-dor (intuições) somática, perdem-se também as noções de perigo das ações realizadas pelo indivíduo. Assim, podemos a partir desse exemplo perceber o quanto possuir consciência sobre a inteligência emocional e saber lidar com ela assume um elevado grau de importância para a vida humana.

Outras observações com exemplos de casos em que as pessoas foram transformadas por traumas, medos, angústias são citadas, observando inúmeros casos de pessoas que não souberam lidar com a raiva, tristeza e como tudo isso pode gerar consequências desastrosas. Sugere algumas alternativas para lidar com essas emoções de forma a reprogramar acontecimentos agradáveis. E dentre as atividades mencionadas, os trabalhos expressivos encontram notoriedade: dança, teatro, artes visuais são linguagens que ajudam o ser humano a reprogramar sua mente de forma sadia.

Sendo assim, é indubitável que a arte é terapêutica. Não há como desenvolver um trabalho artístico sem reconhecer o poder que a arte tem de lidar com as emoções. De acordo

⁹ Segundo Felipe Souza, professor de psicologia e psicólogo clínico vinculado a Universidade Federal de Juiz de Fora, é a incapacidade ou inabilidade de identificar e descrever as emoções. E como uma cegueira emocional. É uma característica de personalidade que pode estar presentes em certos tipos de transtornos.

com Jung, “A alma é ao mesmo tempo mãe de toda a ciência e vaso matricial da criação artística” (JUNG, 2013, p. 87), ou seja, é a partir da alma que se cria.

Ao entender a importância das emoções para os homens do conhecimento, é possível reconhecer que os indivíduos são seres que precisam lidar com elas a fim de conseguir viver de maneira plena. E para lidar com as emoções são necessários mecanismos e/ou formas que resgatam experiências.

Nesse panorama, esta pesquisa se direcionou através do estudo do processo que envolve as produções do ser humano enquanto ser criativo, analisando a própria psique do homem e os fluxos criativos humanos: o homem enquanto um ser que é intrinsecamente emocional. Que produz obras que refletem suas frustrações, amores, desejos e experiências. O ser dotado de razão que é apropriado por emoções. E como as percepções deste homem são limitadas, fragmentadas, percebemos apenas uma parte do “todo” que nos é proposto pela experiência.

Jung argumenta que a obra é resultado das experiências humanas:

Qualquer que seja, em cada caso, sua forma artística, os conteúdos do modo psicológico de criar provém sempre do domínio da experiência humana, do primeiro plano de suas vivências anímicas mais fortes (JUNG, 2013, p. 91).

Pensando sobre essas concepções acerca do processo criativo humano e como ele lida com as emoções, cabe agora abordar a arte enquanto experiência terapêutica.

2.1 Arte enquanto uma experiência terapêutica

Já foi mencionado anteriormente que o ensino de arte é uma das poucas disciplinas que lida com os elementos, conceitos, temática do emocional de forma prática em sala de aula. E lidar com esse corpo emocional é uma preocupação na arteterapia.

Percebeu-se através de experiência de projetos apresentados no capítulo 1 que uma abordagem terapêutica na escola era necessária. E isso independe do ambiente ou nível social do indivíduo, já que o contexto sociocultural em que vivemos é propício para afetar a inteligência emocional do ser humano, trazendo inúmeras consequências para a sociedade. Foi comentado anteriormente nesta pesquisa que o indivíduo afetado emocionalmente, afeta todo o contexto social, que começa na família, atinge a escola e perpassa para outras camadas da sociedade, interferindo de forma inapropriada outros indivíduos com quem se relaciona.

Nessa ótica, na atual conjuntura, a preocupação terapêutica na experiência do processo de criação artística é de extrema necessidade, uma vez que ela pode ser uma alternativa de lidar com a inteligência emocional a ponto de reprogramá-la de maneira agradável quando houver problemas que a afetam.

Dessa forma a arte possui características terapêuticas. Vejamos algumas considerações sobre terapia e a origem do termo.

No livro “Hermenêutica do sujeito”, Foucault (2010), ao tratar do famoso conceito délfico “Conhece-te a ti mesmo”, busca desdobrá-lo trazendo para a reflexão crenças, comportamentos, pensamentos que antecederam o pensamento grego até chegar ao “cuidar de si” como um desdobramento de conhecer a ti mesmo.

Em uma de suas argumentações sobre o “Conhece-te a ti mesmo” como uma forma de cuidado de si, ele usa o texto de *Filón de Alexandria no De vita contemplativa*, que se refere ao grupo de terapeutas que se retiram para as proximidades de Alexandria, constituindo uma comunidade cujas regras eram terapêuticas (*therapeutiké*) como a prática dos médicos (*iatriké*). Filón distingue *therapeutiké* de *iatriké*, sendo a primeira uma atividade mais espiritual e a segunda uma atividade que se dirige ao corpo físico. Nesse aspecto, os terapeutas cuidavam da alma como os médicos cuidavam do corpo, em outras palavras, os terapeutas cuidavam de si e dos outros. Desse modo, é percebido que o próprio conceito de terapia possui em suas origens filosóficas questões que tratam da alma. Refere-se a uma cura da alma.

Ao considerar o fragmento de Jung (2013) acerca da arte, é possível ver o quanto se pode beneficiar dela: “A alma é ao mesmo tempo mãe de toda ciência e vaso matricial da criação artística” (JUNG, 2013, p. 87). Se a terapia busca a cura da alma e a obra de arte é resultado da criação artística iniciada na alma, se tem um elemento importante que brota da alma e a afeta ao mesmo tempo: a arte.

Jung (2013) ainda traz outras considerações acerca da psique humana ao dizer que quando são estudadas as circunstâncias psicológicas do homem que cria, estará ao mesmo tempo estudando o próprio aparelho psíquico do homem. Tem-se estudado toda a estrutura da alma humana. Uma estrutura que perpassa pelo corpo da experiência e das percepções.

Assim, a arte é terapêutica. Ela lida com a alma e, em consequência, com as emoções. Todo aquele que trabalha com arte e educação para a arte precisa entender que está lidando com um “objeto” terapêutico, porque alcança a alma e a transforma de dentro para fora e de fora para dentro.

Pensando nisso, arteterapia é uma palavra que parece ser redundante diante dos termos aqui apresentados. É uma área recente do conhecimento humano e pode ser definida da seguinte maneira: “[...] arteterapia é qualquer tratamento psicoterapêutico que utiliza como mediação a expressão artística (dança, teatro, música, etc.)” (PAIN, 1996, p. 9).

A arteterapia é um processo terapêutico cujo recurso expressivo são as linguagens artísticas em todas as suas formas de expressão. Objetiva unir os mundos internos e externos do indivíduo através de signos e símbolos.

Esse recurso aplicado à Psicopatologia originou-se quando Carl Jung¹⁰ passou a trabalhar com o fazer artístico, em forma de atividade criativa e integradora da personalidade: “Arte é a expressão mais pura que há para a demonstração do inconsciente de cada um. É a liberdade de expressão, é sensibilidade, é vida” (JUNG, 1920, p. 90).

Entre os objetivos da arteterapia, o principal é a ideia que ela atua como catalisador, favorecendo o processo terapêutico, de forma que o indivíduo entre em contato com conteúdos internos e muitas vezes inconscientes, normalmente barrados por algum motivo, assim expressando sentimentos e atitudes até então desconhecidos. O objetivo terapêutico da atividade artística é de tentar tirar o sujeito de seu “delírio” por meio da lei da matéria.

Com a finalidade de estimular os pacientes a criar, os arteterapeutas trabalham, de maneira neutra¹¹, para que os pacientes se sintam mais à vontade, ou seja, não para que o paciente venha imitar o terapeuta, mas sim tirar dele algo positivo para sua personalidade criadora que é inerente ao ser humano. Nesse sentido, existe um trabalho em equipe que é dialógico.

Outras formas de trabalho são pensadas através de experiências múltiplas de outros indivíduos. É permitido considerar o quão valioso é o choque de experiências para o crescimento psíquico de cada indivíduo. Muitos ateliês¹² são, por isso, chamados de multidisciplinares, pois em princípio, cada participante escolhe a sua técnica e depois, com a dinâmica grupal que se estabelece em torno do mesmo trabalho, há mudanças, uma vez que cada um traz de “casa” uma bagagem que não é neutra.

¹⁰ (*) **Carl Jung**. Op cit nota 2

¹¹ Neutralidade do terapeuta – essa foi outra prática estudada na pesquisa uma vez que não existe neutralidade no fluxo criativo (VISO, 2016).

¹² Ateliês em arteterapia - são espaços adaptados para que aconteça atendimento arteterapêutico. Segundo Pain (1996, pág 26) pode ocorrer desde a instalação no interior de uma instituição pedagógica ou médica à intimidade de um atelier particular. Assim o espaço em arteterapia é muito importante pois assegura e protege a criatividade. Alguns teóricos observam que a criatividade é melhor assegurada na condição íntima e até uterina, que se desligue completamente do exterior que pode ser fonte de ansiedade e inibição.

Assim, os arteterapeutas trabalham em ateliês que são espaços individuais direcionados a esse tipo de trabalho, atendendo um número reduzido de pacientes em sessões de 1 hora durante 1 ano. A prefeitura municipal de Uberlândia possui atendimento arteterapêutico incluído nos AEEs das escolas municipais da cidade. Esse trabalho em específico, atende pessoas com necessidades especiais ou deficiências e trabalha a inteligência emocional através de práticas artísticas desde 1999. Os atendimentos respeitam as particularidades de cada paciente na formação dos pequenos grupos, realizados nas salas multifuncionais¹³ para que haja maior exploração de materiais, técnicas e linguagens expressivas. Acontecem uma vez por semana, para cada aluno, no período de 50 minutos de trabalho.

Nas salas multifuncionais os arteterapeutas dividem o espaço com mais 2 profissionais: psicopedagogo e psicomotricista. Há escolas em que o espaço arteterapêutico é específico para esse atendimento, porém, não é a realidade de todas as escolas municipais até o ano de 2016. Esse tipo de atendimento não acontece junto com outros alunos da classe comum no ensino regular. A classe comum é o local onde a ideia de inclusão social é colocada em prática (o contexto do respeito às diferenças), pois os alunos inseridos nela são diferentes e lidar com a diferença é uma das práticas da inclusão social. De acordo com Montoan (2015), lidar com o ser humano é se conscientizar de que as “diferenças” nos tornam únicos.

Observando os aspectos mencionados, esta pesquisa considerou como trabalhar o processo de aprendizagem emocional através da arte. Surgiram as seguintes questões: Aulas de arte podem contribuir para o autoconhecimento a ponto de se aproximar da arteterapia? Como trabalhar ensino de arte respeitando as limitações desses alunos com necessidades especiais, valorizando as inteligências de todos os alunos e buscando a inclusão na sala de aula?

A partir desses questionamentos, foi observado como hipótese os fluxos de criatividade que ocorreram durante o processo de compreensão do modo como o sujeito apreende a experiência.

Seguem agora algumas considerações acerca do termo “fluxos criativos” elaborado a partir de diálogos em estudos orientados.

¹³ Salas multifuncionais – são salas adaptadas para atender pessoas com necessidades especiais nos AEEs (atendimento educacional especializado). Percebível em nota técnica SEESP/GAB/ nº 11/2010.

2.2 Fluxos criativos em arte

Como já foram abordados anteriormente, “fluxos criativos” é um termo que se refere ao processo criativo da arte que está em constante movimento – um processo que desencadeou novos processos e movimentos intuitivos de criação da ideia para a prática. Respeita o corpo do afeto, as experiências e percepções, o contexto do lugar e a idade dos alunos. É um trabalho aberto a novas possibilidades e pode ser alterado constantemente. Alcança momento de auge. Como o fluxo está em constante movimento, percebemos então momentos de descobertas e momentos de caos. Sempre períodos em que a criação ocorra paralela a transformações das emoções, sobretudo por meio desse “fluir”, dessa mudança contínua proporcionado ao indivíduo experiência de transformação nas dimensões intelectuais: racionais e emocionais.

Para Goleman (2012), “fluxos” é o estado da consciência emocional em seu clímax. É um estado de autoabandono o oposto de ruminação.

(...) o fluxo é um estado de autoabandono o oposto da ruminação e preocupação: em vez de perder-se em cuidados nervosos, as pessoas em fluxo se concentram tanto no que estão fazendo que perdem toda autoconsciência, deixando de lado as pequenas preocupações (GOLEMAN, 2012, p. 113).

