



UNESP - IA
SÃO PAULO
2013

DISSERTAÇÃO
DE
MESTRADO

**METÁFORAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS
APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
“Uma análise de narrativas de Professores de Artes do Programa REDEFOR”**



Silvana Lapietra Jarra

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

METÁFORAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS
APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
“Uma análise de narrativas de Professores de Artes do Programa REDEFOR”

Silvana Lapietra Jarra

São Paulo
2013

Silvana Lapietra Jarra

METÁFORAS, MEMÓRIAS E NARRATIVAS
APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
“Uma análise de narrativas de Professores de Artes do Programa REDEFOR”

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes; Área de concentração em Arte e Educação; Linha de pesquisa: Processos artísticos e experiências Educacionais, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luiza Helena da Silva Christov para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a. Luiza Helena da Silva Christov - UNESP – IA

Prof.^a Dr.^a Eliane Bambini Gorgueira Bruno - UNESP – IA

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Di Grado Hessel – PUC - SP

São Paulo

2013

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

J37m

Jarra, Silvana Lapietra, 1963-

Metáforas, memórias e narrativas: aproximações e distâncias na formação de professores: uma análise de narrativas de Professores de Artes do Programa Redefor / Silvana Lapietra Jarra. - São Paulo, 2013.
146 f.; il.

Orientador: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

1. Formação de professores. 2. Experiência. 3. Metáfora. I. Christov, Luiza Helena da Silva. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

Ao meu marido Carlos, “ser rio” que fez encontro de amor com as águas da minha existência.

Aos meus amados filhos, Carlos Eduardo e Giovanni, “seres rios de amor e de luz”, para que levem para o mar muitas memórias, metáforas e narrativas. Para que tenham sabedoria e respeito aos mistérios e à vida.

Aos meninos e meninas do “Brejo da Cruz” para que eles se alimentem de experiências de conhecimento, de pão, de poesia e... de luz!

“Se estamos aqui reunidos estou contente. Penso com alegria que tudo quanto escrevi e vivi serviu para nos aproximar. É o primeiro dever do humanista e a fundamental tarefa da inteligência assegurar o conhecimento e o entendimento entre os homens. Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha.”

PABLO NERUDA

AGRADEÇO:

À Luiza Helena da Silva Christov, minha professora “Jocotot”, amada mestra da emancipação e do partejamento, pela confiança e liberdade ofertadas; pela amorosidade e generosidade com as quais me orientou nessa pesquisa; pelo encontro da *experiência de tombamento* que alarga meu ser...

Às professoras da Banca Examinadora, Eliane Bambini Gorgueira Bruno e Ana Maria Di Grado Hessel, pelo carinho, pelo respeito, pelo olhar atento, pelas valiosas e, também, generosas e especiais contribuições à pesquisa.

Aos Professores Palma, José Leonardo e Carmina pelas aulas sobre educação, mar, sertão e invenção!

Às professoras Marli Gandolfo e Yonne Khodor Laino, minhas queridas mestras de Freud e Lacan, pelo meu encontro com a Psicanálise, com o mundo do inconsciente, dos desejos e dos mistérios...

À Marli pela leitura criteriosa do texto e suas intervenções na construção dos conceitos psicanalíticos.

À Professora Miriam Perugini, professora de Português no Ensino Fundamental, por ter-me ensinado a arte das palavras e da língua.

À Dna. Joicei, professora da minha infância, de quem recebi um coração de estudante.

Aos amigos do grupo de pesquisa Roda Língua pelo mergulho nos mistérios, pelo alargamento dos sonhos, das palavras e do mundo.

Ao Programa REDEFOR, seus professores, cursistas e tutores por me ofertarem os contos analisados nessa pesquisa.

À UNESP por oferecer a oportunidade de viver a experiência do mestrado.

À minha família pelas memórias, pela poesia, pelas metáforas e por toda minha “*duração*”:

Aos meus avôs, Mário e José, dos quais herdei muitas histórias e a vontade de continuar narrando-as.

À minha avó Nadyr por ter feito minha infância mais doce.

À minha avó Ignez por me ensinar a comer flores.

Ao meu pai pelas histórias lidas e contadas na beira da cama, pelo encontro com a poesia, com a arte, com a música e com a literatura, pelos livros e enciclopédias comprados na porta de casa e por ter deixado a maior herança que alguém pode receber: a educação como valor máximo!

À minha mãe que me ensinou a ter força e coragem para enfrentar a vida com bravura, persistência e disciplina.

À Márcia, minha irmã, pelo amor fraterno, pela cumplicidade e por colocar música em minha vida.

Ao meu irmão Mário e aos meus primos, em especial à memória de meu primo Roberto, pelas *experiências delirantes e rastejantes nos quintais da nossa infância*.

Ao meu marido e aos meus filhos pelas experiências de amor, pelo apoio e pela compreensão durante a pesquisa.

Aos meus sogros Elza e Oscar pelas experiências de acolhida e por terem compartilhado comigo suas memórias e histórias.

Aos alunos e colegas de trabalho da Rede Municipal de Ensino da PMSP, professores, coordenadores pedagógicos, diretores e supervisores escolares.

Às professoras e funcionárias da EMEI Coronel José Canavó Filho por navegarem comigo na construção do Projeto Reencantar e por compartilharem comigo vida, sonho, paixão, poesia, desvario e esperança.

Aos meninos e ao povo da Brasilândia, ao povo do “*Brejo da Cruz*”, por fortalecerem meu compromisso de educadora com a infância e a juventude pobre da cidade de São Paulo.

Aos meninos e meninas especiais por me ensinarem que a educação pode ser “*maluco beleza*”!

À Samantha e à Lucilene, companheiras de experiências de “*formação épica*”.

À Eliana Pereira, amiga de vida e de profissão, pelo incentivo para viver a experiência do mestrado.

À amiga Sueli pelo carinho, pelo cuidado e pelo Johrey ministrado nas horas de aflição e de doença.

Ao Vinícius Munhoz pela revisão sensível do texto.

A Deus e a Santo Antônio!

“Bem vale haver lutado e cantado, bem vale haver vivido se o amor me acompanha!”

O meu impaciente amor transborda em torrentes, precipitando-se desde o oriente até o ocaso. Até minha alma se agita nos vales, abandonando os montes silenciosos e as tempestades da dor.

Demasiado tempo sofri e estive em perspectiva. Demasiado tempo me possuiu a solidão. Agora esqueci o silêncio.

Todo eu me tornei qual boca e murmúrio de um rio que salta de elevadas penhas: quero precipitar as minhas palavras nos vales.

Corre o rio do meu amor para o insuperável! Como não encontraria um rio o caminho do mar?

Sem dúvida há um lago em mim, um lago solitário que se basta a si mesmo; mas o meu rio de amor arrasta-o consigo para o mar.

Eu sigo novas sendas e encontro uma linguagem nova; a semelhança de todos os criadores, cansei-me das línguas antigas. O meu espírito já não quer correr com solas gastas.

Friedrich Nietzsche

RESUMO

A presente dissertação analisa seis contos elaborados no âmbito de uma disciplina do Programa REDEFOR (programa de formação a distância, com alguns encontros presenciais, para professores da rede estadual paulista) e aborda a potência da Metáfora, da Memória/Esquecimento e da Narrativa de histórias pessoais e profissionais dos professores visando trazer à cena da formação a racionalidade imaginativa e o conhecimento como experiência. Neste sentido, promove aproximações entre Metáfora, Memória/Esquecimento e Narrativa com o conceito de experiência estética defendido por Dewey/Larossa/Paulo Freire. Faz emergir um pensamento vivo pela memória, pela metáfora e pela narrativa, concebendo a circularidade existente entre elas como possibilidade de alargamento da experiência de conhecimento. Reconhece o homem como ser de razão e de emoção e integra aspectos conscientes e inconscientes nos processos formativos. Utiliza como método de pesquisa a escuta psicanalítica (Freud e Lacan) e a intuição (Bergson). Faz interface entre a Arte – Educação – Psicanálise. Defende “*a formação épica*” (a formação pela experiência, pela metáfora, pela memória e pela narrativa) como possibilidade de romper a relação “*embrutecedora*” com a vida e com o conhecimento e como forma de emancipação dos “*seres aprendentes e ensinantes*”. Propõe uma formação que “erotize” o sujeito, produzindo sentidos que possam ser ampliados e compartilhados no encontro com o outro e com o mundo. Viver, narrar, trazer a experiência para o espaço da formação pelo viés estético, metafórico, rememorando-a, problematizando-a, reconstruindo-a, investigando-a, recriando-a, incorporando-a ou não no diálogo com outras narrativas, gerando deslocamentos no sujeito professor e, conseqüentemente, a transformação do currículo e da forma de conceber e ensinar artes.

PALAVRAS CHAVES:

METÁFORA – NARRATIVA – MEMÓRIA – EXPERIÊNCIA - FORMAÇÃO

RESUMEN

Esta tesis analiza seis historias producidas bajo un Programa REDEFOR (programa de aprendizaje a distancia con algunas reuniones presenciales para los profesores del Estado de São Paulo) y se analiza el poder de la metáfora, de la memoria/olvido y de la narración de las historias personales y profesionales de los profesores, para llevar a la escena de la formación de los mismos, la racionalidad imaginativa y el conocimiento así como una experiencia. En este sentido, promueve las similitudes entre la metáfora, la memoria/olvido y la narrativa con el concepto de la experiencia estética defendida por Dewey/Larossa/Paulo Freire. Saca un pensamiento vivo por la memoria, por la metáfora y por la narrativa de manera a concebir la circularidad entre ellos, como la posibilidad de ampliar el conocimiento. Reconoce al hombre como un ser de la razón y la emoción e integra los aspectos conscientes y inconscientes en los procesos de formación. Se utiliza como método de investigación psicoanalítica escucha (Freud y Lacan) y la intuición (Bergson). Interfaces entre las Artes – Educación – Psicoanálisis. Defiende “el entrenamiento épico” (formación por la experiencia, la metáfora, por la memoria y la narración) como una posibilidad de romper el vínculo “*embrutecedor*” con la vida y con el conocimiento, y como una forma de emancipación de los profesores y alumnos. Propone una formación que “*erotize*” el sujeto, produciendo sentidos que se pueden extender y compartir en el encuentro con el otro y con el mundo. Vivir, recuento llevar la experiencia al sesgo entrenamiento espacio estético, metafórico, recordando que, hablando se él, lo reconstruyó, investigarlo, recrearlo, la incorporación o no, en el diálogo con otras narrativas generar cambios en el profesor de la asignatura y, en consecuencia, la transformación del plano de estudios y la forma de enseñar artes.

PALABRAS CLAVES:

METÁFORA – NARRATIVA – MEMORIA – EXPERIENCIA - FORMACIÓN

SUMÁRIO

Introdução.....	p. 12
1. Capítulo 1 – As Narrativas Convocam o meu Narrar: “Um Mergulho na Vereda e no Rio das minhas Experiências”	p. 20
2. Capítulo 2 – As Metáforas, as Memórias e as Narrativas: “Onde Repousam os Pensamentos, os Conceitos e os Autores que Navegarão Comigo no Rio da Pesquisa”	p. 32
2.1 – Sobre a Metáfora.....	p. 36
2.2 – Sobre a Narrativa.....	p. 55
2.3 – Sobre a Memória	p. 60
3. Capítulo 3 – Análise das Narrativas ou “As Narrativas Riobaldo”	p. 69
3.1 – Uma Experiência Inesquecível.....	p. 79
3.2 - O Sobrado Cor-de-Rosa.....	p. 85
3.3 – Contemplação.....	p. 92
3.4 – Fazendo Arte.....	p. 98
3.5 – Conto de Emoção.....	p. 105
3.6 – A Boneca de Mariana.....	p. 111
Considerações Finais.....	p. 118
Referências Bibliográficas.....	p. 141

INTRODUÇÃO



(arquivo da autora)

*“Rio, voltei no curso
revi o meu percurso,
me perdi no leste.
Vi minha alma renascer
com flores de algodão
no coração do agreste.
Quando eu morava aqui,
olhava o mar azul
no afã de ir e vir.
Aí, fiz de uma saudade
a felicidade para voltar aqui”.*

MOACYR LUZ/ALDIR BLANC

Ao longo de trinta anos, aproximadamente, trabalho na Educação, ocupando vários cargos e exercendo várias funções. Iniciei como Professora de Educação Infantil e Professora alfabetizadora em 1982 e, nos últimos vinte anos, venho me dedicando à formação de gestores e professores. Atualmente, trabalho como Supervisora Escolar na Prefeitura do Município de São Paulo, acompanhando um grupo de onze escolas do Distrito da Brasilândia, na Diretoria Regional de Educação Freguesia/Brasilândia – SME/PMSP (Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura do Município de São Paulo).

Em minha trajetória profissional, percebi que a formação pela via do treinamento não funcionava. Quando muito, contribuía para o desenvolvimento da competência técnica, sempre insuficiente para lidar com a complexidade dos fenômenos humanos presentes nos processos formativos. Ao observar o crescente esvaziamento da ação pedagógica e intelectual

no fazer, no pensar e no sentir expressos nas narrativas dos educadores, fiz meu encontro com a Arte, com a Psicanálise e com outras Ciências Sociais por considerar que a Pedagogia não dava conta de responder a algumas questões que emergiam nestas narrativas.

Historicamente, a ação supervisora vem se constituindo como força fiscalizadora e burocrática da implantação de políticas públicas de educação, gestadas em Secretarias e gabinetes, sem a efetiva participação dos educadores que atuam nas escolas. Partindo do pressuposto de que a formação deveria colaborar na construção de experiências e discursos mais autorais, percorri outros caminhos para além dos instituídos e institucionais. Nessa caminhada ou *caminhadura* (in “Drão” – Gilberto Gil), incluí a metáfora, a narrativa (enquanto descrição e recriação da experiência) e o reencontro/reconhecimento das memórias nos procedimentos de formação.