Assim, é permitido considerar a essência do fluxo como um estágio de alta concentração. Nessa perspectiva, o autor em questão cita as conclusões de Mihaly Csikssentmihalyi¹⁴ acerca da imersão obstinada nas realizações criativas de um pintor, por exemplo. A esses estados do fluxo criativo podemos fazer referência às ideias de Larrosa (2008) sobre o desejo de realidade. Sobre essa realidade vivida com toda intensidade: “desejo”, “imersão obstinada”, “completo abandono” durante o ato criativo. Deve-se observar que esse fluxo criativo se refere ao processo de estar em movimento, que é a potência do fluxo criativo.

Em termos gerais, Goleman comenta sobre o desenvolvimento do fluxo em crianças:

[...] o fluxo sugere que a conquista de maestria em qualquer ofício ou conjunto de conhecimentos deve se dar, idealmente, de uma maneira natural, à medida que a criança é encaminhada para as áreas que atraem espontaneamente – que, em essência, ela adora. Essa paixão inicial pode ser semente para maiores níveis de

¹⁴ **Mihaly Csikssentmihalyi** - Professor de Psicologia e Gestão da Claremont Graduate University. Ele é o ex-chefe do departamento de psicologia da Universidade de Chicago e do departamento de sociologia e antropologia em Lake Forest College.

conquista, à medida que a criança venha a compreender que seguir nessa atividade [...] é uma fonte do prazer do fluxo (GOLEMAN, 2012, p. 117).

Para Goleman, é preciso buscar esse fluxo através do aprendizado, pois é natural, humano e mais eficaz. O fluxo criativo é, portanto, contínuo e busca um desejo pela experiência que liberta o ser à medida que experimenta e apropria-se da experiência que o afeta profundamente. Essa experiência gera percepções, que incluem a visão fragmentada do indivíduo e a fusão das visões dos outros indivíduos que se completam em momentos dialógicos.

A experiência é mediada e apropriada pelo corpo do afeto e corpo afetado à medida que se relacionam e se deixam levar pelo fluxo, entrando no estágio de completo abandono, o auge do prazer estético. Um prazer terapêutico por essência. Um prazer que resgata o *intra* (dentro de).

O fluxo criativo gera outro fluxo criativo. Na verdade, esta pesquisa permitiu a visualização de fluxos geradores de criatividade à medida que conseqüentemente houve outros trabalhos que partiram de um primeiro trabalho.

A experiência cinestésica foi o fator determinante para os fluxos geradores de criatividade, pois a experiência física dá sentido ao sujeito que experimenta o fluxo criativo. Assim, torna-se necessário entendermos o poder impactante que a experiência cinestésica possui para a educação emocional através da arte. Vejamos agora algumas considerações acerca da experiência corpo e arte.

3. EXPERIÊNCIA, CORPO, ARTE E EDUCAÇÃO

Na atual conjuntura percebe-se um contexto sociocultural que valoriza mais a ideia do *inter* (entre, no espaço de) do que do *intra* (dentro de, interiormente, próximo ao centro). Conhecer tudo o que nos rodeia sem se preocupar com o autoconhecimento é uma realidade da sociedade moderna ou pós-moderna.

A psicologia é uma área cada vez mais necessária, uma vez que “nós sujeitos do conhecimento não nos procuramos” (FUGANTI, 2014)¹⁵. Olhar para dentro de si é perceber, é ter experiências significativas que podem gerar memórias, as quais têm a função de mediar uma transformação que traz sentido ao sujeito transformado.

Nessa perspectiva, é importante relacionar percepção, experiências e memórias como processos no contexto do ensino da arte de forma a transformar o ser humano. Para isso, este estudo se respalda em alguns teóricos como Austin (2004), Benjamim (1994), Larrosa (2004 e 2008) e Machado (2015).

Na reflexão desses autores, será feito adiante uma passagem, em um primeiro momento, pelo sentido da percepção, entendendo que é tudo o que nos chega pela experiência com os sentidos e as memórias como registros no consciente de nossas experiências. Em um segundo momento, será analisado como fazer dessa percepção experiências que transformam o ser humano ao ponto de reprogramá-lo no que se refere a atitudes e comportamentos.

3.1 O sentido da percepção

Pensando na premissa que para se conhecer arte é preciso percebê-la, pois ela é percepção (aisthesis) – aquilo que chega aos cinco sentidos –, é importante observar alguns posicionamentos a respeito do assunto para uma melhor reflexão.

A preocupação em evidenciar a arte enquanto “percepção” aproxima-se do “sentido e percepção” de Austin (2004), que elabora alguns questionamentos os quais indicam uma preocupação com a experiência. Observa que não é percebível apenas uma coisa no mundo, mas uma variante muito grande que, muitas vezes, não se tem a consciência direta de ter percebido. Argumenta se percebemos ou não as coisas diretamente, ou seja, a percepção do

¹⁵Luiz Fuganti é filósofo, arquiteto, professor, escritor. Desde 1986, ministra cursos, palestras e seminários acerca de um tipo de pensamento sem referências, imanente a própria natureza. Não mantém vínculo institucional. Foi um dos fundadores da ONG Pivot em 2002. Criou um movimento, a Escola Nômade de filosofia, resultante das práticas de pensamento que vem realizando. A frase mencionada foi dita em um seminário no ano de 2014 sobre “A ética de si” aos alunos do mestrado profissional e acadêmico em Uberlândia.

ser humano chega de forma direta ou mediada por outro instrumento? Quando mediada, existe percepção? Existe experiência?

É uma preocupação nas aulas de arte a *forma* como se compreende arte – como ocorrem os “fluxos criativos” (cap. 2) a partir de experiências com os sentidos. O fazer enquanto experiência da percepção.

Austin (2004) afirma que não é possível perceber a coisa por inteiro se a ela chega até as pessoas de forma indireta. Mesmo os dados dos sentidos, quando chegam até os humanos, são interpretados pelo cérebro e essa interpretação varia de pessoa para pessoa. Austin (2004) observa:

Nós nunca vemos, ou, de outro modo, percebemos (ou sentimos), ou, de qualquer maneira, nunca percebemos ou sentimos diretamente objetos materiais (ou coisas materiais), mas somente dados dos sentidos (ou nossas próprias ideias, impressões, sensa, percepção sensíveis, perceptos, etc.) (AUSTIN, 2004 p.2).

Nessa acepção, a forma de perceber objetos materiais não é universal nem integral. Todo tipo de conhecimento é percebido de maneira individual e fragmentado.

Assim, a preocupação em oportunizar um conhecimento construído na coletividade, na experiência do fazer e olhar do outro e respeitando as diferenças, foi indagação dessa pesquisa.

3.2 Percepção, experiência e educação

Pensar em percepção é pensar em experiência, uma vez que esta acontece através daquela (AISTHESIS). A seguir será apresentado um autor cujos argumentos sobre a experiência e como ela pode transformar a vida do ser humano são muito importantes.

Walter Benjamin (1994) descreve em seus textos “Narrador” e “Pobreza da experiência” o quanto a experiência é importante para a transformação do ser humano. As narrativas fazem menção à percepção individual compartilhada oralmente. E percebo, ao me referir aos dois textos, como a experiência de compartilhar essas percepções pode somar-se a outras percepções individuais e formarem um conhecimento coletivo. Para Benjamin (1994), experiência comunicável em forma de narrativas é a experiência útil que constrói o ouvinte, experiência que tem se perdido com o tempo, ponto descrito pelo autor quando argumenta sobre a pobreza da experiência.

Para ele, narrar de forma responsável é uma atividade cada vez mais rara, pois os humanos estão submetidos atualmente às inúmeras informações acompanhadas de explicação,

ou seja, o homem atual não cultiva o que não pode ser abreviado. Nessa ótica, percebo que as pessoas formadas e educadas de forma inapropriada pelas mídias (televisão, redes sociais, etc.) sabem muito sobre “nada”. Sabem tudo sobre o desnecessário. Não percebo nelas, de uma maneira geral, uma preocupação com o saber que transforma o ser humano. Saberes que surpreendem pela novidade e significado. Entendo que essas mídias para a educação, se usadas de maneira adequada, são ótimos instrumentos. O que questiono é como estão sendo utilizadas essas mídias, muitas vezes de maneira inapropriada.

Percebe-se que as histórias que surpreendem são histórias envoltas de acontecimentos e memórias de experiências incríveis ou resultado de percepções arrebatadoras de indivíduos criativos, indivíduos que conseguiram transformar tristeza em beleza.

No texto “Experiência e pobreza”, Benjamim (1994) argumenta que:

[...] não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão puras e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de decente possa resultar disso (BENJAMIM, 1994, p. 118).

Os homens modernos não querem novas experiências, querem aspirar e libertar-se de toda a experiência. Porque experimentar significa construir sensações novas a partir de algo não construído. É difícil sair da mediocridade e do conformismo e tentar algo nunca antes pensado. Ou, como o autor argumenta, não é por ignorância ou inexperiência e sim por devorarem tudo, ou seja, pelo excesso de informação ficaram saciados e cansados.

Se por um lado percebo em Benjamim (1994) uma abordagem pessimista sobre a falta de experiência, por outro, percebo em Larrosa (2008) o que é alcançado com ela. Quando se passa por uma experiência significativa ela gera o desejo da realidade de tal modo que as pessoas querem transformá-la. Larrosa (2008) aborda essa perspectiva no texto “Sobre desejo de realidade”, no qual desejar realidade é desejar transformação, sair do comum, do trivial. Significa desejar algo que tenha vitalidade. E esse desejo só se vale da experiência.

Sendo assim, a experiência acontece quando se faz, conhece e indaga. Quando somos afetados. Não acontece no isolamento e sim na perspectiva da influência, no trabalho e na apreciação. A experiência extrapola os limites daquilo que é pessoal e intransferível. Segundo Bolognesi (2014), ela forma a mente na medida em que acontece na relação entre fazer e pensar. Ao fazer e ao experimentar, pensamos, indagamos, recriamos, transformamos, apropriamos e propomos. A experiência é um acontecimento porque somos capazes de

experimentalizar aquilo que encontramos. Segundo Fuganti (2014), *nós existimos agindo*. A ação faz parte da essência humana e com ela a experiência.

Pensando nessa perspectiva, a educação precisa repensar a importância da experiência para a transformação dos envolvidos no processo educacional: docentes e discentes. Alguns teóricos têm repensado a educação a partir da experiência, como Machado (2015) e Larrosa (2008).

Larrosa (2008) é um teórico que reflete sobre a prática na prática. Defende uma educação valendo-se da experiência. Uma experiência acima de opiniões, excesso de informação e tempo. O autor ainda questiona que o sistema educacional é normatizado de forma que torna a experiência algo difícil de acontecer e que o excesso de trabalho também a restringe. Para ele, pensar é um ato que dá sentido àquilo que o ser humano é e ao que acontece com ele. E pensar é consequência do que é feito e ouvido sobre a percepção do que o “outro” fez. Argumenta que o sujeito da experiência precisa ser afetado, sensível, marcado pela experiência de forma que dê espaço ao acontecimento. Precisa ser exposto, vulnerável e apaixonado.

Mas de que forma essa experiência útil e perceptível pode acontecer na escola?

Ao pensar sobre o modo como a experiência pode alcançar os sujeitos, cabe trazer para esta reflexão Marina Marcondes (2015) e como ela repensa o currículo da arte. A partir de um estudo sobre seu trabalho, pude pensar no modo de se trabalhar a proposta estabelecida nesta pesquisa – o fluxo criativo dentro da sala de aula. Essa experiência que Marina (2015) propõe, valoriza o processo como algo mais importante do que o resultado. A potência do processo é algo que transcende o resultado. Pois no processo são revelados e transformados comportamentos. Machado (2015) argumenta que os alunos não são folhas de papel em branco para os “professores” preencherem com seus conhecimentos. Eles possuem bagagens culturais que precisam ser respeitadas. Essas bagagens culturais se referem às experiências de aprendizagem a partir das percepções que eles se apropriaram e reconheceram.

A partir de reflexões sobre a pesquisa de Marina (2015), propus um modo diferente de analisar a prática e tirar dela comportamentos ou conteúdos importantes para o desenvolvimento do sujeito como indivíduo. Esse modo se desenvolveu a partir de um *fluxo criativo* ocorrido em sala de aula. Para que esse fluxo ocorresse foi necessário um olhar diferenciado ao processo como resultado e não como um meio. O processo no fluxo criativo não foi um mecanismo, mas sim um fim. O processo revelou o modo como o sujeito ou o grupo de sujeitos apreenderam as experiências pelas quais passaram. Nesse aspecto, a

preocupação que ocorreu a partir do processo transformou o momento de troca de experiência em um lugar de acontecimento para o que Jung (2015) chama de individuação do sujeito.