Assim, os encontros de formação começaram a se tornar espaços em que os educadores eram convidados a falar, escrever e interrogar sobre os dados concretos de suas próprias experiências através de metáforas, resgatando suas memórias profissionais e pessoais. Poemas, contos, mitos, imagens, literatura, filmes, documentários, obras de artes visuais e musicais eram utilizados para abrir relatos, reabrir as gavetas da memória e problematizar práticas e concepções de educação.

Cabe acrescentar que, ao assumir a dimensão estética e ética para além da política e da técnica na formação dos professores e gestores, assumi também a intuição e a subjetividade, porque a escuta dos relatos das narrativas e toda a sua problematização não se davam por um processo literal, mas por um viés metafórico que permitia deslocar o sujeito-professor, colocando-o em constante movimento de busca e *trans-formar-a-ação*.

Neste sentido, o meu interesse pela pesquisa nasce da minha experiência como educadora e formadora, de tudo o que vivi com os meus alunos e com os meus professores. Esta experiência aguçou meus sentidos e provocou perguntas acerca do papel da metáfora, das memórias e da própria narrativa na formação docente.

Em minha trajetória profissional, percebi a necessidade de investigar e problematizar os sentidos expressos e os sentidos latentes que coexistiam no discurso dos professores. A formação pela via da técnica e da explicação teórica e conceitual não dava conta dessas questões. Era preciso ler e narrar para além das aparências.

Em 2010, ainda como aluna especial na UNESP IA, conheci o Programa REDEFOR (Programa Rede São Paulo de Formação Docente). O referido programa faz aproximações com minha experiência de formadora por abordar a formação na interface entre a Arte – Educação – Psicanálise e abarcar a metáfora, a memória e a narrativa em seus planos de curso.

O REDEFOR é um programa que resulta de um convênio entre a Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEESP) e as três universidades estaduais, dentre elas a Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Trata-se de um Programa de Pós-Graduação para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que pertencem ao quadro do Magistério da SEESP: supervisores, diretores, professores-coordenadores, professores. O objetivo é a formação continuada dos professores através de cursos de especialização, em nível de pós-graduação, na modalidade à distância e com alguns encontros presenciais.

É preciso esclarecer que, ao assumir o desafio de analisar narrativas de professores do Programa REDEFOR, não tive como objetivo pesquisar o valor/contribuição dos cursos à distância contrapondo-os ao valor/contribuição dos cursos presenciais. Este, decididamente, não é o objetivo desta dissertação. As expressões “*Aproximações e Distâncias - Distâncias e Aproximações*” foram utilizadas em função da investigação do papel da metáfora, da memória e da narrativa com a experiência. Como a formação por essa via pode *aproximar* e *distanciar* da experiência do conhecimento?

As atividades do Programa REDEFOR utilizadas nesta análise foram escolhidas por sua potência metafórica e por trazerem as memórias dos professores. Nelas, os cursistas do REDEFOR foram convidados a falar e interrogar sobre os dados concretos de suas experiências, simbolicamente e metaforicamente, sob a forma da elaboração de um conto. As memórias pessoais e profissionais foram utilizadas para abrir/fechar relatos, falar e pensar sobre as experiências, em um movimento de *caminhar para si*.

Na presente dissertação, foram analisados seis contos, elaborados no âmbito de uma das disciplinas do Programa em questão, uma disciplina que abarcava como conteúdo a contribuição da Psicologia em geral e da Psicologia da Educação para o ensino de Artes, denominada “*Emoção, Percepção e Criatividade: a Contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes*”. Um dos conteúdos trabalhados referia-se especificamente ao conceito da emoção, tema sugerido para motivar a elaboração de um conto por parte dos cursistas,

professores de Artes da rede estadual paulista. A solicitação de um conto teve como fundamento provocar os cursistas a escreverem sobre o tema emoção por meio de um discurso de natureza estética/ literária para evitar o risco de serem produzidas sínteses conceituais, com reproduções das diferentes concepções sobre emoção apresentadas durante o desenrolar da disciplina, e para desafiar os cursistas a criarem situações cotidianas reveladoras de emoção as mais diversas.

A opção por analisar os contos nesta dissertação foi associada ao objetivo de investigar o papel das metáforas, das memórias e das próprias narrativas na constituição da experiência formativa dos professores cursistas do Programa REDEFOR.

Nesse encontro, nessa conversa com as narrativas dos cursistas do REDEFOR, realizei uma viagem sobre meu próprio percurso, narrando porque, quando e como comecei a me preocupar com esses conceitos e com o lugar que eles ocupam na formação docente.

A narrativa é sempre uma tentativa de colocar a experiência em palavras, de transformar e se transformar... O contato com as narrativas dos professores cursistas convocou-me a pensar nas minhas próprias experiências. “*Rio, voltei no curso; revi o meu percurso; me perdi no leste...*” Penso então nos caminhos que percorri como professora e formadora. Mergulho no meu rio de histórias e experiências trazendo-as para o primeiro capítulo desta dissertação.

Durante a pesquisa, utilizei a imagem do percurso do rio como metáfora da experiência de formação humana e docente. Desta maneira, o segundo capítulo traz os autores que navegaram comigo no rio da pesquisa e suas contribuições para explorar os conceitos de metáfora – narrativa - memória/esquecimento e suas implicações com a formação pela experiência.

“A experiência, e não a verdade é o que dá sentido à escritura. (...) Escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LAROSSA/ KOHAN Apud RANCIERI, 2010, p. 05).

Antes de elaborar um discurso, fundamos um lugar, vivemos uma experiência. Por mais que tentemos, as palavras não dão conta de falar sobre a experiência. Há que se fazer escolhas... Ao ler uma narrativa, temos fragmentos da experiência, fazemos algumas aproximações. Segundo Dewey (2010), a experiência é singular, é única. Não podemos

reviver a experiência do outro, nem tampouco reviver a própria experiência. Podemos rememorar-la, narrá-la, dialogar com outras narrativas e viver outras experiências promovidas com esse diálogo.

Penso na metáfora, na memória e na narrativa como possibilidades de aproximações com a experiência. Que pistas as narrativas fornecem sobre a experiência de formação? O que armazenamos em nossa memória? O que trazemos em nossa bagagem de professores? Por que e para que trabalhar com as memórias pessoais e profissionais na formação de professores? E a metáfora? Pode ser ela um caminho para narrar e fazer pensar a quem narra e a quem lê? Narrar por meio de metáforas pode ampliar a potência de narrar e de escutar as narrativas? Pode contribuir para a construção de um discurso mais autoral? A circularidade existente entre memória, narrativa e metáfora pode ressignificar a palavra presente nos discursos dos professores? Pode trazer novos sentidos às palavras ditas e pensadas?

Os autores do segundo capítulo ajudam a pensar na metáfora como forma de constituição do sujeito (Freud e Lacan), como forma superior de pensamento (Vigotski), como meio de atribuir à metáfora um *status epistemológico* (Lakoff e Jonhson). Nesse mesmo capítulo, trago os autores que ajudam a pensar na narrativa como possibilidade de formação e encontro com a experiência (Paulo Freire, Larossa, Imanol Aguirre Arriaga e Boff) e os autores da memória enquanto potência da duração e da memória/esquecimento (Bergson e Ricœur).

Volto às palavras de Larossa e Kohan (2010, p. 05): o diálogo com as narrativas analisadas permitiu “*testemunhar experiências de escrever na educação, de educar na escritura e, também, de educar-me na escritura*”.

No terceiro capítulo, analiso os contos sobre o tema emoção elaborados pelos professores do REDEFOR. Tal análise estabeleceu o desafio de conversar com os professores, conhecer suas experiências, suas memórias e suas histórias e de pensar no papel delas em seu processo de formação.

A palavra conversa, do latim “*conversare*”, etimologicamente, significa viver em companhia, frequentar, ou seja, exige o estabelecimento do diálogo entre as pessoas. Já o vocábulo latino “*convertere*” - *fazer mudar de partido, de parecer* - significa voltar, revolver, mudar, reverter. Essas ações são acompanhadas do prefixo “*com*”; indicam uma interdependência que inexiste fora do encontro com os outros e com o mundo.

As narrativas analisadas convocam-me a pensar no meu encontro com elas e nos sujeitos que narram. O narrador é também um escutador, porque, ao narrar, este escuta sua própria experiência. No diálogo com o leitor, o narrador convida-o a escutar a experiência narrada e também convoca a o leitor a escutar as experiências do leitor.

Recordo a obra *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa. Na obra há dois narradores: Riobaldo, personagem da história, e um segundo narrador, que não aparece. Trata-se de um narrador que, durante todo o enredo, escuta Riobaldo e as demais personagens: um *narrador-escutador*. Pergunto-me: será que a profundidade e a riqueza de *Grande Sertão Veredas* devem-se ao fato da obra ter um narrador que escuta?

Por este motivo, passo a denominar os contos analisados de “*Narrativas Riobaldo*”, ou “*rio vazio*”, porque abrem espaço para a escuta, para a escuta de quem lê o conto e para a escuta de quem o escreveu, para o alargamento do pensamento e para a criação de outras narrativas. Os contos abriram espaço para que eu narrasse minhas experiências de formadora e formação: “*Quando eu morava aqui, olhava o mar azul no afã de ir e vir. Aí, fiz de uma saudade, a felicidade, para voltar aqui*”.

As narrativas dos professores provocam pensamentos. Há estranhamentos; há aproximações; distâncias e lacunas entre as palavras. Espaços importantes, uma vez que o vazio permite que nele entrem outras narrativas... Entre pontes, abismos e corredeiras estão nossos pensamentos e palavras. Que palavras habitam nossos pensamentos? Que pensamentos habitam nossas palavras? Que palavras ou que linguagens aproximam-nos de nossas experiências? Quais são as experiências que deslizam no leito do rio da vida dos professores-cursistas analisados e no leito do rio de minha vida pessoal, profissional e acadêmica?

Neste sentido, a metáfora foi utilizada também como procedimento de análise para que, como pesquisadora, eu pudesse proceder à categorização dos conceitos e concepções presentes nas narrativas dos professores-cursistas do Programa REDEFOR.

A análise dos contos possibilitou pesquisar como a metáfora pode ajudar a reconstruir a memória e como a memória pode ajudar a reconstruir e ressignificar o sujeito que rememora; como a memória pode ajudar a construir novas histórias e tecer novas narrativas. Minha aposta foi sempre a de que nossas memórias estão nas metáforas – fragmentos das experiências vividas e narradas. Nossas memórias moram nos postais, fotografias, bilhetes, papéis de cartas e bombons; num quadro, num cheiro, numa flor, numa música, num poema.

O estudo dos autores e referências teóricas, assim como a análise dos contos, ampliaram o pensamento sobre a formação docente. Por este motivo, nas considerações finais, trago o mar como metáfora do território do formador. O formador é o mestre que não está mais diante de um único rio, é aquele que lida com a imensidão e a complexidade do mar. O mar é lugar onde deságuam muitos rios.

A partir do vivido na pesquisa, trago a metáfora do mar para propor outro tipo de formação: “*a formação épica*”. Parafraseando Benjamin (2012), o formador das metáforas, da memória/esquecimento e da narrativa é um formador que se assemelha ao herói da poesia épica, porque é um formador que sonha sonhos para todo um povo e luta por eles. Nesse sentido, a dissertação defende “*a formação épica*” como possibilidade de romper com a relação embrutecedora com a vida e o conhecimento, tradicionalmente estabelecida nas instituições de ensino, propondo uma formação que “erotize” o sujeito, produzindo sentidos que possam ser ampliados e compartilhados no encontro com o outro e com o mundo.

A formação pela metáfora, pela memória e pela narrativa reconhece o homem como ser de razão e de emoção; traz à tona os aspectos conscientes e inconscientes dos sujeitos e das relações presentes na formação. Faz emergir um pensamento vivo pela via da experiência estética e pelo relato aberto dos processos de criação, retomados pela memória e pelas histórias. Nesta abordagem, a experiência de formação convida os professores a construir, desconstruir e reconstruir sua imagem de mestres de ofício ao longo de suas próprias histórias e narrativas.

Portanto, escolhi como método de pesquisa e análise a escuta psicanalítica e a intuição bergsoniana. Foi “intuitivamente” que vivi, como pessoa e educadora, as experiências que escolhi narrar nesta dissertação e que residem no leito do meu rio, rio esse que fez afluentes, encontrou outros rios, andou por corredeiras, descansou em calmaria e que deságua no mar... A necessidade de encontrar um método que desse conta da complexidade humana para analisar os fenômenos e os verdadeiros problemas da formação docente, proporcionou o encontro da pesquisa com autores e mundos que falam do inconsciente, da subjetividade, enfim, dos mistérios da vida e da existência humana.

Na perspectiva da “*formação épica*” proposta nessa dissertação, *mais do que explicar e aperfeiçoar convenções, é necessário captar realidades* e, a realidade da existência humana, é movente e misteriosa. Segundo Bergson (2011), quando percebemos o verdadeiro intuitivamente, nossa inteligência se corrige. A intuição é a própria duração.

“(…) Mas se em vez de pretender analisar a duração (ou seja, no fundo, fazer sínteses com conceitos), nos instalarmos primeiro nela por esforço de intuição, teremos a sensação de uma certa *tensão* bem determinada, cuja própria determinação aparece como escolha entre uma infinidade de durações possíveis. A partir daí, percebem-se quantas durações se quiser, todas muito diferentes umas das outras, embora cada uma delas, reduzida a conceitos, ou seja, considerada exteriormente dos dois pontos de vistas opostos, sempre se resume a mesma indefinível combinação de múltiplo e do um” (BERGSON, 2011, p. 35).

Freud e Bergson invertem a lógica da compreensão dos fenômenos quando propõem outra forma de perceber/sentir/captar a realidade. Na verdade, a forma de compreender e dizer o mundo e a existência humana é, para estes autores, idêntica à dos poetas. *Ao invés de tentar compreender, procuremos gerar*; gerar é inventar e inventar é descobrir. A dissertação fala dos caminhos que percorri para inventar e descobrir outras possibilidades para a formação docente. O mar, território épico do formador, é mesmo muito grande! É difícil expressar o que ele comporta.