Austin (2004) argumenta que a percepção é possível por outros meios, inclusive a partir da visão fragmentada do outro. A construção individual se dá no coletivo. No coletivo é pensado tudo o que acontece. No coletivo é experimentado um pouco do que o outro experimentou e isso vem somar às experiências individuais tornando-as mais amplas.

A forma de conhecimento individual já se mostra variada, desde a teoria das múltiplas inteligências de Gardner (1983). Cada indivíduo possui sua peculiaridade e com ela sua maneira de conhecer. Porém, todos eles são afetados pela experiência do “olhar” do outro. São afetados também por suas próprias experiências.

Pensando nessa sequência, será abordada agora a relação da experiência artística com o corpo, observando que toda a experiência perpassa pela materialidade do corpo. Essa experiência é percebida de acordo com a bagagem individual do ser humano, tornando-se assim fragmentada, segundo Austin (2004). Portanto, a experiência artística pode ser comum a todos os indivíduos, variando na forma de percepção da experiência.

3.3 Experiência e corpo

Pensar acerca da percepção e de uma educação para os sentidos é caminhar por um caminho no qual a emoção e a afetividade ganham notoriedade. Esta pesquisa objetivou, entre outras coisas, identificar os fluxos criativos que ocorrem a partir desse tipo de educação. Não há como pensar em desenvolver a inteligência sem pensá-la em sua multiplicidade. Desde os anos 1980 não se fala mais em uma inteligência, mas sim em múltiplas inteligências.

As inteligências variam de pessoa para pessoa e precisam ser desenvolvidas competências para atender a essas inteligências. A inteligência emocional ganha forças com Daniel Goleman (2012) que, pouco depois de Howard Gardner (1983), elabora suas teorias.

Em um tempo em que as pessoas sabem cada vez mais sobre o universo, surgem conhecimentos a respeito dos quais é necessária uma maior atenção. Educar para os sentidos é desenvolver competências para que a inteligência emocional se traduza em capacidade. Essas competências podem ser desenvolvidas por meio da experiência.

Pensar em experiência também significa pensar no corpo. Se experiência é resultado da percepção e percepção é aquilo que nos chega aos sentidos, isso significa que essa percepção perpassa pelo corpo. Por outro lado, sob a ótica de Jose Nuno Gil (2004), a consciência do corpo vai além da percepção imediata de realidade. Ela alcança planos do

inconsciente. O autor em questão usa a ideia de corpo espectral como aquele que não tem figura, mas forças que visam o corpo de outro e seus órgãos. Entram em conexão inconsciente com o inconsciente do outro. É o corpo do afeto. Pensando a respeito do sentido do corpo de Gil (2004), é possível entender que essa ideia de corpo espectral, ou seja, corpo enquanto presença potente para o afeto é um corpo que ainda alcança os sentidos na medida em que afeta o outro a partir de seus significados. Gil (2004) também elabora um argumento sobre o corpo aberto, que é o corpo que se abre quando o inconsciente sobe à superfície do consciente. Isso acontece quando as emoções atingem o intelecto e essas forças desconsideradas pelo inconsciente se tornam conscientes.

Os parangolés de Helio Oiticica podem ser utilizados como exemplo para essa experiência com o corpo espectral. Eles são abordados no texto “Arte ambiental, arte pós-moderna, Helio Oiticica”, no qual Mario Pedroza (1965) enfatiza a plasticidade artística no aspecto emocional como consequência do contexto sócio-cultural e atual. Constrói um pensamento que perpassa as consequências culturais de cada período artístico, o que justifica as produções que antecederam a produção de Helio. Perpetra observações relevantes sobre os parangolés no campo da inteligência emocional, uma vez que existe na experiência da expressão corporal uma *exaltação sensorial*: “O artista se vê agora, pela primeira vez, em face de outra realidade, o mundo da consciência, dos estados de alma e mundo dos valores” (PEDROZA, 1965 apud. BRAGA, 2013, p. 12).

Notadamente, a arte através do corpo transita por aspectos da inteligência emocional que constrói de forma útil o indivíduo e transforma-o na medida em que experimenta outras formas de apreciação e fruição. São áreas para o ensino de arte. Isso acontece de forma imediata. Não há separações, distinções, momentos. Torna-se um acontecimento natural e sem regras. E se torna um acontecimento no processo. No corpo as potências criativas acontecem. A partir do corpo e para o corpo a criatividade acontece. Se pensarmos assim podemos nos apropriar dos argumentos de Foucault (2013) e Gil (2004), semelhantes com relação à ideia de corpo.

Foucault (2013), esboça no texto “Corpo utópico”, sua insatisfação com seu corpo e explica que é bom pensar utopicamente o corpo. Um corpo sem corpo, mas que seja belo, límpido, transparente, luminoso, veloz e colossal. Um corpo que exprime um ideal de beleza e aparência.

Esse corpo utópico poderia ser relacionado com o corpo espectral de Gil (2004). Corpo sem corpo. Uma energia, uma potência para o acontecimento. Foucault (2013) afirma que o corpo humano é o autor principal de todas as utopias. O autor resgata a ideia de utopia

como criação. Uma criação que passa pelo corpo para acontecer. Nesse apontamento, o corpo é potência para o acontecimento. Através do corpo surgem os contos de corpos grandes como Prometeu e Gulliver; surgem as máscaras e a maquiagem. É o lugar através do qual a criatividade acontece. E as experiências são marcadas. Lugar onde são marcadas memórias que registram e transformam o comportamento humano. Não existem maneiras de analisar um produto artístico sem analisar o comportamento corporal envolvido no processo do fazer artístico. O corpo fala, se expressa e representa, encarnando possibilidades de compreensão dos gestos e palavras.

Mas esse corpo produz e gera afecções. Safatle (2015) faz considerações interessantes sobre essas afecções e o modo como são produzidas:

Pois um corpo não é apenas o espaço no qual afecções são produzidas, ele também é produto das afecções. As afecções constroem o corpo em sua geografia, em suas regiões de intensidade, em sua responsividade (SAFATLE, 2015, p. 23).

Assim, pensar o corpo vai além do produto. Resgata comportamentos e contexto histórico, social e cultural. Ninguém se construiu enquanto ser no isolamento, mas na perspectiva da influência. Esse corpo individual se construiu no meio do corpo coletivo que o destaca como um corpo político.

Safatle (2015) argumenta que a vida psíquica é uma produção de modos construídos pelos circuitos e afetos que instauram através da sociabilidade que passam pela *aithesis* e constrói vínculos inconscientes.

Assim, relaciono corpo espectral de Gil (2004), corpo utópico de Foucault (2013) e corpo das afecções de Safatle (2015) como um lugar por onde os fluxos criativos começam, ganham força e geram novos fluxos. Pois é nessa afecção que os corpos que afetam e são afetados se interagem. Trazendo uma normalidade psíquica através das experiências e do relacionamento que acontece durante o diálogo que propõe trocas coletivas de percepções.

Pontuarei a seguir algumas representações do corpo em Foucault (2013), Ferracini (2006) e Gil (2004).

3.4 Representações do corpo

Para Foucault (2013), o espelho e o cadáver ensinam muito sobre o corpo. O espelho reflete o corpo para o corpo. O cadáver mostra o corpo a outro corpo. O espelho é a representação virtual do corpo e o cadáver é próprio o corpo apresentado realisticamente, é o corpo de fato. Pensar a representação virtual e a realidade dos corpos na criação artística é

muito importante. É possível tanto representar com o corpo através de um personagem, como também assumir esse corpo como expressão do que o indivíduo é, dando a esse corpo o sentido da identidade.

O corpo real ou a ideia do “cadáver” de Foucault pode assumir um caráter “subjétil” na visão de Ferracini (2006): um corpo que recria comportamento extracotidiano e transborda dele mesmo. É um corpo integrado e expandido. Um corpo inserido em estado cênico. No corpo subjétil o ator se esvazia de sua identidade para que o personagem apareça. Seria o corpo representado, o “espelho” proposto por Foucault (2013).

Ao perceber a dimensão desses “corpos” apresentados, houve a necessidade de fazer uma reflexão relacionando-os aos projetos que serão narrados a seguir, observando a importância do que Gil (2004) pontua como “afeto” e a consciência do que Safatle (2015) observa sobre as “afecções” para desenvolver um trabalho significativo com a arte. Como já salientado, Gil usa a ideia de corpo espectral como aquele que não tem figura, mas forças que visam o corpo de outro e seus órgãos. Entram em conexão inconsciente com o inconsciente do outro. É o corpo do afeto. Esse corpo do afeto é o corpo que se interioriza, faz referência às relações de afetividade que ligam o corpo que afeta ao corpo afetado. Essa relação de afetividade foi um dos itens que foram analisados nesta pesquisa, uma vez que essas relações interferem positiva ou negativamente nas relações de troca pelas quais passam as disciplinas na educação. No caso de Safatle, o corpo de afecção seria o corpo que é produto e produz uma anormalidade psíquica que relaciono com a inteligência emocional. Um corpo que é produto de suas emoções e as expressa. Um corpo que exterioriza suas afecções.

Logo, o fluxo criativo, nesse sentido, possui como um dos elementos facilitadores para a compreensão e realização do trabalho a ideia do corpo do afeto de Gil (2004), o corpo e suas representações em Foucault (2013) e o corpo das afecções em Safatle (2015).

O corpo em Foucault (2013) facilita a compreensão à medida que considera a ideia da representação do corpo (espelho) e apropriação do próprio corpo (cadáver) aos trabalhos práticos desenvolvidos para esta pesquisa e que serão tratados no capítulo 4 – uma apropriação que deu um novo significado ao corpo e trouxe a reflexão desse lugar como potência para o acontecimento.

Assim, a performance foi uma das práticas que escolhi para o desenvolvimento desta pesquisa, pois fundamenta-se em uma liberdade corporal e expressiva afetando um número significativo de indivíduos. A seguir serão apresentadas considerações acerca da performance, o motivo que facilitou a escolha dessa linguagem e como ela contribui para o processo de individuação.

3.5 Performance como experiência para a individuação

Durante o período em que a arte considerada como arte tradicional esteve em vigor, percebeu-se uma preocupação com uma estética voltada para a noção de beleza enquanto qualidade aparente. Houve uma separação de linguagens expressivas que foram observadas individualmente sem contatos e sem cruzamentos. As artes visuais (artes plásticas), as artes cênicas, a música e a literatura foram colocadas pelos teóricos de forma separada para entendê-las enquanto linguagem, embora elas sempre estivessem ligadas entre si.

A partir da década de 1960 surgiram concepções que propuseram novas formas de se enxergar a arte. Algumas linguagens se interrelacionaram dialogando e transformando o modo que a arte era concebida até o século XIX. Uma dessas linguagens que surgem do cruzamento com outras linguagens é a performance.

A performance nasce a partir das releituras da “apropriação”, “proposição” e “intervenção” de alguns termos que surgiram na década de 1960 como: live art¹⁶, body art¹⁷ e happening¹⁸. Segundo Renato Cohen (2002), a performance no Brasil começou ser associada com acontecimento de vanguarda em que se percebeu um desenvolvimento da performance nas experiências de artistas visuais com finalidade cênica. Há uma hibridez da linguagem performativa que começa nas artes visuais e caminha para as artes cênicas: “Guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade” (COHEN, 2002, p.30).

A performance enquanto arte ganha conceito na década de 1970 com o amadurecimento de ações no contexto brasileiro. Renato Cohen define a performance como “Arte de fronteira. Teatro de imagens. Arte não-intencional. Minimalismo . Intervenção. Befe. Afinal, o que é performance? Talvez um pouco de tudo isso”(COHEN,2002, p. 49).

A performance é uma linguagem interdisciplinar pois consegue dialogar com outras formas de expressão com finalidade de se produzir algo cênico, ou seja, algo que apresente para um determinado público. Lida com a espontaneidade.

¹⁶ Termo para novas formas de trabalho, as quais nem sempre se ajustavam às estruturas existentes que padronizavam a expressão artística. São obras artísticas efêmeras que cobrem diversas áreas da expressão envolvendo o corpo, o espaço e o tempo.

¹⁷ Uma manifestação das artes onde o corpo do próprio artista pode ser utilizado como suporte ou meio de expressão. Surgiu na década de 1960.