Esta dissertação é uma tentativa de aproximar o formador da imensidão de seu território: o mar. É preciso muita escuta; é preciso usar muita intuição para captar o seu valor. Como afirma o poeta Tião Rocha (2002, p. 4): “Uma coisa é engarrafar a água do mar, outra é trazer consigo o azul das ondas. Esse é um permanente desafio, fazer com que o educador esteja atento a isso e saiba construir essa diferença”.

Animada por este desafio, mergulhei no rio de minhas experiências, naveguei com os autores e referências teóricas e com eles mergulhei, também, no rio dos contos dos Professores do REDEFOR para problematizar e pensar a formação e o lugar do formador. Como diz Neruda:

“Minha poesia não rechaçou nada do que pôde trazer em seu caudal; aceitou a paixão, desenvolveu o mistério, e abriu passagem entre os corações do povo. Aqui hoje terminam estas viagens nas quais me acompanhastes através da noite e do dia e do mar e do homem. De tudo quanto vos disse vale muito mais a vida!” (2001, p.77 e p. 83).

CAPÍTULO 1

AS NARRATIVAS CONVOCAM O MEU NARRAR: UM MERGULHO NA VEREDA E NO RIO DAS MINHAS EXPERIÊNCIAS



(arquivo da autora)

Dentro do mar tem um rio...

Dentro de mim tem o quê?

Vento, raio, trovão

*As águas do meu
querer*

*Dentro do mar tem
um rio...*

*Lágrima, chuva,
aguaceiro*

*Dentro de mim um
terreiro*

*Dentro do terreiro
o quê?*

ROBERTO MENDES E CAPINAN

Começo por situar onde começou minha curiosidade pelas memórias, pelas narrativas e pelas metáforas e retorno aos terreiros da minha infância. Cresci em casa com jardim, com direito a colecionar vagalumes em caixinha de fósforos nas noites quentes de verão e joaninhas na chegada da primavera. Penso que o encontro com as memórias e as metáforas começa aí, porque até hoje, para mim, um vagalume é metáfora de verão: cadeira na frente da casa e oportunidade para tomar sorvete, conversar e brincar com os vizinhos à noite. O mesmo ocorre com as joaninhas, metáforas de primavera... Iberê Camargo diz que *a memória é a gaveta dos guardados...* Nos quintais da minha infância, a memória eram as caixinhas de fósforos, as caixinhas em que eu guardava as experiências alegres e tristes porque, obviamente, os vagalumes e as joaninhas não duravam muito tempo nelas.

Minha pesquisa começa, então, como diria Manoel de Barros (2008), “nas experiências rastejantes e delirantes dos quintais da minha infância”. Lembro-me da minha mãe ensinando os filhos sobre moral e boas maneiras através de provérbios e ditados populares. Minha mãe ensinava a organizar o pensamento por meio de metáforas e colocava a gente na linha. Meus avôs, especialmente, meu avô materno, eram excelentes contadores de história.

Quando a família se reunia, adorava ficar ouvindo as histórias que os mais velhos contavam. Cresci ouvindo muitas narrativas. Minha família não é estudada, meus avós mal frequentaram a escola e meu pai concluiu apenas o antigo ginásio, mas eles eram bons contadores de histórias. Aprendi as narrativas na oralidade. Deles herdei muitas histórias e as primeiras possibilidades de contar as minhas próprias histórias e, também, de continuar me interessando pelas histórias de outras pessoas. Deles herdei minha veia conversadeira e a vivência de narrar metaforicamente.

Minhas avós e minha mãe ensinaram-me a poesia das panelas, a alquimia da cozinha. Minha avó materna era compoteira de primeira e a memória dos vidros coloridos de suas compotas é de uma beleza incrível! Se fosse hoje, acho que faria uma instalação com as compotas da vovó para expor na Bienal de Artes. Com minha avó paterna aprendi a comer flor de abóbora. Tive o privilégio de comer flores na infância... “Isso me alegra montão!” (ROSA, 2006, p.23).

Mas as experiências mais poéticas foram vividas com meu pai que gostava de música e de ler histórias. Com ele vivi as primeiras aventuras com a música, a poesia e a literatura. Era uma época em que os livros e as enciclopédias eram trazidos às portas das casas por vendedores ambulantes e meu pai fazia questão de comprá-los. Tenho uma irmã música e pianista e um cunhado violeiro. Há sempre muita música nos encontros de família.

Na escola, vivi muitas experiências de conhecimento. Perplexidade, padecimento, curiosidade, sentimentos e emoções. Fiz o Magistério e comecei a dar aula, em 1982, na mesma escola em que estudei todo o ensino básico. Era uma escola católica, na qual iniciei o meu contato com o marxismo, com as ideias de Paulo Freire e de Leonardo Boff, na efervescência da Pedagogia da Libertação. Lembro de como o currículo organizava-se em torno do tema anual da Campanha da Fraternidade e de como os movimentos sociais, sindicais e políticos manifestavam-se nela. Foi ainda no Curso de Magistério que comecei a me preocupar com a situação dos oprimidos, a discutir política e a participar de experiências

com as metáforas e as narrativas que começavam a transformar a minha curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. A liturgia, a celebração, os rituais católicos metaforizavam os anseios da época. Esse movimento dialético de anúncio e denúncia repercutia na escola.

Em 1991, ingressei como Professora na Prefeitura do Município de São Paulo. Paulo Freire era o então Secretário Municipal de Educação. Conheci companheiras de sonho e de luta, professoras diletantes e desejantes com as quais compartilhei a experiência de pensar e viver a interdisciplinaridade, o encontro com Vigotski e a teoria sócio-construtivista (primeira possibilidade de pensar sobre a estreita relação entre pensamento e linguagem). Li Miriam Celeste e Emília Ferreiro. Queria viver outras experiências e ansiava por outra forma de fazer a educação. A partir das provocações estéticas de Miriam Celeste, procurava, na problematização do quadro temático e do tema gerador da sala, *ler para além das aparências* o registro das falas das crianças da EMEI Profa. Olga Calil Menah, escola onde fiz meu ingresso na PMSP.

Em 1999, assumi o cargo de Coordenadora Pedagógica na EMEI Coronel José Canavó Filho e, com ele, o desafio de fazer a formação das professoras. Penso que foi lá que vivi profissionalmente “a” experiência, “aquela” experiência de conhecimento. Juntamente com as valiosas, corajosas, comprometidas e ousadas professoras que me acolheram e se aventuraram comigo na construção e na escritura do Projeto Pedagógico da escola denominado “*Projeto Reencantar*”, vivi a formação, por meio das metáforas, das narrativas e das memórias. Estas experiências alimentam até hoje minha ação como Supervisora Escolar na formação de gestores das escolas que, atualmente, acompanho no Município de São Paulo.

Larrosa (2002) afirma serem três as possibilidades de encontro com o outro: o encontro do reconhecimento, o encontro da apropriação e o encontro da experiência. Pelo reconhecimento, vemos a nós mesmos no outro. Pela apropriação, dominamos o outro. No encontro da experiência, tombamo-nos ao outro, aprendemos com o outro, na pluralidade que ajuda a alargar nosso ser. Penso que o encontro com as professoras e funcionários da EMEI Canavó tenha se configurado como encontro da experiência, pois pude me tornar às narrativas das professoras e à comunidade escolar.

A EMEI Coronel José Canavó Filho está localizada no Jardim Carumbé, Distrito da Brasilândia, lugar de muita pobreza e miséria, com problemas sérios de infraestrutura urbana (faltam escolas de Educação Infantil e creches, postos de saúde, saneamento básico etc). Contudo, é lugar de muita solidariedade e compaixão, onde aprendi muito com as crianças,

com as funcionárias que também moravam na comunidade, com os pais e com as professoras. Lugar de riqueza humana, da riqueza do encontro, do encontro das *experiências de tombamento*.

Quando cheguei lá, as professoras não queriam permanecer, iniciavam na escola por concurso e pediam remoção para escolas mais centrais. Somente as professoras substitutas e adjuntas permaneciam por mais tempo. Era preciso criar outra *marca identitária* para a escola e procurar parceiras que assumissem um Projeto, que desejassem ficar por um tempo maior e realizar um trabalho. Algumas professoras permaneciam por falta de opção, outras demonstravam carinho e respeito pela comunidade e estavam lá já há algum tempo. Como coordenadora e formadora, não poderia me furtar a conversar sobre essas questões.

As indagações, apostas, caminhos inventados e trilhados no percurso de formação fomentaram a reflexão e a pesquisa sobre a relação entre a formação dos educadores e o currículo efetivamente vivido no interior das escolas e todas as suas implicações com o entorno da Unidade Educacional.

Fui percebendo que, apesar da profusão de programas e treinamentos, do estabelecimento de metas tecnicamente mensuráveis, das análises diagnósticas, de referenciais, parâmetros, cadernos e guias curriculares, as políticas educacionais voltadas para a formação docente, a partir de modelos calcados no racionalismo instrumental, pouco afetavam os profissionais da educação, comprometendo a eficiência e eficácia de sua atuação. “*Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador*” (FREIRE, 1996, p. 37).

Na cartografia dessas inquietações, algumas questões destacavam-se: como promover conhecimento no interior das escolas? Como ensinar e aprender? O que colocava os educadores em movimento e promovia sentido aos processos formativos? Como afetar educadores despertando-lhes desejos, saberes, sabores e necessidades? Quais desafios estavam postos na cena do formador/mediador? Como instaurar o compromisso político, ético e estético para além do técnico na profissão docente? Como romper com o estado de anestesia em que se encontravam alguns educadores, promovendo a “estesia”? O que garantiria autoria e sentido na formação? Que encontros e experiências poderiam mudar a vida profissional e pessoal das professoras e poderiam fazer a diferença naquela comunidade? Como envolver a

equipe da escola na construção de um Projeto Pedagógico autêntico, gestado coletivamente e de forma mais autoral?

“Todo amanhã, porém, sobre o que se pensa e para cuja realização se luta implica necessariamente o sonho e a utopia. Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É nesse sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso por imperativo existencial” (PAULO FREIRE, 2001, p. 85 e 86).

Em 1996, fiz o curso para coordenadores pedagógicos para iniciantes nas escolas municipais da Prefeitura de São Paulo. O referido curso foi organizado em convênio entre a SME – SP e a Faculdade de Educação da USP e tinha na sua coordenação os Professores José Cercchi Fusari e Selma Garrido Pimenta. Neste curso, tomei contato com as ideias de Antônio Nóvoa, dentre as quais destaco: “*O professor é pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor*” (NIAS Apud NÓVOA, 1992, p. 25).

O pensamento sobre a importância da pessoalidade do professor na sua profissionalização começou a tomar corpo nas experiências vividas com o grupo de professoras. Assim, começamos a trazer para os encontros formativos as histórias, as memórias e os desejos da pessoa de cada professora. Conversamos sobre as memórias dos cheiros e dos aromas, sobre as músicas que marcaram as vidas das professoras, sobre as imagens e os lugares de sua predileção... As memórias, as histórias e os desejos das professoras eram trazidos ao grupo sob a forma de metáforas. “*Os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são momentos em que cada um produz a ‘sua’ vida, o que no caso dos professores é também produzir a ‘sua’ profissão*” (NÓVOA, 1992, p. 26).

Na mesma medida em que trazia a pessoalidade das professoras como forma de produzir a profissão docente, procurava imprimir o triplo movimento sugerido por Shön (Nóvoa, 1992, p.26) no processo de formação: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Nesse sentido, a prática docente foi transformando-se em *práxis*, porque, enquanto as professoras “faziam” a aula e experimentavam uma forma de viver projetos e a interdisciplinaridade das linguagens da infância com as crianças, apropriavam-se, pessoal e profissionalmente, de novos conceitos e conhecimentos e de uma nova forma de conceber a própria profissão e a Educação Infantil.

Mas era preciso mais. Era necessário instaurar uma mudança mais abrangente e significativa que afetasse a escola ou um grupo maior de professoras. Era necessário construir um projeto político-pedagógico para a escola. Era necessário pensar a prática docente em dimensões mais coletivas.

“(...) Falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projectos de escola. (...) Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27 e 29).

A estreita relação estabelecida por Nóvoa sobre formação – projeto de ação – inovação – opção e transformação - apresentava-se como possibilidade de viver a experiência de formadora de professores e nutria minhas esperanças.

“Toda formação encerra um projecto de acção. E de trans-formação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se nesse confronto” (ibidem, p. 31).

Com Nóvoa, aprendi a importância da pessoa do professor, da personalidade. Como trazer as memórias? Como abrir o diálogo para o outro trazer sua narrativa? Incorporar emoção e sentimento nos processos formativos exigia outro tipo de razão. Era preciso instaurar uma razão mais sensível e o caminho encontrado foi o caminho de falar e pensar a experiência pela metáfora. No encontro com a arte, a poesia, a música, as imagens, a literatura, o pensamento “aparecia” emergindo de experiências corpóreas e sensoriais.

“(...) A arte como parte do saber pensar e cuidar, não tanto para equipar as pessoas de habilidades clássicas ou nobres, mas principalmente para abrir o horizonte da estética da vida (...). É fundamental para o ser humano saber expressar-se esteticamente (...). Dar asas à imaginação e às utopias, viver fantasias, ver o lado belo das coisas, em nome da alternativa que alimenta nossa vontade imorredoura de mudar (...). É mister recuperar a ideia que a vida é em seu centro, arte. Depois, pode até ser ciência” (DEMO, 2000, p.62).

Entender “*conhecimento científico como tudo o que for discutível*” (DEMO, 2000, p. 109) e, portanto, humanizar o homem, os tempos e os espaços, consistia em outra forma de pensar e viver a formação. Fui então provocando o grupo, metaforicamente, a falar sobre suas

origens, suas histórias e seus pensamentos acerca da educação e da profissão docente pelas músicas, pelos cheiros, pela representação poética e vivência estética das lembranças.

As devolutivas dos registros, da leitura do semanário e o “com”- partilhamento das narrativas, nos horários coletivos de formação, ocorriam por meio de poesias e metáforas. O primeiro registro do Projeto da escola – “Projeto Reencantar” – foi feito totalmente por metáforas, metáforas essas que, depois, passaram a abrir e compor os capítulos do referido Projeto Pedagógico.