¹⁸ Palavra que pode ser traduzida do inglês como acontecimento, é um termo criado pelo artista Allan Kaprow (1927-2006) para designar um tipo de ação artística flexível, em que a espontaneidade e o acaso são assumidos pela obra.

Por outro lado, Richard Schechner (2006) argumenta que todas as ações podem ser performance. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas performance e outras não, o que está relacionado com a cultura em que a ação está inserida e com sua finalidade. Ele também argumenta que as performances são feitas a partir de comportamentos restaurados. Comportamentos restaurados para Schechner (2006) são ações físicas, verbais ou virtuais, que não são acontecimentos inéditos e sim influenciados por outros comportamentos, por outros contextos culturais. Uma pessoa pode não estar ciente que desenvolve uma porção do comportamento restaurado. Ao me comportar como se fosse outra pessoa, estou trazendo para minha vida comportamentos restaurados. Schechner (2006) defende a ideia de que todos fazemos mais performances do que percebemos. Argumenta que mesmo que acreditássemos que somos originais, um pouco de investigação revelaria que as unidades de nosso comportamento não foram inventadas por nós. Somos releituras das experiências de outras pessoas. Para o autor, as performances são feitas de porções desse comportamento e sua raridade está na interatividade, que está em fluxo. Nesse sentido, a performance acontece enquanto ação, interação e relação.

Diana Taylor (2011) também argumenta que a performance como ação vai além da representação. Cita alguns pesquisadores para defender a ideia de que a performance pode deixar rastros de um ato real, uma observação que aponta a força profunda do meio. Traz exemplos de peças ou situações que podem ganhar vida com a performance e conclui que esses atos, ainda cenificados (neologismo), descrevem o real de maneira concreta. Também observa que não existe performance apenas do corpo, embora este seja matéria prima e primeira da ação performativa. Mas existe performance do objeto e da língua.

Pensando a respeito desse aspecto, a ação performativa ganha uma ampla visão e alcança diversas áreas do conhecimento e se torna uma forma de pensar o real através da re(a)presentação da ação performativa. É possível re(a)presentar tudo por meio da performance, inclusive o ambiente escolar. O ambiente escolar pragmático e estrutural e antagônico é um cenário que pode ser transformado através da ação performativa.

Schechner (2006) cita sete funções da performance: entreter, construir algo belo, formar ou modificar uma identidade, construir ou educar uma comunidade, curar, ensinar e lidar com o sagrado e o profano. Essas sete funções são utilizadas nas experiências com os alunos. Assim, a performance foi a linguagem escolhida para trabalhar a experiência no contexto escolar por alguns motivos:

- É uma linguagem que exige experiência vivenciada e rastros do real. Algo se perde no registro. Cohen (2002) apresenta essa característica como uma dificuldade no processo de pesquisa. Apresento essa característica como um elemento que definiu a escolha da linguagem, pois é o elemento que exige da vida algo que vá além da apreciação estética. Exige ação, intervenção, interferência do corpo e para o corpo.
- Por ser uma linguagem de experimentação, ela é libertadora. Segundo Cohen (2002), ela tem a capacidade de libertar o homem de suas amarras condicionantes, resgata a ideia de uma prática pela prática podendo trabalhar questões do dia a dia.
- Por ser libertadora, ela pode ser transformadora. Ao se libertar das “amarras condicionantes”, o homem se transforma e transforma o outro, o olhar do outro. Taylor (2011) também vê a teatralidade de práticas que a maioria não considera práticas cênicas, mas que para ela são situações de transformação, o que leva para uma ação performativa e ela nomeia de espaços liminares.
- É uma experiência que possui funções diversas e uma delas é a capacidade de curar e de modificar a identidade. A cura estabelecida nesta pesquisa está ligada a princípios terapêuticos de conhecimento de si mesmo. A cura está ligada ao princípio de identidade ou individuação do sujeito em Jung e do governo de si em Foucault (2010).
- É uma linguagem que, ao lidar com o que Schechner (2006) chama de “comportamentos restaurados”, são interpretados de maneira modificante. Ao resgatar comportamentos ensinados, adaptados e inseridos à nossa identidade, podemos reelaborá-los, reprogramá-los, transformá-los e observá-los eliminando-os ou somando mecanismo de apoio de acordo com a visão individual do certo ou errado, voltando à ideia de experiência libertadora comentada acima.

Assim, nos princípios da individuação junguiana comentadas no primeiro capítulo resgato a ideia de “tornar-se um ser único” na medida em que assumimos uma consciência de nós mesmos ou, nas palavras de Jung, “quando nos tornamos o nosso próprio si mesmo” (JUNG, 2015, p. 63). Tornamo-nos nosso próprio personagem. Quando conseguimos ser autores e atores de nosso próprio “Eu”. Quando conseguimos nos libertar das prisões do

inconsciente ou das formas com que as manifestações alienantes nos aprisionam. Quando conseguimos nos conhecer para conseguir ser e se dar aos outros e não para se apropriar de comportamento dos outros. Dessa forma, estaremos livres de fato. É essa individuação que busquei com esta pesquisa. E a performance me ajudou pensar esses aspectos do governo de si e da individuação. Do mesmo modo que Foucault (2010) argumenta que o indivíduo se conhece para governar a si mesmo, para ocupar-se consigo mesmo, para tomar consciência de si mesmo ou, em outras palavras, cuidar de si mesmo.

O cuidar de si na perspectiva desta pesquisa reitera o resgate de memórias relacionadas às percepções dos acontecimentos e experiências que geraram lembranças que, muitas vezes, sequer foram esquecidas, pois ao lidar com elas resgatamos o *intra* (dentro de, interiormente, próximo ao centro) em um contexto sociocultural que valoriza o *inter* (entre, no espaço de). A dor em uma sociedade que busca sua cura é considerada sem propósito.

Resgatar o *intra* é um processo metaforicamente alquímico. Existe uma relação da alquimia com a individuação em Jung (1994). Enquanto a alquimia transforma metais em ouro, a individuação permite o autoconhecimento do indivíduo:

O que torna a alquimia tão valiosa para a psicologia é o fato de suas imagens concretizarem as experiências de transformação por que passamos na Psicoterapia... (JUNG, 1994, p. 13).

O *intra* pode ser comparado ao ouro no processo alquímico psicoterápico. O ouro alquímico é resultado da transformação real – a individualidade humana. Essa individualidade, segundo Jung, é um processo que passa por estágios até atingir o processo de individuação. Esses estágios acontecem a partir das experiências significativas mediadas pelos fluxos criativos, que suprimem a falta, preenchem os “momentos”, surgem como possibilidades de vida e ainda possuem a dimensão que alcança o íntimo da alma. E conseguem interpretar delírios dessa alma de forma simbólica, codificando o indizível. Através das experiências artísticas surgem possibilidades de penetrar além das palavras. Além do consciente. O inconsciente é revelado, interpretado e exposto. Analisado pelo olhar do outro. Porque o outro nos revela enquanto ser ao passo que o espelho só revela a aparência.

Trabalhada a relação da arte com a terapia, a experiência aparece como consequência da reflexão desse processo em que a arte torna-se mediadora – reflexão, experiência e reflexão. A reflexão que se inicia antes da experiência torna-se uma reflexão ligada ao planejamento da execução e a reflexão gerada após a experiência é ligada à fruição, ao autoconhecimento.

Assim, é possível relacionar os projetos “Ações performativas” com os alunos do Ensino Médio e “Ações” com os alunos do 5º ano como propostas que conduziram a uma percepção experimentada da vida que, por sua vez, conduziu ao “intra”. Essas experiências serão apresentadas no próximo capítulo.

4 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS DE EXPERIÊNCIAS PERFORMATIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Instigada pelos textos de Taylor (2011), Cohen (2002) e Schechner (2006), surgiram propostas de trabalho com adolescentes e crianças, de escolas diferentes da rede estadual e municipal de ensino, cujo objetivo foi fazer um trabalho que incluísse ações durante as aulas. Em cada escola foram respeitados o contexto e a maturidade dos alunos.

Em seguida será possível visualizar alguns trechos de trabalhos com alunos do Ensino Médio e Fundamental, os quais realizaram ações que mudaram o modo como ocorriam as aulas de Arte nas escolas.

O tipo de pesquisa adotado fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa bibliográfica e experimental ou pesquisa-ação, segundo conceito de Baldissera (2001), que define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Para tanto, foi utilizado como procedimento metodológico a análise do processo de criação no contexto escolar a partir da proposição temática do professor de arte, observando como ocorreram os “fluxos criativos” no desenvolvimento das experiências performativas (no Ensino Médio) e ações diversas (no Ensino Fundamental) e a partir delas proposição de momentos de fruição nos quais aspectos da arteterapia foram motor para a construção do processo de individuação do sujeito, propondo momentos de diálogos com os envolvidos.

Adotei como procedimento técnico a observação participante do ambiente onde ocorreu a experiência artística. Segundo Baldissera (2001), ela se torna fonte de dados da pesquisa-ação. Também foram utilizadas as ideias dos autores relacionados ao tema do projeto, dados etnográficos como a descrição para compreender *a essência* de um fenômeno, a descrição para compreender *a experiência* vivida e a descrição para compreender uma *dinâmica* de conjunto baseado nas ideias metodológicas de Sylvie Fortin (2006). Foram utilizados registros fotográficos e filmagens.

4.1 Prática descritiva do relato de experiência com alunos do Ensino Fundamental e análise dos resultados

Aqui serão apresentadas as etapas da experiência de trabalho desenvolvida com os alunos do Ensino Fundamental (faixa etária de 9 a 13 anos) da Escola Municipal Mario Alves de Araujo Silva, situada no Bairro Luizote de Freitas II, no município de Uberlândia, durante os períodos de fevereiro a julho de 2015.

Ao iniciar o trabalho com essas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, o objetivo era levar até a sala de aula alguns elementos do atendimento arteterapêutico, uma vez que nessa escola há alunos da educação especial integrados à classe regular ou classe comum. A ideia de levar algumas práticas arteterapêuticas se dava como uma forma de trabalhar a tão buscada inclusão social daquele aluno considerado “o diferente”.

Houve a consciência de que se é possível perceber dimensões deficientes emotivamente podemos reconhecer que o que a sociedade considera “diferente” é tão normal como o outro. No capítulo 1 desta pesquisa, argumentei que Montoan (2014) defende uma inclusão que parte do princípio de que precisamos compreender que a diferença é inerente ao ser humano, o que faz com que cada ser seja único. Nessa perspectiva, Poulin (2010) defende que precisamos valorizar, respeitar, participar e contribuir com todos.

Pensando acerca dessas concepções, a aula foi dimensionada através de temas como: eu, o outro, respeito etc. A princípio propunha técnicas de alongamento, seguidas de relaxamento na sala de aula. Depois de uma abordagem terapêutica do tema, os alunos desenhavam sobre o tema proposto e depois expunham suas ideias.

Fotografia 2 - Momento de Relaxamento



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, abril de 2015

Fotografia 3 - Momento de ouvir os alunos



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, abril de 2015

Aos poucos, influenciada pelas disciplinas oferecidas pelo Mestrado Profissional (Prof-Artes) que me permitiram observar o corpo como um lugar de experiência por onde acontece a (Aithesis), houve a necessidade de incluir uma consciência corporal maior. Surgiram, assim, exercícios que promoviam o trabalho visual e brincadeiras com o corpo a partir dos temas propostos.

Fotografia 4 – Estátuas humanas coletivas



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

Fotografia 5 – Estátuas humanas coletivas

Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

Assim, foi percebido que as aulas foram acontecendo à medida que experimentava coisas novas. E o término delas era com uma roda de conversa em que os meninos eram ouvidos, momento em que expressavam sobre as aulas e suas percepções sobre os temas abordados. A prática era um meio de diálogo a respeito do tema. E ao final de cada prática a roda de conversa abria espaços para que os alunos pudessem expor suas opiniões sobre o assunto.

Em agosto as aulas foram alteradas de momento “terapêutico da arte” para “fluxos criativos”, embora os momentos terapêuticos continuassem acontecendo mesmo depois dos fluxos. Nessa perspectiva e influenciada pelos autores Goleman (2012) – inteligência emocional – e Austin (2004) – sentido da percepção – iniciou-se o trabalho com memórias. O primeiro trabalho foi a respeito das memórias das férias. Pedi para que cada um desenhasse em seu caderno o percurso por onde foram nas férias. Esse percurso foi transformado em um mapa. Depois levei as crianças para o quiosque e pedi que, olhando o percurso/mapa, eles caminhassem pelo quiosque. Fizemos algumas variações dessa atividade, como a inclusão da dança nesse caminho a partir dos desenhos. A construção desse caminho e como esses caminhos foram se transformando em uma dança foi um processo interessante. Os corpos dos alunos transitavam pelo quiosque sem nenhum fundo musical, mas que podíamos conceber músicas a partir da experiência de olhar a experiência deles.

Fotografia 6 – Exercício corporal a partir de registro gráfico de memórias



Fonte: A autoria própria. Uberlândia, agosto de 2015

Em outra aula fizemos com que o movimento corporal se tornasse linhas que dançavam à medida que escutavam “As quatro estações” de Vivaldi.

Fotografia 7 – Exercício de movimento corporal paralelo ao registro em formas de linhas da música “Quatro estações” de Vivaldi



Fonte: A autoria própria. Uberlândia, agosto de 2015

Nessa mesma aula, em um segundo momento, pedi que eles criassem movimentos corporais que desenhassem no espaço as linhas desenhadas no papel. Dessas atividades houve registros em vídeo. Os alunos dançaram com seus corpos como se desenhassem no espaço. Mais uma vez o processo me surpreendeu ver a espontaneidade deles.

As aulas foram espaço do “acontecimento” e o fluxo ocorreu no processo. Com essa idade o fluxo aparece sem interrupção de vergonha e medo. As crianças estão prontas para

experimental e estão “expostas” à experiência, no dizer de Larrosa (2008). São sujeitos da experiência.

Eles foram afetados e este corpo do afeto mal esperava eu chegar à sala e já indagavam o que seria a experiência do dia: eles sabiam que eram aulas experimentais, por meio das quais busquei uma unidade com corpo, visualidade e emoção. Com essa ideia que norteou todo o processo, eles identificaram e respeitaram o outro em sua individualidade, o que foi um dos ganhos desse estilo de aula. Eles perceberam a importância das diferenças da individualidade e ajudaram os colegas com necessidades especiais, compartilhando ideias com eles, baseados no respeito e no diálogo.

Havia momentos em que eles queriam apresentar aos colegas suas criações com o corpo. E como percebi a empolgação deles, eu os deixava apresentar. Essa iniciativa gerou outras iniciativas em alunos com autismo e deficiência intelectual, pois estes também quiseram apresentar e se expressar. Eles foram, assim, afetados pelos colegas que iniciaram a proposta. E para minha surpresa, os colegas valorizaram as produções desses colegas.

Atualmente tenho trabalhado, direcionando e observando as reações, com alunos do 1º ao 5º ano adotando a mesma ideia que iniciei com as turmas de 5º ano sobre o fluxo criativo. Tem sido experiências únicas de aprendizado que contribuem tanto para as crianças como para minha formação continuada.

4.2 Prática descritiva do relato de experiência com alunos do ensino médio e análise dos resultados

Agora serão apresentadas as etapas da experiência de trabalho desenvolvido com os alunos do ensino médio, faixa etária de 16 a 18 anos, da Escola Estadual Professora Juvenília Ferreira dos Santos, situada no Bairro Luizote de Freitas I, no município de Uberlândia, durante os meses de fevereiro a julho de 2015.

Ao ensinar arte contemporânea aos alunos do 3º ano do ensino médio, surgiu à necessidade da prática sobre o assunto e, após a prática, fez-se mister uma reflexão sobre a prática que revelasse as emoções envolvidas no trabalho. Uma reflexão que promovesse o autoconhecimento.

O ano de 2015 foi o primeiro ano em que o Estado de Minas Gerais adotou livro didático no Ensino Médio: “Arte em interação” (FRENDA, 2013). O livro trouxe diferentes assuntos das diferentes áreas do ensino de arte (música, danças, artes visuais e teatro). Ao abordar o assunto “arte contemporânea” percebeu-se que as explicações sobre termos como

apropriação, proposição, arte conceitual, arte efêmera, antiarte eram superficiais, assim como as concepção da performance e o Happening. Os alunos se interessaram sobre “performance”, por isso fez-se necessário um maior de aprofundamento, pois o livro não trazia informações suficientes que conseguissem responder os questionamentos levantados. Era preciso experimentar o conteúdo.

Instigada pelos textos de Taylor (2011), Cohen (2002) e Schechner (2006) sobre performance, Jorge Larrosa (2008) e Walter Benjamim (1994) sobre a questão da “Experiência”, e motivada pelas experiências pessoais de releitura dos parangolês de Helio Oiticica e desmontagem feitas nas aulas de disciplinas do Mestrado Profissional (Prof-Artes) somadas às percepções de Pedroza (1965) sobre o mesmo assunto, surgiu a ideia de propor aos alunos a criação de “ações” performativas que ocorressem durante os intervalos de recreio. Essas ações seriam uma forma de “Proposição e Intervenção” a fim de questionar e ressignificar o comportamento dos alunos durante os intervalos.

O momento do intervalo ou hora do recreio a princípio foi o espaço e momento em que pensei para propor a ideia da “intervenção e o happening¹⁹”, pois a intenção era que o público interagisse de alguma forma com as ações que eram performatizadas pelos alunos do 3º ano. A intenção era ver como o público reagiria diante de um acontecimento inusitado que fugia dos comportamentos rotineiros da escola.

Os alunos foram divididos em grupos e cada dois grupos apresentavam paralelamente em um mesmo recreio (intervalo) de forma simultânea. Os temas das ações foram escolhidos pelos alunos, que tiveram liberdade para tratar de assuntos variados. E podiam se expressar de forma livre, respeitando os limites impostos pela escola.

A escola possui um espaço amplo de pátio, onde aconteceram as ações performativas.

Os limites que estabeleci dizem respeito às regras de cordialidade e questões relacionadas a vestimentas a fim de não gerar assédio, já que se trata de um público adolescente.

4.2.1 Ação performativa - Cadê a liberdade de expressão?

No dia 24 de Junho de 2015 os grupos iniciaram suas ações. O primeiro grupo era composto de várias moças. Elas sentaram uma de costa para a outra e formaram um círculo

¹⁹ Termos encontrados no livro didático dos alunos.

em frente à sala dos professores. E colocaram faixas na boca, pés, mãos e usaram cartazes. O tema era a respeito à liberdade de expressão ou falta dela.

Fotografia 8 – Alunas do 3ºE em ação performativa: "Cadê a liberdade de Expressão?"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

As alunas queriam causar a noção de “estranhamento”, que ocorreu por vários motivos: elas se concentraram em um espaço central por onde os alunos transitavam; se sentaram em um espaço onde não era comum esse comportamento. Ficaram como estátuas, não falaram uma palavra. As pessoas que passaram por elas estranharam a atitude. Paravam para olhar. Por ter sido o primeiro tipo de trabalho como esse na escola, mudou a concepção do momento do recreio. O recreio se tornou momento de apreciação de ações. E o espaço se tornou um palco aberto para expressão do corpo. O corpo de cada aluna manifestava o que queria expressar. Elas estavam como estátuas. Era uma composição de formas corporais que expressava uma ideia. A ideia era que, por mais paralisadas que estivessem, elas ainda resistiam através da ação às imposições da fala, do gesto ou da visão. Foi uma ação de resistência. Uma ação que expressava um corpo submerso em limites que não podem aprisioná-lo. Foi uma forma de aviso. Como se não aceitassem a imposição social.

A ideia emocional implícita nessa ação gera questionamentos importantes: de quem é o corpo que censura a conduta dos indivíduos? Quem tem esse poder? Quem hoje é dominador e quem é dominado?

4.2.1.1 Análise e abordagem terapêutica

Esse momento do trabalho prático encontra-se eco no fragmento “Corpos Dóceis”, do livro “Vigiar e Punir” de Foucault (2014) que traz observações apropriadas a respeito do que foi apresentado através do corpo dessas alunas. Ele argumenta que é no contexto da “disciplina” que nasce a “anatomia do corpo”. Ou seja, uma forma de corpo apropriada para as regras vigentes. Condutas coerentes e não subversivas. Comportamentos dóceis. É perceptível que o autor escreve sobre os processos disciplinares e como eles existem há muito tempo nos exércitos, oficinas e conventos. E como se tornaram formas de dominação. Para ele, essa anatomia do corpo é uma anatomia política e está relacionada à mecânica do poder.

Sob essa perspectiva, quando elas sentam em lugares “inapropriados”, se amarram e se expressam através do corpo, elas estão quebrando com essa “anatomia do corpo”, estão mudando esse “corpo dócil” para um corpo indócil, para um corpo que não quer se encaixar aos padrões estabelecidos por um grupo de pessoas que acreditam estar no exercício do poder. Um corpo que quer estabelecer-se no mundo não como dominado, mas como um corpo que é presente, que se manifesta e vê, que fala, que se expressa. Um corpo que é vida.

Ao perguntar as alunas sobre o motivo que as levaram à escolha da ação, começaram relatar a questão da falta de liberdade de expressão sem, no entanto, nomear uma pessoa que tenha sofrido tal invasão. Quando perguntei: quem de vocês experimentou de fato essa barreira?, todas relataram experiências pessoais no seio familiar de serem agredidas pela falta de respeito às suas opiniões e proibição de comportamentos. Compartilhei o pensamento junguiano que observa que o externo indica e denuncia aquilo que o homem sofre (JUNG, 2013).

De fato a escolha denunciou e exorcizou aquilo que sofreram.

4.2.2 Ação performativa – “O que tem na caixa?”

Simultaneamente a essa ação, outro grupo entrou em cena: se apropriou de uma caixa de sapato, com papel preto com um ponto de interrogação no centro, saía pelos corredores da escola chamando os alunos para observarem o conteúdo dessa caixa. Havia muitos curiosos, embora poucos corajosos.

Fotografia 9 – Alunos do 3º E em ação performativa: "O que tem na caixa?"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

A caixa era um mistério. E a curiosidade foi instigada. Durante o momento do recreio todos que passavam por perto eram convidados a abrir a “caixa preta”. No relatório do grupo sobre a prática os alunos escreveram:

Nosso grupo utilizou-se da arte visual para compor uma caixa preta e buscamos trabalhar no teatro o “Happening” que refletiria diferentes reações do público. Nosso objetivo era que cada pessoa que participasse do projeto tivesse reações diferentes como alegria ou espanto. Muitas pessoas que participaram, tiveram certo receio ao olhar dentro da caixa. Em relação à reação do público, nos atingimos nosso objetivo, porém, em relação à quantidade de pessoas que participaram da nossa ação, era que fossem um número reduzido o que nos surpreendeu, pois diversas pessoas além de olharem dentro da caixa chamaram seus amigos para participarem também (relatório de trabalho, alunos 3ºE).

4.2.2.1 Análise e abordagem terapêutica

Instigar a curiosidade foi o objetivo desse grupo. E a forma de instigar foi pensando nessa caixa preta. Nos momentos de diálogos com o grupo após a ação, questionei sobre o motivo da escolha de uma caixa preta.

A necessidade de levantar esse questionamento está no fato de que a criação artística sempre está ligada à vida pessoal do artista. Jung defende a ideia de que a arte tem o solo no ser humano (JUNG, 2013), ou seja, é dele que ela prolifera e recebe todo o nutriente de vida.

A princípio o grupo não soube responder. Não conseguiu ligar a nenhum elemento ou história. Mas depois os alunos levantaram a ideia do medo do desconhecido. A conversa sobre esse “medo do desconhecido” se tornou um momento de autoconhecimento. Surgiram

questionamentos paralelos ao assunto e perguntei: Do que temos medo? Porque temos medo? O medo é bom? Existem níveis de medo? Em que ponto o medo vira dor? Foram momentos preciosos de reflexões através da fala de cada aluno. Observa-se que o fluxo criativo consciente se inicia no momento em que os questionamentos se iniciam.

É extremamente interessante observar como uma manifestação expressiva da arte colocou em questões formas reprimidas das emoções. Segundo Jung (2015), o externo indica e denuncia aquilo que o homem sofre.

Na obra “Circuito dos afetos”, Safatle (2015) cita uma frase de Hobbes (2002) que observa bem o lugar do medo na vida social:

De todas as paixões, a que menos faz os homens tender a violar as leis é o medo. Mais: excetuando algumas naturezas generosas, é a única coisa que leva os homens a respeitá-las (HOBBS, 2002 apud SAFATLE, 2015, p. 57).