Como coordenadora e formadora, sentia a necessidade e o desejo de provocar aquelas educadoras a escreverem e criarem coletivamente um projeto para aquela escola, escola da periferia da Brasilândia, na cidade de São Paulo. Era preciso amar e admirar os meninos e meninas do Jardim Carumbé para lá permanecer e realizar um trabalho, escrever uma história. Algumas perguntas acompanhavam-me: quais sonhos alimentavam aquelas educadoras? Que sonhos era necessário instaurar? Como nascem os sonhos?

“O sonho é o momento sagrado em que o espírito está livre e em que ele realiza várias tarefas: purifica o corpo físico, sua morada; viaja até a morada ancestral; muitas vezes, voa pela aldeia; e, algumas vezes, através de WAHUTEDEWÁ, o Espírito do tempo, vai até as margens do futuro, assim como caminha pelas trilhas do passado. Era o sonho que alimentava uma aldeia xavante” (JECUPÉ, 1998, p. 56).

Começamos o registro do projeto pelos nossos sonhos, pela escrita de nossas utopias, pois, à medida que vivíamos experiências e refletíamos sobre as concepções de homem, mundo e educação, percebíamos que o estabelecimento de metas não era suficiente. Sendo a escola um espaço privilegiado de construção e reconstrução de conhecimento científico e sistematização do conhecimento historicamente acumulado, era fundamental definir a nossa querência: os sonhos e esperanças que imprimíamos em nossa experiência diária. Percebi que era preciso falar desses sonhos e desejos, trazê-los para uma compreensão mais profunda, aprofundar o olhar e a escuta: “*Sermões e lógicas jamais convencem*” (WHITMAN Apud ALVES, 1999, p.18). “*Só se convence fazendo sonhar*” (BACHELARD, ibidem, p. 18).

Assim, vivi com as professoras e funcionárias da escola a experiência de fazer/pensar/viver a formação pelas memórias, pelas narrativas das histórias e pelas metáforas. Ao mesmo tempo em que escrevíamos nossas histórias pessoais e profissionais, escrevíamos o “Projeto Reencantar”.

Viver a experiência, registrá-la, refletir e pensar sobre ela; criar.

No “Projeto Reencantar”, o currículo organizava-se na forma de uma mandala. A mandala foi escolhida, como imagem representativa do currículo, por favorecer a circularidade entre as temáticas, as linguagens da educação infantil e o tema-problema do projeto de cada sala. Por ser um instrumental visual, possibilitava uma maior compreensão de como o Projeto de cada turma constituía-se e tinha a função de orientar a professora na localização do tema-problema de sua sala e na tecitura da rede de contextualização que estabelecia as relações entre o tema-problema e as temáticas, bem como entre o tema, os conteúdos das temáticas e as linguagens da Educação Infantil. É importante dizer que o trabalho com projetos, nesta perspectiva, exige um diálogo com a infância. Exige estudo sobre cultura e “culturas” de infância.

Os projetos de cada turma nasciam dos problemas, das indagações, da curiosidade, da perplexidade das crianças frente aos fenômenos. A escuta do tema do projeto exigia uma problematização que possibilitasse uma escuta para além das aparências. As professoras eram convidadas a registrar as falas das crianças, as quais eram lidas, coletivamente, nos momentos de formação para se chegar ao tema do projeto. Para problematizar o tema do projeto e toda a sua pesquisa, as professoras utilizavam, como procedimentos formativos, a metáfora, a descrição (registro detalhado da narrativa das crianças), a escuta psicanalítica e a intuição.

“(...) E não há como negar que a experiência dessas relações envolve, de um lado, a *curiosidade* humana, centrada na própria prática relacional, de outro, a curiosidade alongando-se a outros campos. O envolvimento necessário da curiosidade humana gera, indiscutivelmente, achados que, no fundo, são ora objetos cognoscíveis em processo de desvelamento, ora o próprio *processo relacional*, que abre possibilidades aos sujeitos da relação da produção de *inter-conhecimentos*. O conhecimento relacional, no fundo interrelacional, “molhado” de intuições, adivinhações, desejos, aspirações, dúvidas, medo a que não falta, porém, razão também, tem qualidade diferente do conhecimento que se tem do objeto apreendido na sua substantividade pelo esforço da curiosidade epistemológica” (PAULO FREIRE, 2001, p. 53).

Constituímo-nos, enquanto sujeitos na relação com o outro e com o mundo, mediados pela linguagem e pela cultura. Se desejarmos romper com a lógica instaurada no interior das escolas, precisamos criar novas simbologias, recriando a cultura existente. Isso só é possível pela corporificação de nossas criações e invenções em novas obras. “A arte denota um processo de fazer ou criar” (DEWEY, 2010, p.126).

A construção do currículo e do “Projeto Reencantar”, bem como minha própria experiência como coordenadora e professora, foram uma invenção, uma criação; no dizer freireano: *a reinvenção de uma ética de rebeldia*. Como toda experiência de conhecimento, foi também acompanhada de muito padecimento. Os primeiros registros do Projeto foram feitos em folha de papel almaço, porque sequer tínhamos computador disponível para a coordenação e professores na escola. Além disso, fazer inovação implica em ruptura, deslocamento, mudança, separação. Trilhar caminhos para além dos instituídos significa questionar o institucional, e isso sempre gera problemas de natureza funcional. Quem se mete a inovar nas instituições tem que ficar provando que existe rigorosidade na inovação; deve buscar e construir os referenciais teóricos que dão sustentação à experiência; pesquisar muito; problematizar e desconstruir valores e práticas cristalizadas. Porém construir, também, redes de apoio e solidariedade, e isso não se faz sem conflito. Para inovar e transformar, é preciso viver, permanentemente, a experiência tensa da democracia. A inovação requer grande esforço e trabalho para além dos tempos e espaços institucionalmente estabelecidos.

Assumi com o meu grupo de professoras este desafio. Audácia pura? Sonho? Desvario? Não tenho todas as respostas... Como diz Cazuzu: “*O nosso amor a gente inventa*”. Aprendi com a Psicanálise que, entre a necessidade e a demanda do outro, estão os nossos desejos. Os desejos se realizam na liberdade da escolha:

“Sou um amante fanático da liberdade, considerando-a como único espaço onde podem crescer e desenvolver-se a inteligência, a dignidade e a felicidade dos homens; não esta liberdade formal, outorgada e regulamentada pelo Estado, mentira eterna que, em realidade, representa apenas o privilégio de alguns, apoiada na escravidão de todos (...). Só aceito uma única liberdade que possa ser realmente digna desse nome, a liberdade que consiste no pleno desenvolvimento de todas as potencialidades materiais, intelectuais e morais que se encontrem em estado latente em cada um (...) A liberdade do outro estende a minha ao infinito” ([www.http://pt.wikiquote.org/wiki/Mikhail Bakunin](http://pt.wikiquote.org/wiki/Mikhail_Bakunin), 26/05/2013, 15:58).

A experiência do conhecimento não produz significados fechados. Ao contrário, a experiência estética, na abordagem proposta por Dewey e pelo relato aberto das experiências, produz sínteses que devem ser compreendidas dialeticamente, posto que as mesmas abrem para novas teses e antíteses, promovendo novas experiências. Até hoje, estas experiências inspiram-me em minha atuação, agora como supervisora e formadora de diretores de escolas e coordenadores pedagógicos. Nesta atual função, procuro viver a experiência de fazer a

supervisão e formação utilizando as metáforas, as memórias e as narrativas, visitando outros tempos e espaços...

Fernando Pessoa (2001, p. 28), nas palavras de póstico, diz: “*navegar é preciso; viver não é preciso; o que é necessário é criar*” (g.n.). Penso que a vida e minha profissão de educadora sejam sempre uma possibilidade de viver a criação. Assumir esse desafio implicou-me viajar por outras paragens, percorrer outros caminhos.

Ao perceber que a Pedagogia por si só não tinha respostas para todas as minhas questões, realizei meu encontro com a arte, com a dança, com a poesia, com a literatura. Dialoguei com os pensadores anarquistas. Conversei com outras culturas. Fui estudar Psicanálise porque uma das utopias do Projeto Reencantar era lutar contra toda e qualquer forma de exclusão. Assim, iniciei o meu percurso na educação especial para lidar com a singularidade das subjetividades dos meninos “especiais”. Participei de grupos operativos e de um grupo de estudos em Psicanálise Lacaniana por, aproximadamente, sete anos. Quero afirmar aqui que a “loucura” dos nossos meninos fez com que eu pensasse nas minhas próprias loucuras e na loucura do sistema educacional.

Ampliei meus pensamentos através do diálogo com outras ciências: a Teologia, a Antropologia, a Estética, a Filosofia, a Sociologia. Penso que a escola e o currículo da experiência apostam na capacidade infinita do ser humano de sempre “ser mais”. Promovem a humanização dos homens, dos espaços e dos tempos.

Em minha experiência como formadora, fui aprendendo a mediação como possibilidade de encontro, diálogo, ampliação de conhecimento, abertura para o novo, constituindo-se em espaço intercultural e inter-relacional, *como experiência estética*.

Ao longo desses anos, aprendi a escutar e deixar fluir a minha intuição. Mais recentemente, cursando as disciplinas do Mestrado e participando do Grupo de Estudo da Profa. Dra. Luiza Christov, na UNESP, comecei a ler Bergson. Minha curiosidade ingênua vem se transformando em curiosidade epistemológica... Tomo a intuição como método. Não como “*insight*”, mas como algo qualificado, porque nasce da experiência de conhecimento e de nossa capacidade de pensar sobre ela. Volto, então, à metáfora do rio... O rio corre, caminha, segue contornando troncos e pedras, despencando em abismos, descansando nas planícies. Mas segue... Pensar na vida e na formação implica conceber o tempo de outra forma. Como afirma Bergson (2011, p.08): “*O universo dura*”. A vida dura!

Trago as minhas experiências com as memórias, as metáforas e as narrativas para ampliar a análise das narrativas dos cursistas do REDEFOR. Por outro lado, as narrativas analisadas, ou as “*Narrativas Riobaldo*”, provocam novos pensamentos. Para contar as minhas histórias, tive que esvaziar um pouco o leito do meu rio. Quando o rio está cheio não há como incorporar outras experiências, fica difícil ver em sua profundidade as próprias experiências vividas. Bergson (2011, p. 24) indaga: “*Há mais na garrafa de vinho cheia ou na garrafa bebida pela metade?*” Provocada por estas e outras idéias, penso que a educação deva fazer o movimento de esvaziar o pote. Tradicionalmente, a educação e seus mestres explicadores fazem exatamente o contrário: enchem o pote de informação, embrutece a vida e a relação com o conhecimento.



(arquivo da autora)

Penso nas narrativas dos professores do REDEFOR... Todos esses professores trabalham na educação básica. O que é verdadeiramente fundamental na educação? Qual a finalidade da educação básica? Para que serve? A serviço de quem a educação está? Lembremo-me da Profa. Terezinha Azeredo Rios dizendo que ser original é ir às origens. Busco respostas na etimologia das palavras: *básico* e *fundamental*:

- BÁSICO - base – tudo quanto serve de apoio ou fundamento. Do latim *basi-is*, derivado do grego *bási-eōs* – ato de andar, marcha, cadência, ritmo (CUNHA, 2010, p. 83);
- FUNDAMENTAL – aquilo que serve de fundamento, do latim *funda*, arma de lançar pedras, catapulta; *fundeiro* - o que fabrica *fundas* ou atira com elas; *fundir* – do latim

fundere – derreter, liquefazer, juntar, unir; fundo, do latim *fundus* – profundo, a parte mais baixa e sólida em que repousam e correm as águas, cavidade, âmago, capital, lastro (ibidem, p. 304).

Os sentidos provocados pelas palavras inspiram-me a pensar na formação dos professores do REDEFOR, a tomar o percurso da educação básica e da formação como o percurso do leito de um rio. A vida “dura” segue como um rio. Não é seriada, nem vai do mais simples ao mais complexo. Nada é pré-requisito para nada. Simplesmente, a vida segue seu fluxo.

A pesquisa aposta em que as metáforas, as narrativas e as memórias possam ajudar a compreender o básico, o fundamental na formação; possam servir de *catapulta para novos pensamentos, novas narrativas, novas experiências*. Por isto, quero perguntar: O que coloca os educadores *em marcha, em movimento, em busca de novas experiências*? O que *funda* a experiência e o que *funde* as diferentes experiências de formação? As metáforas, as memórias e o relato aberto das experiências ajudam a *fabricar e/ou lançar fundas*? Permitem eles um mergulho *na parte mais baixa e sólida em que repousam e correm as águas da formação*?

CAPÍTULO 2

AS METÁFORAS, AS MEMÓRIAS E AS NARRATIVAS:

ONDE REPOUSAM OS PENSAMENTOS, OS CONCEITOS E OS AUTORES QUE NAVEGARÃO COMIGO NO RIO DA PESQUISA.

“O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/ sentido”.

JORGE LAROSSA BONDÍA

Assim como Dewey, Larossa ajuda-nos a pensar no conhecimento como experiência estética. Partindo do par produto/processo estabelecido por Dewey e experiência/sentido proposto por Larrosa, trago para a pesquisa a concepção de que o conhecimento e a formação acontecem pela experiência. Pensar na circularidade existente entre metáfora, memória e narrativa como possibilidades de alargamento da experiência de conhecimento e, conseqüentemente, alargamento da experiência de formação. Considerar as narrativas, as memórias e as metáforas para que a experiência de formação seja criação e criadora de sentido, abra para novos sentidos e proporcione novas experiências de “*formar-a-ação e de trans-formar-a-ação*”.

“(…) Temos um experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até a sua consecução. Então, só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências” (DEWEY, 2010, p. 109).

É a experiência que dá sentido à existência e, se a experiência é essencialmente estética, é também algo que nos toca, algo que nos atravessa e que nos transforma pela perplexidade, pelo padecimento, pelo sentimento e pela emoção. A presente dissertação analisa as narrativas dos professores cursistas do Programa REDEFOR, investigando as

contribuições das metáforas, das memórias e das próprias narrativas “*no*” e “*para*” o processo de formação dos professores envolvidos.