Assim, para compreender como os circuitos de afetos são construídos seria necessário trabalhar a gestão social do medo iniciando por analisar como o medo foi e é produzido. Safatle (2015) chama circuito de afetos a sociedade em seu nível mais fundamental, pois para ele a sociedade é um sistema que produz formas hegemônicas da vida e afetos que nos fazem assumir certas possibilidades de vida a despeito de outras. O medo pode ser uma construção social resultante das afecções.

O diálogo proporcionou esse momento de expurgar o que faz mal ou analisar o medo. Considerando a abordagem junguiana (2013) é perceptível que há uma preocupação em exorcizar as realidades obscuras através de esforços psíquicos encontrando formas propiciatórias para tal. A arte parece ser uma dessas formas “propiciatórias”.

Através do olhar do outro houve apresentação de percepções novas de mundo. O corpo emocionado inicializa fluência nos campos mais profundos, trazendo um impulso criativo relacionado ao inconsciente. Trazer à consciência esses conteúdos internalizados são momentos únicos de possibilidades de transformação do sujeito.

Ao enfatizar a abordagem junguiana, considera-se que o artista diz através da arte mais do que ele percebe, pois a arte segundo essa abordagem revela o inconsciente: “A análise da prática dos artistas mostra sempre de novo quão forte é o impulso criativo que brota do inconsciente” (JUNG, 2013, p. 75). Ou seja, é importante observar através de uma análise prática o que os elementos simbólicos representam, pois é a partir deles que se pode analisar o que está sendo dito de forma consciente.

4.2.3 Ação performativa – “O que tem lá em cima?”

No dia 25 de junho de 2015, outros grupos entraram em cena. Dos dois que serão apresentados a seguir, apenas um fez durante o intervalo. Em um dos grupos os alunos pensaram em fazer pegadinha com as pessoas. Então de forma ensaiada e organizada, eles olhavam para o céu e faziam comentário uns com os outros. A ideia era fazer com que os outros alunos que não sabiam da ação olhassem para o céu também. Foi interessante ver como as pessoas são conduzidas pelo comportamento das outras pessoas. Toda ação gera uma reação. E o que esse grupo estava fazendo era propor uma reação ao público, convidando-os a participar da ação. Pensavam em um trabalho ligado ao Happening onde o público participa ativamente da ação.

Fotografia 10 – Alunos em ação performativa: "O que tem lá em cima?"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

O tema mais uma vez aqui foi instigar a curiosidade. O grupo performou uma ação a partir da qual era irresistível não olhar também. Todos queriam ver o que o outro estava vendo.

A forma desse grupo em instigar a curiosidade das pessoas desconhecidas foi olhando para o céu e montando um a um uma ação corporal, que vislumbrava uma expressão de espanto, alegria ou novidade. Essas reações que foram vistas uma a uma, montaram determinada imagem de corpos que olharam para cima, buscando algo que era novo e inusitado. Alunos de outras séries, professores e funcionários da escola que passavam pelo grupo participavam da ação sem saber que era uma ação performativa.

E vislumbrar a ação foi divertido, pois se tinha a reação dos corpos que sabiam da ação diante dos corpos que entraram na ação, sem saber o que estava acontecendo.

4.2.3.1 Análise e abordagem terapêutica

A espontaneidade do acontecimento fez o trabalho lidar com o acaso e com a naturalidade das expressões das pessoas. Uma criação através da experiência dos comportamentos diante de certas situações. No relatório de reflexão sobre a prática o grupo expôs que ficou com medo de “pagar mico”. Dos olhares de reprovação diante do comportamento fora dos padrões.

É importante neste momento trazer o pensamento de Jung para a argumentação novamente: “[...] as coisas externas indicam e denunciam aquilo que o homem sofre” (JUNG, 2013, p. 25). Eu perguntei a eles: por que esse medo de pagar mico? Por que os olhares de reprovação são suficientes para não fazermos uma prática como essa? Quem comanda você?

Embora os alunos tenham gostado da experiência de “Pagar mico”. Houve um momento que antecedeu a prática dessa ação. E esse momento foi paralisante para eles. Foi exatamente o medo de pagar mico. O medo da reação das pessoas. E foi sobre esse momento que após a prática, ocorreu o diálogo. É importante refletir sobre como a atual sociedade está cada vez mais preocupada com os “outros” e como isso reverbera no comportamento de cada indivíduo.

Safatle (2015) argumenta que o que transforma uma quantidade de indivíduos em identidade coletiva é a força afetiva de identificação a um líder. Assim, o indivíduo abandona seu ideal do eu e o troca pelo ideal da massa encarnado pelo líder. Que só é possível porque esse ideal encarnado pelo líder atualiza objetos perdidos que ainda ressoam na vida psíquica dos sujeitos. Desta forma, podemos identificar o medo como um acontecimento que traz a tona conteúdos que alcançam a alma dando sentido ao que acontece ao sujeito.

Logo, questioneei: E se esse medo tivesse paralisado vocês a ponto de não fazerem a prática? E eles responderam: “não teríamos experimentado como foi divertido”.

Larrosa (2008) argumenta sobre a importância da experiência e como o sujeito da experiência precisa estar exposto. Estar exposto significa estar pronto para o novo, para novas perspectivas. Muitas vezes estar exposto, significa parar de preocupar com o que o outro pensa e se preocupar mais com o que vai mudar na própria forma de pensar a partir de determinada experiência. Para esse grupo o autoconhecimento foi o da exposição para novos desafios, novas oportunidades.

4.2.4 Ação performativa – “o pagode da ofensa”

A outra ação aconteceu dentro da sala de aula. Um grupo de alunos escreveu uma letra de música. A intenção era afrontar os colegas e ver a reação deles diante das ofensas proferidas na música. O grupo intitulou a música de “O Pagode da ofensa”. Virou um festival de risos. O grupo se vestiu caracterizado de “pagodeiros” e foi à frente apresentar aos colegas. Em cada trecho da letra faziam referencia a um colega da sala e o ofendiam com palavras cantadas. Confesso que como professora fiquei incomodada e com medo da reação dos colegas da sala. Porém confiei nos alunos.

Fotografia 11 – Alunos do 3ºB em ação performativa: "O pagode da ofensa"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015.

4.2.4.1 Análise e abordagem terapêutica

A intenção desse grupo foi instigar um comportamento. Aqui eles lidaram com o acaso, visto que cada pessoa teria um comportamento diante da “ofensa” gerada. Eles foram avisados por mim que seus colegas poderiam levar o discurso para o lado pessoal. Mas a reação foi totalmente diferente. Os colegas acharam criativa e engraçada a letra da música. Sendo assim, eu perguntei: por que não se ofenderam? E eles responderam: já conhecemos os colegas. O grupo dessa sala era muito unido. Eles saiam juntos para se divertir fora do horário de aula. Então o que era esperado, ser uma ofensa, se tornou comédia. Por outro lado

perguntei: e se vocês estivessem escrito a letra para outro público? Como vocês acreditam que seria a recepção?

Após reflexões dos próprios alunos foi abordado o assunto: “Diferenças” e o respeito aos limites do outro. Ainda foi discutido sobre a inclusão social e exclusão social. Aqui trago novamente ao questionamento as ideias de Montoan (2014) e Poulin (2010) citados no capítulo 1 dessa pesquisa. Montoan defende que a inclusão requer a compreensão de que a diferença é inerente ao ser humano, é o que faz cada ser se tornar único e Poulin observa que para haver inclusão social precisamos valorizar, respeitar, participar e contribuir com todos.

Inúmeras foram às falas e pensamentos dos alunos acerca do tema. Percebe-se ser possível refletir sobre o tema colocando-se no lugar do outro. O processo de autoconhecimento para esse grupo foi uma reflexão de como é possível se colocar no lugar do outro a ponto de conseguir não mais julgar, mas entender comportamentos e escolhas.

No dia 29 de junho de 2015 aconteceram três ações simultâneas durante o intervalo. Enquanto um grupo fazia ações de brincadeiras infantis com todos pulando corda, sem corda, brincando de pique-pega; Outro grupo, com cerca de 20 alunos fazia sombra em pessoas desprevenidas. Foi interessante ver tantas ações acontecendo simultaneamente. Parecia que todos haviam enlouquecido.

4.2.5 Ação performativa “Brincadeiras Infantis”

Fotografia 12 – Alunos do 3º C em ação performativa: "Brincadeiras infantis"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

As brincadeiras infantis foram o tema resgatado por esse grupo. Eles trouxeram para o corpo as memórias de crianças. Um corpo que brinca e se diverte na coletividade. A cada momento eles mudavam as brincadeiras. Pula corda, pique-pega, pique-esconde. O espaço se tornou um local de brincadeiras como acontecem com as crianças no turno da tarde. Inapropriado para os alunos do turno da manhã que só se sentam perto de suas salas para conversar e lanchar.

Esse grupo resgatou as memórias de brincadeiras infantis imbricados no corpo. Assim, o corpo se expressou pulando corda sem presença física da corda, mas expressando a presença deste objeto. Ao ver a ação podemos observar que houve um ensaio, pois havia uma interação do grupo. Os alunos dos outros anos (2ºs e 1ºs anos do ensino médio) visualizaram a ação como um “trote” típico dos alunos do 3º ano na escola.

4.2.5.1 Análise e abordagem terapêutica

Após a ação, foi refletido sobre a experiência. Eu lhes perguntei: por que “brincadeiras infantis?”. E o grupo respondeu: “temos saudade dessa época”. Outra pergunta foi gerada: Por que vocês não podem brincar mais? Quem falou para vocês que é proibido brincar depois de certa idade? Os alunos se calaram. Não sabiam como responder a essa pergunta. Parecia uma pergunta tão boba, mas não tinham respostas. Depois de certo tempo, uma aluna respondeu: “agora precisamos estudar e trabalhar”. Houve a necessidade de novamente pensar acerca dos corpos dóceis de Foucault (2014). Corpos que são treinados a serem produtivos. Que precisam se comportar e se posicionar de acordo com regras impostas anatomicamente. Brincar não é produtivo para esse pensamento. Brincar é coisa de criança no sentido que criança não tem mais nada para fazer. Como se o brincar não fosse por si mesmo uma atividade importante para o homem.

Ao fazer a leitura de Foucault (2014) sobre o fragmento “Corpos Dóceis” do livro “Vigiar e punir”, percebe-se como estes corpos dóceis são construídos para atingir a objetivos produtivos e alcançam os jogos do poder. Existe um controle de atividade com horários, uma forma do corpo se apresentar. Essa forma repressiva de disciplinar o corpo esteve presente durante séculos da história e hoje faz parte da anatomia do corpo contemporâneo.

Trazer á consciência essa relação de poder sobre o corpo foi o momento de autoconhecimento do grupo. Conscientizar sobre autodomínio do corpo como uma forma de vida e não de interiorizar padrões. O desejo de brincar não pode fazer parte apenas da memória. Brincar é imaginar é criar e é viver.

Após essas reflexões houve propostas de brincadeiras na sala onde ocorreu diversão e aprendizado de conteúdos.

4.2.6 Ação performativa “Sombras”

Fotografia 13 – Alunos do 3º B em ação performativa: "Sombras"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

Imitar os outros e analisar o comportamento foi o objetivo desse grupo. Os alunos faziam filas atrás de todas as pessoas despercebidas. E imitavam todo o movimento corporal dessas pessoas. Quando a pessoa imitada percebia, os alunos saíam. E eles fizeram isso com muitas pessoas. E mesmo após o recreio, os alunos continuaram por imitar os professores, o diretor. Foi engraçado ver a reação das pessoas imitadas.

Após a experiência da prática houve o tempo de reflexão, momento em que eu questionei: por que o grupo optou pela ação: Sombra? Por que imitar o outro? A princípio eles riram. Após um tempo uma aluna respondeu: foi o que pensamos para pegar as pessoas de surpresa.

Neste sentido começamos uma conversa sobre a ideia de imitação. Levantei outras perguntas sobre o que é imitar? Imitar e representar são a mesma coisa?

4.2.6.1 Análise e abordagem terapêutica

Durante muito tempo e principalmente nas artes visuais a imitação foi a forma única de representar o mundo. Com o surgimento da fotografia no século XIX a imitação nas artes

visuais caiu em desuso, uma vez que a fotografia conseguia captar a realidade com mais fidelidade e perfeição que uma pintura ou desenho por exemplo. Os artistas começaram por buscar alternativas de criação que fugisse da imitação. Surge então, como uma das principais correntes a ideia da arte abstrata como aquela que foge dos padrões realistas e busca-se uma concepção mais formal, sem preocupação com o significado. Neste sentido, a imitação é valorizada ou não dependendo do contexto.

Se a sociedade for observada, juntamente com os comportamentos do homem contemporâneo será perceptível que existe ainda esse ideal da imitação incrustado nas formas de consumo e comportamento. As pessoas perderam sua identidade e passaram a ser quem o outro é e ter o que o outro tem.

Essas reflexões foram levantadas em sala. E os alunos começaram por refletir sobre identidade. Sobre quem ele é no contexto em que vive. Ele é fruto do que o outro representa ou fruto da concepção que ele mesmo criou de si.

O trabalho de autoconhecimento para este grupo foi desenvolvido a partir da perspectiva da identidade. Do se valorizar no mundo. De não ser sombra de ninguém.

Retomo aqui alguns princípios relacionados a inteligência emocional em Golleman (2012), individuação em Jung (2015) e governo de si em Foucault (2010), temas abordados no capítulo 2 dessa pesquisa. Temas que observam o autoconhecimento como um momento de maturidade importante para que o ser humano seja consciente e saudável.

Também comentei no capítulo 1 que a individuação para Jung (2015) é tornar-se um ser único na medida em que assumimos nosso próprio si mesmo. É diferente de individualismo que tem como principal objetivo acentuar a oposição as obrigações coletivas. A individuação junguiana se aproxima da expressão governo de si em Foucault (2010), pois significa realizar de maneira completa as qualidades coletivas e individuais para um melhor acolhimento social. O indivíduo se conhece para conseguir dar-se aos outros. Assim, o cuidado de si, o governo de si, envolve atitudes para si mesmo, para os outros e para o mundo na medida em que estamos inseridos no contexto coletivo e podemos interferir na vida dos outros com nossos comportamentos.

4.2.7 Ação performativa “Evangelizar sem argumentos”

Em outra ação uma menina solitária passeava pela escola com placas tentando evangelizar as pessoas, sem usar palavras orais, só a escrita gráfica dos cartazes.

Fotografia 14 – Aluna do 3º B em ação performativa: "Evangélizar sem argumentos"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, junho de 2015

Essa ação foi evangelística, no sentido religioso. Sozinha, a aluna passeava pela escola com dois cartazes como se estivesse desfilando. Passava de um lado para o outro. Mostrava os cartazes para todos os grupos que apareciam.

No relatório sobre a reflexão da ação, a aluna mencionou a bíblia para justificar sua ação: “*Ide por todo mundo e pregai o evangelho a toda a criatura. (Mc 16:15)*”. A ação foi uma forma de obedecer a essa fé. Uma fé cristã que obedece ao que consideram “grande comissão”.

4.2.7.1 Análise e abordagem terapêutica

A fé cristã tem usado esses versos bíblicos para defender toda a sua experiência de fé. Não se trata de um verso que traz a liberdade de escolha do indivíduo. Mas trata-se de um verbo que está no modo imperativo. Trata-se de uma ordem. É necessário ir por todo o mundo e pregar o evangelho. Que evangelho? O evangelho daquele que manda ir por todo mundo. O próprio Cristo.

Não existem, portanto receitas, formas adequadas de pregação. As pessoas precisam ir; porém o modo de fazer isso dar certo depende da criatividade de cada um.

Depois dessa ordem, se visualizou na história, maneiras diferentes de pregação. No cristianismo primitivo, nos tempos de perseguição por volta de 64 D.C. foi percebido que a ideia de pregação inicia-se pelas pinturas nas paredes das catacumbas que eram lugares nos quais os cristãos primitivos reuniam-se para fazer seus cultos. Após aproximadamente dois

séculos e meio, quando o império romano tornou-se cristão, a forma de pregação se tornou uma forma de obrigação, uma vez que o imperador Constantino obrigava todos a se converterem ao cristianismo. Após décadas foi possível notar esse mesmo critério sendo usado pela “igreja católica”, que oficialmente julgava e condenava os considerados hereges no tribunal da inquisição.

Com a reforma protestante anos mais tarde, a igreja apropriou-se das artes para que ela se tornasse instrumento de propaganda e assim atrair novamente os adeptos à igreja com o Barroco. Enfim, durante séculos a pregação continuou. As formas mudaram. As concepções mudaram. Mas ainda existe a ideia principal em cena: “ide por todo mundo e pregai”. É imperativo no pensamento cristão que alguém o faça.

Assim a abordagem aqui foi observar porque de fato evangelizamos?

Cabe aqui novamente mencionar a argumentação de Safatle(2015) que defende a ideia que o que transforma uma quantidade de indivíduos em identidades coletivas é a força afetiva de identificação a um líder. No caso dessa ação a figura de referência é a apropriação da ideia de Cristo.

Assim, segundo Safatle o indivíduo abandona seu ideal de eu e o troca pelo ideal da massa encarnado pelo líder. Porém, esse ideal precisa significar algo na vida psíquica do sujeito a ponto de fazê-lo “mudar de ideia”. Certamente essa mensagem a alcançou dando sentido a sua vida.

4.2.8 Ação performativa “A Entrevista”

No dia 01 de julho de 2015, outro grupo saiu pelo recreio entrevistando as pessoas. Paravam os meninos de outras turmas e faziam perguntas para as quais não existem respostas. Era interessante ver a cara dos alunos entrevistados. Alguns inclusive corriam dos entrevistadores com medo do constrangimento.

Fotografia 15 - Alunos 3º A e B em ação performativa: "A entrevista"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, julho de 2015

4.2.8.1 Análise e abordagem terapêutica

Refletindo a respeito da prática foram levantadas as seguintes perguntas: Por que perguntas sem respostas nas entrevistas? Muitos deles afirmaram que eram perguntas que eles próprios buscavam respostas, mas que até hoje ninguém conseguiu explicar.

Como a ideia era perceber o comportamento das pessoas diante da pergunta, eles utilizaram de seus próprios questionamentos para compor as entrevistas.

No relatório de reflexão sobre a prática, eles perceberam que as poucas pessoas as quais foram desafiadas a responder as perguntas tinham o mesmo questionamento e também não tinham respostas.

O trabalho para o autoconhecimento neste grupo foi um trabalho no sentido de refletir se realmente é necessário ter respostas sobre tudo. E para que é preciso de respostas? Qual é o verdadeiro motivo que leva as pessoas a buscarem respostas de perguntas como quem sou eu, de onde eu vim, para onde eu vou?

Novamente, depois de uma reflexão a respeito dessas questões, surgiu a ideia do medo. Um aluno fez a seguinte reflexão: “talvez o desejo de saber respostas venha cobrir o medo que temos do desconhecido”.

Foram levantadas questões relacionadas à vida e até mesmo relacionadas à auto descoberta quando foi citada uma frase de Luiz Fuganti (2014) retirada de um curso promovido pela Universidade Federal de Uberlândia aos alunos do curso de Teatro no qual o autor era palestrante do tema “ética de si”: “Nós homens do conhecimento nos

desconhecemos porque nunca nos procuramos (FUGANTI, 2014)”. Essa frase fez com que eles refletissem sobre seus medos. Há um anseio dos indivíduos por muitas respostas, mas muitas das quais estão no próprio indivíduo. E os seres humanos não conseguem entender, compreender o mundo que existe dentro de cada um.

Foucault (2010) faz reflexões interessantes sobre o preceito delfico “Conhece-te a ti mesmo”. Ao estudá-lo retorna a ideia do cuidado de si uma vez que analisa o diálogo de Sócrates com Alcebiades para se entender o cuidado de si com relação ao despertar, aos olhos que se abrem, sair do sono e se alcançar a luz. Como estágio da tomada de consciência. Uma maneira de converter o olhar do exterior para o interior.

Assim, a busca pelo “inter” foi a reflexão realizada diante da proposta do grupo.

4.2.9 Ação performativa – “Atrapalhando a passagem”

No dia 02 de julho de 2015 a experiência dos alunos do 3º B foi de fazerem grupo e se assentarem em círculo, atrapalhando o trânsito de pessoas. Foi engraçado ver o incômodo dos alunos ao passar por outro caminho ou pular os meninos.

Fotografia 16 - Alunos do 3ºB em ação performativas: "Atrapalhando a passagem"



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, julho de 2015

Interferir espaços, apropriação inapropriada foi o objetivo do trabalho dos alunos. A intervenção trouxe muitos estranhamentos. É incômodo para quem quer passar em determinado lugar ser surpreendido por grupos que ficam conversando. Muitos alunos deram a volta, outros pediram licença, outros simplesmente pularam o grupo. Muitas foram as

reações. De todos os grupos que fizeram suas ações o único que realmente trouxe “incômodo” foi esse grupo. Não havia como passar. Eles dominaram o espaço que naquele momento pertencia apenas a eles.

No relatório entregue, eles refletiram:

Não sabíamos como isso chegaria às pessoas. Muitas pessoas nos trataram mal. Ignoramos os tratamentos incompreensíveis. Mas aqueles alunos do 3º ano de outras salas que já sabiam que se tratava de uma ação para a aula de arte, estes nos pularam e muitos se uniram a nós (fragmento do relatório dos alunos 3ºB).

A incompreensão foi gerada nas pessoas que não sabiam que se tratava de uma ação.

4.2.9.1 Análise e abordagem terapêutica

Na reflexão em sala questionei o motivo da escolha da interferência. Os alunos disseram que queriam incomodar. Perguntei: por quê? Ao que eles responderam: queríamos ver a reação das pessoas.

A aula continuou trazendo uma reflexão sobre o que incomodava cada um. E sempre aparecia como incômodo o comportamento e a postura das pessoas. Diante das respostas dos alunos o questionamento prosseguiu: o que você faz que incomoda o outro? Olhar para si mesmo é algo desafiador. Ao perguntar sobre o que eles achavam que incomodava o outro, eles não tiveram respostas. Por que é sempre o outro o problema? Muitas vezes nas relações se olha para o outro com olhos de julgamento e é esquecido que todos erram, inclusive o julgador do momento.

Neste momento citei o famoso diálogo de Sócrates com Alcebiades - . Alcebiades tinha uma meta – governar a cidade de Atenas, mas Sócrates o questiona – Conhece-te a ti mesmo. Assim Sócrates estava trazendo a Alcebiades um momento de reflexão. Você quer governar a cidade, mas você precisa conhecer suas limitações, porque estará lidando com 2 situações difíceis – o governo da cidade e os inimigos estrangeiros mais poderosos e instruídos que você. Você estará pronto para lidar com isso? Neste caso o conhecimento de si esta ligado ao governo dos outros.

O conhecimento sobre “nós mesmos” esta ligado sempre ao outro, porque ninguém é um “ser” em uma ilha. Nós “existimos” em sociedade.

A reflexão sobre as limitações individuais diante dos outros foi o momento de autoconhecimento e fechamento da atividade desse grupo.

4.2.10 Ação performativa – “Dança muito louca”

A última ação aconteceu em 06 de Julho de 2015. Os alunos do 3º A apresentaram uma dança. Dispuseram de um veículo automotivo com som mecânico dentro da escola e ligando o som em uma intensidade forte, começaram a dançar. Isso fez com que os outros alunos viessem ver o que acontecia. Então iniciaram uma dança coreografada seguida de outra dança em que todos começam a pular feitos loucos. Os outros alunos olharam indignados para a apresentação que interferiu totalmente no movimento do recreio.

De todos os grupos, essa sala foi à única que se envolveu em um único grupo. Todos participaram. Pediram para ensaiar durante minhas aulas. Eles queriam fazer algo bem diferente.

Fotografia 17 – Alunos do 3º A em ação performativa: "Intervenção - dança muito louca"



Fonte: Aatoria própria. Uberlândia, julho de 2015

Fotografia 18 - detalhe fig. 10



Fonte: Autoria própria. Uberlândia, julho de 2015

4.2.10.1 Análise e abordagem terapêutica

Depois da experiência prática os alunos da sala refletiram sobre o trabalho de forma empolgante. Nunca haviam feito algo parecido. E essa experiência, com certeza, ficará marcada na memória de cada um.

De todas as turmas, essa foi a que mais fez comentários a respeito de sua performance e como isso trouxe uma mudança de paradigma ,no que se refere a forma de ver a arte.Em um dos relatórios o aluno mencionou que a arte esta ligada a vida e eles haviam experimentado um pouco dela. Foi percebido neste grupo um desejo de realidade, um desejo que vai além da experiência.