Retomo as perguntas:

- O que coloca os educadores *em marcha, em movimento, em busca de novas experiências*?
- Como recuperamos nossa memória e como a mesma contribui para o reconhecimento “da” experiência? Pode a memória colocar os educadores na busca de novas experiências?
- O que *funda* a experiência e o que *funde* as diferentes experiências de formação?
- Podem as metáforas, as memórias e as narrativas ajudar a viver/ narrar/pensar/viver as experiências de conhecimento e formação?
- Permitem *elas* um mergulho *na parte mais baixa e sólida em que repousam e correm as águas da formação*?

“Começarei com o significado da palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, ‘o que nos passa’; em português, diria-se que a experiência é ‘o que nos acontece’; em francês a experiência seria ‘ce que nous arrive’; em italiano, ‘quello che nos succede’ ou ‘quello che nos accade’; em inglês, ‘that what is hapenning to us’; em alemão, ‘was mir passier’.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca, não simplesmente o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza das experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Penso nas metáforas, nas narrativas e nas memórias como aproximadoras da experiência; como possibilidades de dizer sobre a experiência e pensar sobre ela; como alargamento do pensamento; como possibilidade de encontro com outras experiências.

“Os contornos do padrão comum são ditados pelo fato de que toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2.010, p.122).

Realizei o encontro com a arte ao compreender que os processos formativos calcados na razão linear, cartesiana, garantiam, quando muito, informações, mas não transformavam o

currículo e a experiência de conhecimento. No dizer de Larrosa (2002, p. 21): “*Passavam, não afetavam, não aconteciam*”.

Ao analisar as experiências de formação que acontecem por meio da metáfora, das memórias e das narrativas, a dissertação coloca em questão a “poética” dos educadores. Busca trazer para a cena da formação o relato aberto de suas histórias e experiências, estudar os processos artísticos, a “formatividade” das experiências educacionais, entendendo como formatividade “*o tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer*” (PAREYSON, 1997, p.26).

“A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um aspecto inventivo. Nela a realização não é um só ‘*facere*’, mas propriamente um ‘*perficere*’, isto é, um acabar que interroga, de tal modo que é uma invenção tão radical que dá lugar a uma obra absolutamente original e irrepetível. Mas estas são as características da forma, que é, precisamente, exemplar na sua perfeição e singularíssima na sua originalidade. De modo que, pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no ‘*formar*’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir”. (PAREYSON, 1997, p. 26).

Neste sentido, estudar a “formatividade” das experiências educacionais significa o reconhecimento de que, enquanto “faz” a aula, o professor “faz-se” nela e por meio dela. Um programa de ensino, quando transformado em poética ou programa de arte, pode intensificar seu caráter inventivo, pode descobrir novas formas de fazer, pensar e viver a educação e a experiência do conhecimento.

Segundo Larrosa (2002, p. 21), não pensamos com os pensamentos, pensamos com as palavras, isto é, quando narramos nossa experiência é que pensamos sobre ela. *Quando fazemos coisas com as palavras é que damos sentido ao que somos e ao que nos acontece*. É preciso viver a experiência para falar sobre ela, e é falando da experiência, colocando-a em palavras que pensamos. Mas como correlacionamos as palavras com as experiências? Que palavras ampliam a escuta e a conversa? As metáforas podem contribuir para essa analogia?

(...) Num tempo em que dominava a quimera do rigor científico, um sociólogo como Gabriel Tarde propunha uma progressão de pensamento essencialmente elaborada à base de analogias, ‘procedimento favorito de todos os pensamentos intuitivos’. Pondo em jogo uma série de similitudes e comparações, ele consegue fazer análises que possuem uma inegável força demonstrativa. É o que, segundo Bergson, faz com que ele tenha podido tirar tão maravilhoso partido de um raciocínio por analogia, o qual ele havia eleito como procedimento essencial de seu método” (MAFFESOLI, 1998, p.149).

A pesquisa aborda a potência da metáfora para trazer à cena da formação a racionalidade imaginativa e a inteligência reflexiva. Criar e conhecer são processos indissociáveis.

“Num pequeno texto de grande finura, Fernando Pessoa imagina ou recria um diálogo fictício entre duas pessoas em um salão de chá. Ele conclui dizendo que, sendo “um romancista, meu trabalho é o de um historiador. Eu reconstruo, contemplando.” Pode ser que tal intenção não convenha ao cientista, mas nem por isso ela deixa de traduzir a força da vida imaginativa, que não cria a partir de nada, porém contenta-se em fazer sobressair a lógica interna de um fenômeno. Continuando com Fernando Pessoa, em *O Livro do Desassossego*: ‘*Há metáforas que são muito mais reais do que a gente que anda na rua. Há imagens nos recantos de livros que vivem mais nitidamente que muito homem e muita mulher*’” (idem, ibidem, 1998, p.157).

No relato das narrativas analisadas, é possível perceber as experiências entrecruzadas da vida pessoal e profissional dos educadores. Neste sentido, a formação abarca questões objetivas e subjetivas. Ao assumir a intuição, o inconsciente e a subjetividade na pesquisa, realizei um mergulho na Psicanálise e na Psicologia.

“(…) Daí tornar-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do subconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. A sublimação faz em formas socialmente úteis o que o sonho e a doença fazem em formas individuais e patológicas” (VIGOTSKI, 2010, p.338 e 339).

As metáforas abrem caminhos para pensar a experiência de conhecimento na perspectiva de Dewey, contribuindo para que a perplexidade, o padecimento, o deslocamento, a sublimação, a criação e a invenção - atributos da experiência - manifestem-se na memória e nas histórias das narrativas analisadas.

As narrativas são carregadas de memórias, sendo que o que permanece na memória é a experiência que produziu sentido. E é a memória dessa experiência, muitas vezes esquecida, que movimenta a vida e a busca do sujeito. As metáforas ajudam a fazer o reencontro com a memória. Criar uma metáfora para narrar uma história, significa fazer um recorte da mesma, vasculhar no baú das memórias tudo aquilo que ficou no esquecimento profundo e buscar o seu mais valioso tesouro. Por isto mesmo, a memória ganha um estatuto de esquecimento. É a memória “esquecediça” que interessa à pesquisa e à experiência. É no esquecimento ou, como diria Bergson (2011), é na “lembrança pura” que podemos realizar nosso encontro com nossas experiências mais significativas porque, embora as coisas e experiências que caíram no

esquecimento não sejam facilmente acessadas, são elas que, misteriosamente, colocam a vida em movimento.

Para construir referências teóricas sobre os conceitos subjacentes à metáfora, à memória e à narrativa, procurei abordar cada uma delas, separadamente, com finalidade meramente didática. É importante esclarecer que tais conceitos devem ser vistos em constante diálogo e relacionados ao conceito de experiência anteriormente descrito.

2.1. SOBRE A METÁFORA

*“Uma lata existe para conter algo, mas quando o poeta diz lata
pode estar querendo dizer o incontível.*

*Uma meta existe para ser um alvo, mas quando o poeta diz meta
pode estar querendo dizer o inatingível.*

*Por isso não se meta a exigir do poeta que determine o conteúdo em sua lata,
na lata do poeta tudo-nada cabe,*

pois ao poeta cabe fazer com que na lata venha caber o incabível.

Deixe a meta do poeta, não discuta. Deixe a sua meta fora da disputa.

Meta dentro e fora, lata absoluta. Deixe-a simplesmente, metáfora.”

GILBERTO GIL

A pesquisa propõe-se a pensar no papel da metáfora na formação dos professores, especialmente, dos professores cursistas do REDEFOR em contraponto ao racionalismo instrumental. Usar as linguagens da arte para falar simbolicamente, através de projeções metafóricas, pressupõe o encontro da arte/educação com a vida, trazendo autoria e sentido à formação. *Na lata do arte/educador/poeta, onde tudo-nada pode caber ou conter, deixar a formação simplesmente, metáfora.*

A metáfora é entendida como potencializadora da narrativa, porque permite um pensamento aberto, *um pensamento de acompanhamento, uma “metanóia” (que pensa ao lado), em oposição à “paranóia” (que pensa de modo impositivo), próprio da modernidade. Algo como uma sociologia da carícia, sem mais nada a ver com o arranção conceitual* (MAFFESOLI, 1998, p.19). Um pensamento que não fecha as palavras em signos e significados, mas abre os sentidos e se realiza com sentimentos e emoções.

A Filosofia sempre ocupou-se da metáfora, investigando a distinção entre o significado literal e o significado metafórico.

“(…) Os problemas filosóficos relativos à metáfora incluem a questão de saber como se deve estabelecer a divisão entre o significado literal e o significado metafórico (Nietzsche, por exemplo, considerava que a verdade literal não era mais do que uma metáfora morta ou fossilizada); como conseguimos interpretar as metáforas com a rapidez e a certeza com que frequentemente, conseguimos fazê-lo, e se as metáforas podem por si mesmas ser veículos de compreensão, ou se devem apenas ser vistas como meros remetentes para verdades e falsidades literais acerca do assunto em questão” (BLACKBURN, 1997, p.246).

A palavra metáfora, do latim “*metaphora*”, deriva do grego *methaphorá*, ou *metaphoré*, que quer significar “**eu transporto**” (CUNHA, 2010, p. 423). Desde suas origens, a metáfora é concebida como um pensamento que transporta, desloca, coloca em movimento. A metáfora *funda, aprofunda, transporta e alarga o pensamento*. Se tomarmos a experiência de conhecimento como algo que nos toca, atravessa-nos e, portanto, transforma-nos, a linguagem metafórica passa a se constituir na linguagem potencializadora da experiência estética, da experiência de conhecimento.

“(…) Um rio, como algo distinto de um lago, flui. Mas seu fluxo dá a suas partes sucessivas uma clareza e interesse maiores do que os existentes nas partes homogêneas de um lago. Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte dá continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção em si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas que são ênfases de suas cores variadas” (DEWEY, 2010, p.111).

Mudar significa deslocar, transfigurar, transpor, transportar-se. Esta é a potência do pensamento metafórico que coloca a narrativa e a experiência em seu fluxo, como o rio.

Recentemente, vivi a experiência de mudar de casa. Trago a narrativa dessa experiência pessoal para ajudar na compreensão da metáfora enquanto transposição. Em uma mudança, organizamos o nosso comportamento com vistas ao futuro. Projetamos e, também, vivemos o dolorido movimento de ruptura, de esvaziar os armários, escavar as lembranças... Retiramos “entulhos” e memórias dos armários.

O que nos leva a guardar tantas coisas? O excesso de coisas nos impede de pensar e de mudar. Se não nos livramos do excesso não conseguimos mudar. É necessário abrir espaços... O que vai e o que fica? A experiência fica conosco e é ela que, essencialmente, carregamos quando mudamos. As coisas, os objetos e o mobiliário são fragmentos, metáforas

das nossas experiências. Eles acabam indo para o caminhão de mudança devido sua utilidade e, também, pelo valor simbólico que atribuímos a eles. Algumas coisas *inúteis* são carregadas de sentido porque são genuinamente *inúteis*. Por isso não abri mão dos meus livros, das fotografias, dos quadros pintados pelos filhos, de alguns móveis e objetos, da minha caixa de metáforas e memórias recheada de cartas, folhas secas, conchinhas, desenhos e bilhetinhos dos filhos, dos amigos, dos colegas professores, dos alunos...

Apesar da dor e do padecimento pelo qual passei para me desprender de muitas coisas, gosto de olhar os espaços vazios dos armários e ambientes da casa nova. Às vezes, o vazio dá angústia, mas abre espaço para outros objetos, para uma mobília nova, para novas experiências... Penso novamente no rio... Quando ele está cheio fica mais difícil ver o seu fundo... Na completude não conseguimos enxergar em profundidade. Isto é tão verdadeiro que Guimarães Rosa fez o seu *Grande Sertão* na “vereda”, no caminho aberto pelo rio após a seca; na aridez do sertão.



(www.google.com.br/search?q=imagens+de+rio+na+seca&rlz, 14/06/2013, 15h10)

O movimento tradicional da educação e dos processos de formação de professores tem sido o de *encher a lata, encher o pote*. Este tem sido, tradicionalmente, o movimento dos *mestres explicadores*, como bem disse Rancière (2010). Ao trazer a metáfora como figura de pensamento, como forma privilegiada de cognição e maior possibilidade de expressão/narrativa da experiência, a proposta é de fazer o caminho inverso: *o caminho metodológico percorrido pelo mestre ignorante*. Isto implica assumir a presença *do incontível, do incabível e do inatingível* no discurso dos professores.

“(...) Todas as interações que afetam a estabilidade e a ordem no fluxo da mudança são ritmos. Existem o influxo e o refluxo, a sístole e a diástole: a mudança ordeira. Esta se move dentro de limites.

Ultrapassar os limites estabelecidos equivale à destruição e à morte, a partir das quais, entretanto, se constroem novos ritmos (...). O contraste entre a falta e a plenitude, a luta e a realização ou o ajuste depois da irregularidade consumada constituem o drama em que ação, sentimento e significado são uma coisa só (...). Há dois tipos de mundo possíveis em que a experiência estética não ocorreria. Em um mundo de mero fluxo, a mudança não seria cumulativa, não se moveria em direção a um desfecho. A estabilidade e o repouso não existiriam. Mas é igualmente verdadeiro que um mundo acabado, concluído, não teria traços de suspense e crise e não ofereceria oportunidades de resolução. Quando tudo está completo, não há realização. Só contemplamos com prazer o Nirvana e uma bem-aventurança celestial uniforme porque eles se projetam no pano de fundo de nosso mundo atual, feito de tensão e conflito (...). Mas a felicidade e o gozo são um tipo de coisa diferente. Surgem por meio de uma realização que alcança as profundezas de nosso ser – uma realização que é uma adaptação de todo o nosso ser às condições de vida” (DEWEY, 2010, p. 79 e 80).

Analisar o incontível, o inatingível para mergulhar nas profundezas do ser implica incorporar a subjetividade implícita no discurso das narrativas. Por este motivo, trago as contribuições da Psicanálise, da Psicologia e da Filosofia, fazendo articulações entre as teorias de Freud e seu discípulo Lacan com Vigotski e outros autores que falam sobre o conceito de experiência, como Dewey, Paulo Freire, Maffesoli e Larossa. Além disso, trago as contribuições de Lakoff e Johnson, os quais abordam o conceito de metáfora como cognição.

É impossível narrar toda a experiência, apreender o mundo em palavras. Segundo esses autores, abocanhamos um pouco mais do mundo real e simbólico por meio das metáforas.

“Quem não compreende um olhar, tampouco compreende uma explicação. Sempre achei que toda confissão não transfigurada pela arte é indecente. Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo. Nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão” (MARIO QUINTANA- <http://pensador.uol.com/frase/NTQwMjQ1>, 02/09/2012, 23:27).

As contribuições da Psicanálise para o entendimento da arte e das metáforas como fundamentais na formação do sujeito podem ser observadas em “*Escritores Criativos e Devaneios*” – artigo produzido por Freud, pronunciado como conferência em 1907, com versão completa publicada pela primeira vez em 1908, num periódico literário de Berlim – e nos conceitos de “*metáfora materna*” e “*metáfora paterna*”, produzidos por Jaques Lacan a partir da década de 50.

Em *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud (1996) realiza uma investigação sobre a fantasia, comparando o ato criativo ao brincar infantil. Na verdade, ao tratar dos mistérios inerentes ao ato de criação, Freud investiga o lugar da arte, da poesia, da obra literária como possibilidade de o homem transcender o seu próprio tempo e a sua realidade pela fantasia e pelo devaneio. No referido artigo, Freud destaca que a própria linguagem literária estabelece uma relação direta entre o brincar infantil e a criação poética:

“(...) A linguagem preservou essa relação entre o brincar infantil e a criação poética. Dá [em alemão] o nome ‘*Spiel*’ [peça] às formas literárias que são necessariamente ligadas a objetos tangíveis e que podem ser representadas. Fala em ‘*Lutspiel*’ ou ‘*Trauerspiel*’ [‘comédia’ e ‘tragédia’: literalmente, ‘brincadeira prazerosa’ e ‘brincadeira lutuosa’], chamando os que realizam a representação de ‘*Schauspieler*’ [‘atores’: literalmente, ‘jogadores de espetáculo’]” (FREUD, 1996, p.136).

É importante destacar que, da mesma forma que a criança que brinca, o artista, quando cria, faz a distinção entre a sua obra e a realidade. Ocorre que, apesar do reconhecimento daquilo que é real e daquilo que é fantasia, a brincadeira e a criação de uma obra promovem algo mais. A imaginação presente num processo de criação e na brincadeira infantil funciona como um “*plus*”. No ato criativo há algo a mais, através do qual o sujeito transcende a realidade e realiza seus desejos.

“Ao crescer as pessoas param de brincar e parecem renunciar ao prazer que obtinham do brincar. Contudo, quem compreende a mente humana sabe que nada é tão difícil para o homem quanto abdicar de um prazer que já experimentou. Na realidade, nunca renunciamos a nada; apenas trocamos uma coisa por outra. O que parece uma renúncia é, na verdade, a formação de um substituto ou sub-rogado. Da mesma forma, a criança em crescimento, quando para de brincar, só abdica do elo com os objetos reais; em vez de *brincar*, ela agora *fantasia*. Constrói castelos no ar e cria o que chamamos de *devaneios*” (FREUD, 1996, p.136).

Segundo Freud, pela criação artística o sujeito não só fantasia, mas consegue aproximar-se mais da realização dos seus desejos mais fundamentais. Na criação, o artista concretiza suas fantasias, transformando-as em obras de arte.

Em *Escritores Criativos e Devaneios*, Freud procura desvendar o mistério do ato criador e estabelece uma relação entre criação/devaneio/fantasia com o tempo. Segundo o autor, alguma coisa da situação presente aciona a criação, despertando um dos desejos principais do sujeito, fazendo com que a pessoa retroceda à lembrança de uma experiência

anterior na qual este desejo realizou-se. O sujeito, pelo ato criativo, volta a realizar o desejo. A obra, então, representa a realização do desejo e projeta o seu criador para o futuro.

Partindo do pressuposto de que toda a obra ou criação (seja ela um conto, um poema, uma música, uma escultura ou uma pintura) consiste numa metáfora, podemos afirmar que as metáforas conectam o sujeito com os seus desejos. Por meio da obra (ou criação metafórica), o artista realiza seus desejos enlaçando passado, presente e futuro. Com a contribuição de Freud, é possível inferir que o pensamento metafórico, por ser potencialmente criativo e criador, aciona e realiza desejos. As metáforas fazem com que os indivíduos transcendam as suas realidades, integrando aspectos conscientes e inconscientes.

Os poetas e artistas conseguem, numa obra, apreender e dizer muito do seu tempo, dos seus desejos e de seus anseios, porque podem expressá-los metaforicamente. Pela experiência de criação, reencontram-se com os seus desejos primordiais inconscientes e conseguem, de certa forma, satisfazê-los.

“A irrealidade do mundo imaginativo do escritor tem, porém, consequências importantes para a técnica de sua arte, pois muita coisa que, se fosse real, não causaria prazer, pode proporcioná-lo como jogo de fantasia, e muitos excitamentos que em si são realmente penosos, podem tornar-se uma fonte de prazer para os ouvintes e espectadores na representação da obra de um escritor” (FREUD, 1996, p.136).

A partir das contribuições de Freud, podemos afirmar que a educação pela metáfora é uma educação que se realiza por analogia; é uma educação que não se pauta pelo mero exercício e pela mera repetição. Educar por metáforas exige a experiência estética da criação. Neste processo de formação, o sujeito tem a possibilidade de criar suas próprias obras e, ao fazê-las, tem a possibilidade de se transformar e de se transmutar, transformando também a realidade que o cerca. A educação pela metáfora promove movimento e transfiguração, uma vez que a experiência estética permite um deslocamento do sujeito. No dizer de Larossa (2002), a experiência estética do ato criador não é algo que acontece, mas *algo que acontece “no” e “com” o sujeito*.

Lacan, em seu retorno a Freud, explica que a constituição do sujeito ocorre por meio de dois processos: a “*alienação*” (ou “*metáfora materna*”) e a “*separação*” (ou “*metáfora paterna*”). Tais processos estão intimamente relacionados à experiência de encontro do indivíduo com os objetos por meio dos quais os seus primeiros desejos se realizaram e, por

consequente, cunharam as primeiras marcas de prazer. Os processos de “alienação” e “separação” relacionam-se, também, com o movimento de busca permanente do sujeito em sua tentativa de se reencontrar com o objeto perdido, fonte dessa primeira marca de prazer.

Embora busque incessantemente reviver a experiência original de prazer, o sujeito não pode mais reencontrar o objeto perdido, mas pode encontrar objetos substitutos e o faz por meio das representações simbólicas: por meio das metáforas. Ao procurar substitutos simbólicos para realizar os seus desejos, o sujeito salta, transmuta, segue o percurso de seu próprio rio, cria e trilha seus próprios caminhos...

Para fundamentar a importância da linguagem na formação do inconsciente, Lacan utiliza-se da metáfora e da metonímia para explicar como o sujeito constitui-se e como se instaura o desejo que o movimenta. Pela Psicanálise, o *homem é um ser desejante*. Nossa estrutura de base é uma estrutura desejante e o desejo é uma marca da cultura e da linguagem.

Discípulo de Freud, Lacan avança na construção da teoria psicanalítica ao tomar o inconsciente enquanto uma construção de linguagem. O inconsciente não é um lugar geográfico, específico. Não pré-existe no corpo, no mundo ou na alma. O inconsciente é uma construção de linguagem que se desenvolve na relação do sujeito com o mundo e com os outros. Decorre da busca eterna e incessante do sujeito constituir-se como tal, em seu processo de subjetivação. Tal processo de subjetivação só se concretiza pela mudança, pela substituição do objeto de prazer original por outro, resultante de uma criação simbólica, por uma obra ou metáfora.

Pelo próprio contexto em que nasceu e se desenvolveu a Psicanálise, Freud organizou e escreveu sua obra em um momento histórico da prevalência da razão científica e das teorias desenvolvimentistas e darwinistas. A originalidade de sua obra que, fundamentalmente, rompe com a razão científica trazendo o inconsciente, é também influenciada por esse discurso. Da mesma forma que recorreu à mitologia grega, Freud utilizou-se da anatomia em suas explicações teóricas. A rigorosidade de Lacan, como seu discípulo, consiste em retornar ao mestre para nele encontrar e fazer sobressair o inconsciente como linguagem.

Assim, a corrente psicanalítica criada por Lacan, na década de 50, avança para além dos muros da clínica, fazendo interlocução com a arte, a literatura, a filosofia, a estética, a dialética marxista, a linguística e a antropologia. Crítico dos psicanalistas pós-freudianos, incluindo a própria filha de seu mestre - Ana Freud (LACAN, 1998, p.14) -, afirma, referindo-

se ao seu retorno a Freud: “*Eu não procuro. Eu acho*”. Lacan é médico; todavia, estuda Literatura, Linguística (Saussure), Filosofia (Heidegger) e aproxima-se dos surrealistas (Salvador Dalí e Picasso).

Freud já havia fundado o lugar da linguagem no inconsciente, posto que, para ele, “a cura se fazia pela palavra”, abdicando das técnicas de hipnose e fazendo nascer a clínica psicanalítica pautada pela associação livre. Mergulhando na teoria freudiana e afirmando: “*Não procuro em Freud. Eu acho*”, Lacan reconstrói a teoria psicanalítica, partindo de seu mestre e afirmando que “*a lei do homem é a lei da linguagem e que o inconsciente é a condição da lingüística*” (LACAN Apud CESAROTTO, s.d., n.04 p.24).

A contribuição lacaniana é retomar a teoria freudiana para nela reencontrar a marca da linguagem. Eis que Lacan capta os sentidos expressos em Freud, explicitando-os por meio dos conceitos de “*metáfora materna*” e “*metáfora paterna*”, destacando aquilo que o mestre já estabelecera: que a arte e a imaginação são as grandes possibilidades de satisfação dos desejos originais e que, portanto, o inconsciente é uma construção de linguagem que se dá na relação do sujeito com o outro e com o mundo.

Para Lacan, o esquema mental não é um dado natural, mas antecipado para o bebê por um “*grande outro*”, antes mesmo que se estabeleça a capacidade motora para que o bebê possa se expressar. Esse “*grande outro*” é o “*tesouro dos significantes*”, representado pelo mundo da cultura e da civilização, pelo mundo simbólico, pelo mundo da linguagem.

Antes mesmo de um bebê nascer, ele já existe em uma cadeia de filiação. O bebê possui um nome e está imerso numa cultura que o atravessa e é a ele apresentada, primeiramente, pela sua mãe. As primeiras experiências do bebê com o mundo são mediadas pela mãe ou por alguém responsável pelo processo de “maternagem” (“*metáfora materna*”).

A primeira marca que perpassa o corpo do bebê pode ser simbolizada pelo seio da mãe e produz um prazer a ser perseguido por toda a sua vida. Esta marca constitui o primeiro significante, denominado por Lacan de “*significante mestre*” - também representado como ‘S₁’. O S₁ inaugura a estrutura de base do sujeito – sua estrutura desejante. O prazer vivido e representado pelo “*significante mestre*” passa a ser perseguido pelo sujeito por toda a sua existência, colocando-o em movimento no mundo simbólico. Esse processo é denominado por Lacan de “*metáfora materna*”, também denominada “*alienação*”. É devido a essa marca inaugural de linguagem que caminhamos sempre em busca da satisfação de nossos desejos.

“Sempre pensei em ir a caminho do mar. Para os bichos e rios, nascer já é caminhar. Eu não sei o que os rios têm de homem e do mar. Sei que se sente o mesmo e exigente chamar” (MELO NETO, 2008, p.09).

Mas estamos condenados a nunca mais reencontrar o objeto ou experiência promotores da satisfação de nossos primeiros desejos, porque essa marca (*significante mestre* – S_1), cunhada no nosso inconsciente pela primeira experiência, não pode mais ser reproduzida. Como afirma Dewey: toda experiência é singular. Podemos rememorá-la, reconhecê-la, mas não podemos revivê-la.

Se para Freud o desejo possui base empírica, representando um tempo mítico dos desejos satisfeitos pela mãe, para Lacan, “o *desejo é a necessária relação do ser com a falta*” (LACAN Apud BATAGLIA, s.d., n. 04, p. 18). O sujeito está condenado a não se reencontrar com o objeto de desejo perdido e precisa lidar com a falta deste objeto. Assim sendo, o sujeito desliza na cadeia de significantes em busca da satisfação de seus desejos. O “*significante mestre*” (S_1) inicia uma cadeia metonímica que pode ser assim representada: [S_1 S_2 S_3 S_4 S_5]. Como o *significante mestre* ou “ S_1 ” não pode ser reproduzido, o sujeito marcado pelo “ S_1 ” (*significante mestre*) acaba por substituí-lo por outros objetos: [... S_2 S_3 S_4 S_5].

Os significantes dialogam entre si, revelando um sentido expreso e outro sentido latente. Na metonímia¹ existe uma relação de contiguidade, de deslizamento; o emprego de uma palavra no lugar de outra que a sugere. “*O bem dizer não diz onde está o BEM*” (LACAN, Apud CESAROTTO, s.d., p.24).

O S_1 marca, instaura no bebê o desejo, a fome, a fome de cultura e de linguagem. Sujeito desejante tem fome do outro, deseja o outro, deseja a palavra, assim como o bebê, no momento da maternagem, deseja engolir o seio materno. Contudo, o sujeito desejante está impossibilitado de engolir toda a cultura. Esse gozo absoluto é impossível. Lacan nomeia “gozo” a busca pela plenitude, e não a plenitude.