Para todas as ações os alunos escreveram suas observações através de um relatório. Neste relatório eles descrevem o quanto a experiência de uma ideia vai além da proposta. As palavras não conseguem explicar a experiência destas ações. Em um dos relatórios a aluna escreveu: *“Obrigada por confiar na gente. Obrigada por nos dar liberdade na criação”*.

A experiência dessas ações intitulada de “ações performativas” foi muito rica. Mesmo que tenham sido experimentações de criações, foi além do esperado. Os alunos se envolveram e se empenharam por fazer algo diferente.

Após o encerramento desses primeiros trabalhos percebi essas turmas mais maduras tanto no comportamento uns com os outros, quanto para entender a arte. Percebi argumentos e observações mais elaboradas sobre concepções artísticas fruindo da própria experiência que obtiveram. As experiências através das ações mencionadas anteriormente aconteceram a partir

de um fluxo que considero hoje como fluxos geradores de criatividade. Geradores, pois a partir dessas primeiras experiências outras aconteceram. Fizemos ações com outros temas como “política e etnia”.

Nas ações sobre etnia, trabalhamos repensando e questionando as culturas indígenas e negras. Então, os alunos criaram outras ações. E cada vez que experimentavam, mais ousadas e criativas as ações se tornaram. Um fluxo gerou outro fluxo que gerou outro...

Essas ações não ficaram apenas na escola. Alcançamos a comunidade a partir de proposta dos próprios alunos. Interferimos nas ruas próximas a escola com ações performativas.

Atualmente, os registros feitos pelos alunos em 2015 estão sendo usados como material didático com alunos do 2º e 3º ano deste ano (2016) servindo de inspiração para suas práticas.

Neste sentido, os fluxos que no momento eram criativos se tornaram fluxos geradores de criatividade produzindo e gerando outros fluxos...

Sobre a ideia de fluxo já foi mencionado que a concepção de fluxo é aquela que está em constante movimento, se transformando e transformando aqueles que são afetados.

Toda escola foi e esta sendo afetada. O alcance desses “afetos” esta indo além do que esperei. Usar o material produzido como um recurso didático para se entender a arte contemporânea, tem sido algo de uma extrema necessidade uma vez que a escola básica tem dificuldade de acessar formas expressivas contemporâneas.

A direção da escola sempre apoiou a iniciativa de minhas propostas com os alunos. Não tive problemas com falta de apoio da direção. Alguns problemas como a falta de entendimento apareceram entre a classe discente. Alguns professores parecem não entender ou preferem não entender o alcance da arte. Alguns professores não consideraram as ações. Ouvei alguns comentários como: “Tiraram conteúdos importantes do 3º ano para colocar arte, olha o que eles fazem no recreio”.. “essas turmas não tem chance no PAIES”, “veremos o resultado dessa brincadeira futuramente”. Não conseguiram ver o alcance dessas “brincadeiras” para o processo de autoconhecimento dos alunos. Não perceberam como eles cresceram enquanto indivíduo.

É reconhecível que a mecânica do poder exige um comportamento dócil. Percebemos isso nas referências de Foucault (2013), mas nós da classe discente sempre ensinamos aos nossos alunos serem livres e os aprisionamos quando exigimos deles resultados qualitativos sobre os formativos. Um trabalho como este que desenvolve os aspectos formativos do ser humano para visionários da versão qualitativa é uma perda de tempo.

Acredito que desenvolver o homem de maneira integral significa desenvolvê-lo racional e emocionalmente. A prevalência de um aspecto sobre o outro pode deixá-lo deficiente. A deficiência não é apresentada apenas no nascimento, mas na falta de consciência do que poderia ter desenvolvido e não desenvolveu.

Atualmente analisamos um comportamento humano deficiente. Deficiente de afetos e de significados. Tão deficiente que quando isso é abordado no contexto escolar há uma experiência que se constrói de maneira significativa. Voltando ao que Larrosa (2008) defende, faz desejar transformar a realidade. E por quê? Porque ela está sendo apresentada de forma deficiente. Desejo uma realidade onde os seres humanos são medidos pelo que produzem. Desejo uma realidade em que o ser humano é medido pelo que ele é. Há diferenças entre SER E TER. Não podemos ser medidos pelo que temos ou fazemos, mas pelo que somos. E Ser é essencial no atual contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que é entendido por onde o processo de criação começa, fica fácil fazer análises significativas. A importância do propositor das ações de criatividade deve ser algo relevante para analisar o processo de ensino-aprendizagem em arte. Não há maneiras de retirar o foco do propositor, do professor de arte. É a partir dele que as propostas são iniciadas – é a partir de suas referências, suas expectativas, suas afetividades, sua bagagem. O objetivo de seu ensino conecta-se a todo o seu processo formativo, suas experiências e seu contexto.

Pensando a respeito dessa perspectiva e analisando o memorial de formação apresentado nesta pesquisa, percebe-se o caminho que este trabalho trilhou: dimensionando-se para uma educação *para o sentido* à medida que busca uma educação *para as emoções*.

Educar para o sentido abrange a percepção do corpo às diferentes formas de expressão da arte, através das quais lidam com a experiência. Essa experiência útil que constrói quem passou por ela, afeta outros indivíduos que, por conseguinte, afetam outros, e assim por diante. Dessa forma, a experiência teve início em um corpo que conseguiu afetar outros corpos tornando-se propositor de experiências (é possível supor que é onde todo processo começou).

Experimentar é observar o mundo apresentado de formas diferentes: dinâmica e transformadora. Transformadora do ser que cria e do ser que aprecia. Observar o posicionamento do outro é importante para a transformação do ser, uma vez que o outro é quem nos revela. Quem enriquece nosso olhar, quem influencia nossa existência, quem significa o que fazemos. Experimentar é resgatar a ideia do ritualístico ou daquilo que nos aproxima de nós mesmos e de nossa afetividade.

As emoções são lugares pouco visitados pelo restante dos conhecimentos e a arte é uma dessas áreas que passa nesse lugar e o transforma. Experimentar através das percepções que perpassam pelo corpo e para o corpo e fazer com que essas experiências façam sentido cedem lugar aos fluxos criativos como potências em processos contínuos pelos quais nenhum resultado pode dar conta. Pois está em constante movimento. Em constante transformação.

Resgatar a experiência de experimentar junto, dar sentido ao conhecimento e oportunizar transformações dos indivíduos é uma das formas que encontramos para colaborar com a realidade das escolas brasileiras.

Pensando acerca dessas percepções esta pesquisa se direcionou. O que antes era um fluxo criativo se transformou atualmente em um fluxo gerador de criatividade, pois os registros dos acontecimentos tornaram-se materiais pedagógicos para os alunos com que hoje

trabalho. A partir da análise desses registros, os alunos de 2016 estão sendo estimulados a realizar suas práticas na escola, tanto no ensino médio quanto no ensino fundamental. O acontecimento enquanto fluxo criativo que registrei por causa da sua efemeridade tornou-se um vínculo para novos desafios e novas ideias. As criações atuais estão mais ousadas e mais reflexivas. Dotadas de sentido e significados. Ações com mensagens e ações que desejam interação coletiva.

Os alunos foram afetados por várias razões: experimentaram o fazer, se divertiram fazendo e refletiram sobre suas escolhas quando entramos no momento de reflexão. Viram como a arte é resultado da alma. Perceberam e puderam entender que o ser humano cria e de alguma forma exorciza o que faz mal a ele. Conseguimos juntos, resgatar temas escondidos no inconsciente, mas que de alguma forma foram expostos na experiência de fazer e de pensar sobre o que fizeram.

Em uma das escolas em que trabalho, o momento do recreio virou momento de diversão. Tanto alunos quanto professores se divertem com as proposições/intervenções feitas para as aulas de arte.

Hoje percebo que esse fluxo que me alcançou deve-se às influências registradas no memorial de formação e atuação profissional, somadas à bagagem de conhecimentos adquiridos e experimentados no mestrado profissional (Prof-artes). Foi de extrema importância cada disciplina cursada, pois influenciou de maneira ímpar minha prática e meu olhar. Abriu novos horizontes e quebrou paradigmas inconscientes. Percebo um grande acréscimo à minha postura tanto como professora de arte quanto como arteterapeuta. Fui extremamente afetada pelo mestrado profissional (Prof-Artes).

Não consigo planejar o futuro, mas o passado conseguiu atingir o presente tornando-se um fluxo gerador de criatividade. Descobri que a arte contemporânea me proporcionou mais liberdade de planejar as próprias ações e de não repeti-las.

A abrangência e multiplicidade do material recolhido em forma de registro necessitou de uma seleção, que promoveu um corpo de estudo, segundo sugestão da orientação desta pesquisa. Outros corpos poderiam ser produzidos a partir do processo aqui desenvolvido, mas fica como abordagem da continuidade da pesquisa em um futuro doutorado.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Espaço inventado: O teatro pós-dramático na escola.** Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 48, dez. 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php> . Acesso em 29 de Outubro de 2015.

AUSTIN, John Langshaw. **Sentido e Percepção/** J.L. Austin: [tradução Armando Manuel Mora de Oliveira]. – 2ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AVANCINI, Maria Marta. **Pedagogia da diferença.** Revista educação, publicação eletrônica, abril 2015. Disponível em <http://revistaeducacao.com.br/textos/216/pedagogia-da-diferencamaria-teresa-egler-montoan-uma-das-maiores-especialistas-34244-1.asp>. Acesso em 01 de maio de 2016.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação: Uma metodologia do “Conhecer” e do “agir” coletivo.** Sociedade em Debate, publicação eletrônica, v.7, nº 2, 2001. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>. Acesso em 27 de Outubro de 2015.

BRAGA, Paula. **Oitica. Singularidade Multiplicidade.** São Paulo: Perspectiva, 2013. P. 112-117.

BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica: arte e política; ensaios sobre a literatura e historia da cultura.** In: Obras escolhidas. 7ª Ed., São Paulo: Brasiliense, vol I. (1994)

BOLOGNESI, Mario. **Experiência e história na pesquisa em artes.** Publicação eletrônica, v.1, nº 1, 2014. Disponível em <http://www.periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5258>. Acesso em 01 de maio de 2016.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FERRACINI, Renato. **Café com queijo: corpos em criação**. São Paulo: Huclitec, 2006.

FOCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca. – 3ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O corpo utópico, as heterotopias**. São Paulo: N-1 Edições, 2013.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORTIN, Sylvie. **Contribuições Possíveis da Etnografia e da Auto-etnografia para pesquisa na prática artística**. Tradução Helena de Mello. Cena, publicação eletrônica, nº 7, 2009. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961> . Acesso em 27 de outubro de 2015.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GIL, José. **Abrir o Corpo**. In: FONSECA, Tania Maria Galli; ENGELMAN, Selda (org) **Corpo, arte e clínica**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: objetiva, 2012.

HOBBS, Thomas. **Leviatã**, trad. João Paulo Monteiro e Maria Beatriz N. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**/Hilton Japiassú e Danilo Marcondes. – 4ª. Ed. Atual. – atual – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 2006

JUNG, Carl Gustav. **O espírito na arte e na ciência**. Tradução de Maria de Moraes Barros. 8ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2013.

_____. **O Eu e o inconsciente**. Tradução de Dora Ferreira da Silva. 27ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica 2004.

_____. **Desejo de realidade. Experiência e alteridade na investigação educativa**. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (org). Filosofia, aprendizagem, experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MACHADO, Marina Marcondes. **Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral, para pensar um curriculum em arte**. Disponível em <http://revista.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048>. Acesso em 24 de abril de 2015.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande Labirinto**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: Como Construir o projeto político pedagógico**. 3ª ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

PAIN, Sara. **Teoria e Técnica de arte-terapia: a Compreensão do Sujeito/ Sara Pain e Glayds Jarreau; trad. Rosana Severino Di Leone**. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo**. São Paulo: Cosac Naify, 1ª edição, 2015.

SCHECHNER, Richard. **“O que é performance?”**, em performance studies: an introduction, second edition. New York & London: Routledge, 2006.

SILVA, Mariane Coimbra, CARVALHO, Eduardo Moura de; LIMA, Rafaela Dias de. **Arteterapia Gestaltica e suas relações com o processo criativo**. Revista IGT na rede, Rio

de Janeiro, RJ v. 10, n° 18, 2013, p. 18-36 Disponível em : <http://www.igt.psc.br/ojs>. Acesso em 01 de Maio de 2016.

TAYLOR, Diana. **Estudos avanzados de Performance**. Mexico: FCE, Instituto Hemisférico de performance y Política, Tisch school of the Arts, New York University, 2011.