1. **Metonímia ou sinédoque** - Consiste na substituição de um termo por outro termo com o qual mantém uma estreita relação de significado (o continente pelo conteúdo, o que está fora pelo que está dentro, a parte pelo todo ou o todo pela parte): Qual branca *vela* n'ampidão das nuvens. (barco) – CASTRO ALVES. Antologia poética. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996. / O bonde passa cheio de *pernas*. (pessoas) – DRUMOND DE ANDRADE, Carlos. Poesia completa e prosa. R.J.: Aguilar, 1973. In SARMENTO, Leila Lauar. Gramática em textos. São Paulo: Moderna, 2005, p. 573.

O “outro”, representado pela mãe ou pela pessoa responsável pela maternagem/alienação, não só fornece a imagem ideal de corpo para o bebê, mas o marca, perpassando-o pela libido; penetra, fura o sujeito. Na Psicanálise, o corpo não é meramente um corpo biológico, é objeto do outro e, ao mesmo tempo, lugar onde os próprios objetos e desejos se particularizam. Por isso, há um drama marcado pelo conflito entre a imposição do desejo do outro *versus* o desejo de sustentar o próprio desejo. O desejo é sempre outra coisa que não complementa a imagem, não satisfaz as pulsões.

Para Lacan, ficar com o “*significante mestre*” (S_1) significa parar no percurso de constituição da subjetividade. Esta é uma situação em que o sujeito fica petrificado no desejo do outro, não sustenta o próprio desejo. É o que Lacan denomina de alienação.

Na Psicanálise, a “*alienação*” tem um sentido bem diferente da Filosofia. Para a Psicanálise, a “*alienação*” é um destino, pois não sobreviveríamos, nem tampouco entraríamos no mundo da cultura, se não passássemos pela *maternagem* (pela experiência de “*alienação*”).

A “*alienação*” é o primeiro momento da entrada do sujeito no mundo da cultura e da civilização, constituindo-se em um processo de grande importância. A “*alienação*” é a primeira forma de contato com a linguagem que ocorre por meio da mãe ou por um outro responsável pela “*metáfora materna*”. Trata-se de uma relação prazerosa e confortável; uma relação imaginária de completude. Bebê e mãe se completam (uma sensação mítica de completude em que o bebê permanece alienado no desejo da mãe). Este é um momento singular e importante para a sobrevivência do bebê.

Mas o sujeito tem que seguir seu caminho, fazer suas escolhas, não pode ficar petrificado no desejo da mãe. Para evitar a petrificação no S_1 (“*significante mestre*”), faz-se necessária a “*metáfora paterna*” ou “*separação*”, a qual acontece pela experiência da “*castração*”.

A “*castração*” é a lei que interdita o incesto ou a ilusão da completude imaginária entre a mãe e o bebê. Fundamenta-se pela falta do objeto imaginário, ou seja, a “*castração*” é uma ação simbólica que rompe com a ilusão de uma satisfação plena proporcionada por um par complementar.

O agente que opera este corte é um agente real, que introduz na relação criança/mãe outro elemento que lhes servirá de intermediário e marcará que entre um e outro haverá sempre um abismo de incompreensão. Este elemento é “*o nome do pai*”.

A mãe deixa de ser plena. A experiência de “*maternagem*”, definida por Lacan como processo de “*alienação*”, importante e constitutiva do sujeito como um destino ligado à linguagem, dá lugar ao verdadeiro amor; dá lugar à falta, dá lugar à “*castração*”.

Na experiência de “*castração*”, o sujeito reconhece que não há um par complementar e nem tampouco existe a possibilidade de recuperar o objeto de desejo perdido. É preciso transformá-lo, criar um objeto substituto ou um *sub-rogado* para prosseguir.

O sentimento de falta promovido pela castração movimenta o sujeito para a construção de novas metáforas que façam sentido para a sua existência. A falta proporcionada pela castração possibilita uma construção simbólica e é uma prova de amor. Segundo Lacan, “*Amar é dar aquilo que não se tem. É dar a falta*” (LACAN Apud CESAROTTO, s.d., n. 04, p. 24).

A castração permite saltos na cadeia metonímica, substituindo essa figura de linguagem pela metáfora², através da qual o sujeito, por meio de uma ação simbólica, transmuta, transpõe a realidade. Na metáfora, observamos substituição, mudança, transposição, transmutação, transfiguração. O emprego de uma palavra no sentido diferente do próprio, por analogia ou semelhança.

“(…) Totalmente outro é o caminhar incerto do imaginário. Isso culmina num saber raro; um saber que, ao mesmo tempo, revela e oculta a própria coisa descrita por ele; um saber que encerra, para os espíritos finos, verdades múltiplas sob os arabescos das metáforas; um saber que deixa a cada um o cuidado de desvelar, isto é, de compreender por si mesmo e para si mesmo o que convém descobrir; um saber de certa forma iniciático. (...) Nessa busca do Graal, a metáfora tem um papel privilegiado, por integrar os sentidos à progressão intelectual” (MAFFESOLI, 1998, p. 21).

A Psicanálise ajuda-nos a compreender que se apropriar plenamente do “*grande outro*”, de toda a cultura, é absolutamente impossível. O “*grande outro*” não pode ser

2. Metáfora – Consiste no emprego de uma palavra fora do seu sentido próprio, tendo como base uma comparação subentendida, já que a conjunção comparativa não aparece claramente: Em praias [como se fossem] *de indiferença* navega meu coração. MEIRELES, Cecília. *Obra poética*. R. J.: Aguilar, 1972. Ó mar salgado, quanto do teu sal são [como se fossem] lágrimas de Portugal! PESSOA, Fernando. *Mensagem*. São Paulo: FTD, 1992. In SARMENTO, Leila Lauar. Gramática em textos. São Paulo: Moderna, 2005, p.573.

apreendido pelo sujeito em toda sua totalidade. Porém, aproximamo-nos do “*tesouro dos significantes*” e retiramos algumas de suas preciosidades quando criamos substitutos para nosso objeto perdido; quando metaforizamos. Ao passar pelo processo de castração, o sujeito rompe com a ilusão de encontrar o objeto perdido ou encontrar um par complementar que o forneça, saltando da cadeia metonímica para a cadeia metafórica. Quando isso acontece, deixa de buscar outro significante e acaba por produzir suas próprias marcas simbólicas no “*grande outro*”. Ao invés de retirar um objeto ou substituto da realidade e do mundo que o cerca, o sujeito cria seus próprios significantes.

Se o gozo absoluto é impossível, pela metáfora, conseguimos ir um pouco mais adiante. Pela metáfora, saltamos da cadeia metonímica, porque “beliscamos” um pouco mais da cultura e da realidade, realizando parte de nossos desejos. Pela metáfora, construímos símbolos para dar sentido à vida, transformando-nos a nós mesmos e à realidade.

Lacan, ao retomar o conceito de castração em Freud e construir o conceito de “*separação*” (“*metáfora paterna*”), ajuda-nos a pensar no papel da metáfora na constituição do sujeito e na realização de seus desejos, uma vez que é na “*separação*” do outro que o indivíduo transforma-se em sujeito de suas próprias escolhas. É na “*separação*” que o indivíduo cria suas próprias metáforas e objetos de satisfação dos desejos.

Sob o ponto de vista da formação de professores, a grande contribuição de Lacan consiste no reconhecimento de que a educação se faz com “*maternagem*” (“*alienação*” ou “*metáfora materna*”) e com o processo de “*separação*” (“*castração*” ou “*metáfora paterna*”). Pela experiência de “*maternagem*”, conquistamos a marca do “*significante mestre*” que nos coloca em busca permanente e desejante do objeto perdido, adentrando no mundo da linguagem e da cultura. Por meio da “*separação*” (“*metáfora paterna*”), subjetivamos e damos um salto ainda maior porque, de forma inconsciente, intuímos que há uma interdição à reprodução da primeira experiência de satisfação de desejo. Ao reconhecer esta impossibilidade, somos obrigados a criar outra experiência que a substitua, metaforizamos.

O homem é, sobretudo, um ser de linguagem. Fazer arte é fazer linguagem. Fazer arte é realizar desejos e colocar a realidade em palavras, na poesia, na música, nas artes visuais, na dança.

Freud e Lacan contribuem para pensar na importância do ato criativo e das metáforas para a educação e para a formação docente. Através da criação simbólica, isto é, da

construção metafórica produzida pela experiência estética, conseguimos reencontrar nossos desejos escondidos no inconsciente, sublimando e construindo novas metáforas e novos sentidos. O ato de criação permite um reencontro com o passado e, ao fazer esse retorno, simbolizamos, transformamos o presente e projetamos o futuro.

Sobre isso, Maffesoli (1998, p.153) destaca:

“(...) Freud (...) explica numa passagem de introdução à Psicanálise: ‘Existe um caminho de volta que leva da fantasia à realidade: é a arte’. Isso diz toda a importância que ele atribuía à vida imaginativa, às emoções que ela suscita e ao erótico que ela não deixava de impulsionar. Ora, o que ele deve à arte e às figuras míticas tomadas emprestadas aos gregos é, essencialmente, da ordem da metáfora”.

Pela experiência estética, metafórica, criamos, deixamos marcas na cultura e na linguagem, projetamos o futuro pela imaginação. Ao viver uma experiência de criação, somos obrigados a nos desprender do outro, fazemos novas analogias, imaginamos e produzimos novas realidades, compreendemos melhor a nossa vida e a nossa história, separamo-nos do outro para criar algo novo.

As contribuições de Lacan acerca da constituição da subjetividade levam-nos ao reconhecimento da importância da “*maternagem*” e da “*alienação*” nos processos de formação. Tal reconhecimento acaba por desafiar o formador a pensar na qualidade das experiências que propõe a seus aprendizes. Em uma perspectiva de formação que leva em conta o aprendiz como sujeito desejante, é preciso promover experiências de cultura e de linguagem, colocando os aprendizes em contato com o “*grande outro*”, com “*o tesouro dos significantes*”. É preciso viver a experiência na perspectiva proposta por Dewey e Larossa.

A Psicanálise ajuda-nos a pensar sobre a verdadeira formação: em uma formação e em processos educacionais capazes de reconhecerem que o inconsciente está presente e manifesta-se de forma mais intensa em experiências estéticas.

Compreender o conceito de “*alienação*” é de grande valia para o formador, pois pode ajudá-lo a compreender que é necessário cuidado para ouvir os educadores, uma vez que é preciso pensar nos sentidos expressos e nos sentidos latentes presentes em suas narrativas. Parafraseando Lacan: “*o bem dizer não diz onde está o bem*”. Neste sentido, se o bem dizer não diz onde está o bem, a formação pela metáfora pode fazer o caminho inverso do caminho percorrido pelo *mestre explicador* (RANCIÈRE, 2010).

A formação pela via metafórica tem dupla função: ora instaurar nos aprendizes “*significantes mestres*”, ora convidá-los a viverem a experiência estética proporcionada pelo ato de criação fazendo com que, pela imaginação, o indivíduo salte, transmute, não fique alienado no desejo de outrem.

Neste sentido, o conceito de “*separação*” em Lacan contribui para pensar que, além da “*maternagem*”, o educador deve instaurar a “*metáfora paterna*”, instalando a “*falta*” nos processos formativos. A “*castração*” ou “*metáfora paterna*” pode ampliar a potência de falar, exigindo a postura do mestre ignorante. O aprendiz deixa de ter com o mestre uma relação imaginária de completude, estabelecendo com o mesmo uma *relação transferencial*.

O mestre das metáforas não é um ser pleno, mas alguém que instaura uma falta. Em uma educação pela metáfora não há o certo ou o errado. Diferentemente da explicação, a metáfora não é absoluta. A formação pela metáfora abre para novas possibilidades de dizer, pensar, sentir e criar. A metáfora produzida pela experiência estética permite percorrer o rio sem itinerário pré-determinado pelo mestre. O educador não é mais concebido como um ser que tudo sabe ou, no dizer lacaniano, *um par complementar*. Criar metáforas amplia a potência de transformação. Por meio delas, o indivíduo faz escolhas. Como um rio, o sujeito escolhe e inventa seus próprios caminhos.

O discurso metafórico não é um discurso fechado. Ao contrário do discurso literal, quando narramos, pensamos ou problematizamos nossas experiências por meio de metáforas, não há significados prontos. A metáfora provoca um pensamento de abertura; como afirma Michel Maffesoli (1998): *um pensamento de acompanhamento*. Um pensamento que aciona a cognição na sua potência máxima porque é faltante, provoca desejos, desperta paixões, traz aspectos conscientes e inconscientes.

“É apoiando-se na imaginação das metáforas que o sábio poderá voltar a ser surpreendente, o que vem a querer dizer que será capaz de compreender, de maneira encarnada, o que é a vida concreta, sempre mesma e sempre nova, que encontra, na sabedoria do senso comum, sua força de resistência e o próprio princípio de virilidade” (MAFFESOLI, 1998, p. 158).

Trago as contribuições de Lacan sobre o processo de subjetivação para alargar o pensamento sobre as contribuições da metáfora, tanto no que concerne à constituição do sujeito, incorporando aspectos do não racional ou do não lógico, como no que diz respeito à própria forma do sujeito compreender os fenômenos. Procedo assim por entender que é

impossível dissociar o fazer (experiência), o pensar (cognição) e o sentir (emoção, desejo, inconsciente, intuição).

Nesse sentido, procuro pontos de intersecção e diálogo entre as contribuições da Psicanálise e as contribuições de Vigotski, de George Lakoff e Mark Jonhson.

É importante dizer que, ao longo de sua investigação científica e de sua breve vida, Vigotski entrou em contato com a teoria de Freud. Conceitos como catarse, paixão e inconsciente podem ser observados em “*Arte e Vida*”:

“(...) Só nos pontos críticos de nossa caminhada nós nos voltamos para a arte, e isto nos permite entender por que a fórmula que propomos desvela a arte exatamente como ato criador. (...) Eis porque a percepção da arte também exige criação, porque para essa percepção não basta simplesmente vivenciar com sinceridade o sentimento que dominou o autor, não basta entender da estrutura da própria obra: é necessário ainda superar criativamente o seu próprio sentimento, encontrar a sua catarse, e só então o efeito da arte se manifestará em sua plenitude” (VIGOTSKI, 2001, p. 313 e 314).

Tomar a metáfora como procedimento de formação significa compreendê-la como impulsionadora, problematizadora e sintetizadora do próprio processo formativo e de seus desdobramentos, suas obras e criações, uma vez que os sujeitos envolvidos no processo iniciam seus questionamentos acerca da educação e do ensino da arte através de representações simbólicas e, por meio das mesmas, descrevem seus processos, suas experiências, contribuindo para transformar o dizer e o exprimir no fazer.

“(...) A arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica a vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em estado indefinido e imóvel. Ela ‘pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda’ ” (VIGOTISKI, 2001, p. 316).

As estruturas metafóricas permitem pensar sobre coisas abstratas. Através das projeções metafóricas, o homem estabelece conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionáveis. A imaginação é um componente importante das mais altas formas de cognição. Assim como Freud, Vigotski reconhece os aspectos conscientes e inconscientes da arte.

“(...) Como já dissemos, o nosso estudo descobriu que o ato artístico é um ato criador e não pode ser recriado por meio de operações puramente conscientes; contudo, se o mais importante na arte se reduz ao momento inconsciente e criador, significaria isto que todos os momentos e forças conscientes foram inteiramente suprimidos desse

momento? Ensinar o ato criador da arte é impossível; entretanto, isto não significa, em absoluto, que o educador não pode contribuir para a sua formação e manifestação. Através da consciência penetramos no inconsciente, de certo modo podemos organizar os processos conscientes de maneira a suscitar através deles os processos inconscientes (...)” (ibidem, p. 325).

Ao estudar as relações existentes entre arte e pensamento, pude perceber que Vigotiski, assim como Lacan e a própria Filosofia, tomam a metáfora e a arte como método de construção de vida, ou, melhor dizendo: “*a arte é um enfoque emocional original e predominantemente dialético da construção da vida*” (VIGOTISKI, 2001, p. 328). Para o autor, o milagre da arte não seria o milagre da multiplicação dos pães, mas outro milagre do Evangelho:

“O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho – a transformação da água em vinho e, a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a sua água em vinho, e assim como o vinho para a uva - disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material” (VIGOTISKI, 2001, p. 307).

Para Vigotiski, a arte não é uma complementação da vida, mas decorre daquilo que no homem é superior à vida. Pela criação, sublimamos algumas espécies inferiores de energia. A arte ativa os pensamentos mais complexos e as formas mais superiores de cognição.

Neste sentido, o pensamento de Vigotiski faz encontros com a pesquisa de Lakoff e Johnson sobre metáfora. Ao contrário do cunho tradicionalmente atribuído à metáfora, considerada apenas um fenômeno ou figura de linguagem (desvio da linguagem usual e própria da linguagem persuasiva), Lakoff e Johnson (2002, p. 11) atribuem a ela um *status epistemológico*.

Lakoff e Johnson (2002, p.17) partiram da análise de expressões linguísticas e inferiram um sistema conceitual metafórico subjacente à linguagem que influencia nosso pensamento e ação, denominado *metáfora do canal*.

A *metáfora do canal* consiste em uma metáfora mais complexa e com poder de categorização do pensamento construída por uma rede de metáforas conceituais. Por exemplo,

quando ouvimos falas como: “*Não consigo tirar essa música da cabeça*” ou “*Sua cabeça está recheada de ideias interessantes*”, podemos inferir que estamos diante de um pensamento que concebe a mente como um recipiente, ou seja, a metáfora do canal é observada nessa forma de conceber a mente (como um recipiente).

Neste sentido, a metáfora faz parte da linguagem cotidiana e é componente essencial do modo ordinário de conceituar o mundo. Em construções conceituais, acionamos nossa capacidade de cognição, resultado de uma construção mental. A metáfora e a arte traduzem-se nas formas mais complexas de cognição porque através delas podemos compreender e experienciar uma coisa em termos de outra. A metáfora é, pois, uma maneira de dar forma à experiência. É primordialmente conceitual e faz parte do nosso sistema ordinário de pensamento e linguagem.

Segundo Lakoff e Johnson (2002, p. 16 e 17), os enunciados da comunicação podem ser organizados em quatro categorias que constituem o arcabouço principal da metáfora do canal:

1. *A linguagem funciona como um canal, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra;*
2. *Na fala e na escrita, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras;*
3. *As palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los às outras pessoas;*
4. *Ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e sentimentos novamente.*

As metáforas explicitam concepções, formas de ver, explicar, dizer, sentir e fazer o mundo. *A norma é a compreensão metafórica* (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.21). Os autores consideram-na como um fenômeno central da linguagem e do pensamento, sendo onipresente em todos os tipos de linguagem, da linguagem cotidiana à linguagem científica.

As metáforas surgem de nossas experiências corporais com o mundo em que vivemos. “Tudo o que a arte realiza, ela o faz no nosso corpo e através dele” (VIGOTSKI, 2001, p. 320). Lakoff e Johnson propõem o mesmo enfoque experencialista de Vigotski:

“(...) a mente seria ‘corporificada’, isto é, estruturada, através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão não seria algo que pudesse transcender ao nosso corpo: ela é também ‘corporificada’, pois, origina-se tanto da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e suas experiências com o mundo em que vivemos. Com isso, desconstrói-se o dualismo cartesiano entre corpo e mente” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 28).

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que *quase todo o pensamento é inconsciente, uma vez que não temos acesso aos mecanismos que nos permitem pensar*. Para os autores, a complexidade do mundo atual exige do homem um pensamento interdisciplinar, relacional e o constante diálogo com diferentes culturas. Para lidar com a realidade, nosso pensamento diário organiza-se por meio de categorias metafóricas. De acordo com os mesmos, os conceitos abstratos são em sua maioria compreendidos metaforicamente.

A metáfora é uma ferramenta importante para a compreensão dos fenômenos e para a resolução dos problemas enfrentados pelo homem no mundo contemporâneo. Em “*A arte de escrever*”, Schopenhauer (2010, p. 120 e 121) afirma:

“No fundo toda formação de conceitos se baseia em comparações, já que seu ponto é a compreensão da semelhança e o abandono da dessemelhança das coisas. Além disso, em última instância, todo entendimento propriamente dito consiste numa compreensão das relações.” O autor cita Aristóteles: **“O mais importante é encontrar metáforas, pois é a única coisa que não se pode aprender de outros e é um sinal de uma natureza engenhosa. Para fazer metáforas é necessário reconhecer a igualdade”** (g.n.).

Compreender a linguagem metafórica pode constituir-se em um desafio para o formador; todavia, pode aproximá-lo mais da experiência de conhecimento. Nesta pesquisa, trago a metáfora como mecanismo fundamental de compreensão. O que fica da experiência? A possibilidade de falar sobre ela... A metáfora pode comportar-se como *um mestre ignorante*, abrindo as palavras e os pensamentos para novas compreensões e relações. As narrativas analisadas foram escolhidas por sua potência metafórica. A metáfora como capacidade humana de produzir sentido por meio da categorização, por sua relação com a experiência e pelas relações produzidas entre as experiências corporais e a forma de viver, sentir e pensar dos professores. *Se a metáfora é uma propriedade que emerge das relações do sujeito com o mundo e não nasce de mentes individuais e, por meio dela, experienciamos o mundo, ela é tão importante quanto um dos cinco sentidos* (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 33).

Todos os autores que fundamentam o rio da pesquisa compreendem que nosso sistema conceitual nem sempre é consciente e atribuem enfoque experencialista à arte e à metáfora. Desta forma, a metáfora, como possibilidade de compreender e experienciar uma coisa em termos de outra, pode promover o deslocamento e a experiência de cognição.

“É possível que a metáfora seja a mais capacitada para perceber o aspecto matizado de um mundo marginal cujos desdobramentos ainda são imprevisíveis” (MAFFESOLI, 1998, p. 147).

“A metáfora não indica de maneira unívoca qual o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” (ibidem p. 148).

Assumir o caráter inconsciente e subjetivo na pesquisa implica assumir que a análise das narrativas ocorre dentro do jogo dialético de realçar e encobrir, isto é, dentro da cadeia de significantes que deslizam no discurso dos professores, bem como dentro dos saltos metafóricos evidenciados nos deslocamentos por eles produzidos por meio de suas criações.

A metáfora, dentro de suas diversas concepções (forma de realização dos desejos inconscientes; meio privilegiado e superior de perceber, compreender e dizer o mundo; maneira de organizar o pensamento; experiência de cognição; procedimento metodológico; forma engenhosa de fazer analogias e estabelecer relações; modo de experienciar o mundo, transformando-o e nos transformando), consiste na grande possibilidade de dizer sim à vida!

Decifrar metáforas usando outras metáforas... A metáfora como atitude de tombamento em face das narrativas analisadas, como transfiguração da realidade das coisas e dos fenômenos para o mundo imaginável:

*“Por isso não se meta a exigir do poeta que determine o conteúdo em sua lata,
na lata do poeta tudo-nada cabe,
pois ao poeta cabe fazer com que na lata venha caber o incabível.
Deixe a meta do poeta, não discuta. Deixe a sua meta fora da disputa.
Meta dentro e fora, lata absoluta. **Deixe-a simplesmente, metáfora**”.*

2.2. SOBRE A NARRATIVA

“Aprendi com meu povo o verdadeiro significado da palavra educação ao ver o pai ou mãe da criança índia conduzindo-a passo a passo no aprendizado cultural. Pescar, caçar, fazer arcos e flechas, limpar o peixe, cozê-lo, buscar água, subir na árvore... Em especial, minha compreensão aumentou quando, em grupo, deitávamos sob a luz das estrelas para contemplá-las procurando imaginar o universo imenso diante de nós, que nossos pajés tinham visitado em sonhos. Educação para nós se dava no silêncio. Nossos pais nos ensinavam a sonhar com aquilo que desejávamos. Compreendi então, que educar é fazer sonhar. Aprendi a ser índio, pois aprendi a sonhar (‘viajar’, na linguagem do não-índio). Lá para outras paragens. Passeava nelas. Aprendi com elas.

“Percebi que, na sociedade indígena, educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida.

“Descobri, depois, que, na sociedade pós-moderna ocidental, educação significa a mesma coisa: tirar de dentro, jogar para fora. Mas isso fica na teoria. Decepionei-me ao ver que os professores faziam o contrário. Punham de fora para dentro. Os sonhos ficavam entalados dentro das crianças e jovens. Não tinham tempo para sair. Aprender, para o ocidental é ficar inerte ouvindo um montão de bobagens desnecessárias. As crianças não têm tempo para sonhar. Por isso, acham a escola uma grande chatice.

“Não escolhi ser índio. Esta é uma condição que me foi imposta pela divina mão que rege o universo, mas escolhi ser professor, ou melhor, confessor dos meus sonhos.

“Desejo narrá-los para inspirar outras pessoas a narrarem os seus, a fim de que o aprendizado aconteça pela palavra e pelo silêncio. É assim que “dou” aula: com esperança e com sonhos...”

DANIEL MUNDURUKU

Como diz Daniel Munduruku, *“educar é arrancar de dentro para fora, fazer brotar os sonhos e, às vezes, rir do mistério da vida”*. Nesta perspectiva, a narrativa, em seu diálogo com a metáfora e com a memória, será utilizada como aspecto a ser analisado e, também, como procedimento de análise e formação: as narrativas como possibilidades de aproximações com a experiência, como abertura e inspiração para outras narrativas.

A palavra narrativa origina-se de “mito”, do latim “*mythus*”, derivado do grego “*mýthos*”, que quer dizer: *palavra expressa, discurso, fábula* (CUNHA, 2010, p.430). Narrar é fabular. A narrativa possui um enredo que traz em seu bojo o sentido das coisas narradas. Costuma ser viva e perpassada de emoção. Embora se utilize de conceitos, não é algo meramente conceitual; as narrativas contêm afetos, sentimentos e, por isto, têm um caráter seminal: afetam, despertam outros sentimentos e paixões em que as narra e em quem as lê.

“Por que se fazem narrativas? Porque os seres humanos, no percurso de sua vida, passam por experiências fundamentais que determinam o sentido da vida. Elas se apresentam tão significativas que não podem ser adequadamente expressas por simples palavras e por conceitos abstratos. Narram-se, então, estórias. Elas conservam o registro dessas experiências seminais. Ao serem contadas ou lidas sempre de novo – daí a relação estreita entre mito e literatura – descobrem-se nelas mais e mais facetas e significados que permitem permanentes atualizações. Numa palavra, os mitos são a cristalização destas experiências primordiais. Por isso são atemporais e, ao mesmo tempo, válidas para todos os tempos, e principalmente para os nossos” (BOFF, 2005, p. 85 e 86).

Na relação com as metáforas, pode-se dizer que a narrativa conta mais da experiência porque usa a lógica das imagens; como diz Leonardo Boff (2005, p. 86): “*Mais que ideias, vibra o coração*”. Ao narrar sua experiência de formação, o professor conta aquilo que lhe afeta ou afetou profundamente, ou seja, aquilo que representa ou representou grande significado para sua vida. A narrativa também *funda e funde* a experiência porque nos comove e arrasta-nos para as profundezas do leito do rio... Por isto, a narrativa permite-nos falar de realidades envolventes e profundas, dimensões implicadas em nossas perguntas existenciais.

“Tal descrição, pondo em jogo metáforas, analogias, poderá ser um vetor de conhecimento, muito precisamente estabelecendo grandes formas que permitam fazer sobressair os fenômenos, as relações, as manifestações figurativas da socialidade contemporânea” (MAFFESOLI, 1998, p. 128).

Trabalhar com narrativas na formação de professores significa assumir um mergulho nas profundezas do ser humano e incorporar o mistério e a intuição nas experiências formativas.

Não temos apenas um olhar objetivo e científico das coisas, dispomos também de um olhar subjetivo e simbólico acerca da ressonância que as coisas possuem dentro de nós... Com razão escreveu o psicanalista norte-americano James Hollis:

“O mito nos leva até o fundo das reservas psíquicas da humanidade. Sejam quais forem nossas raízes culturais e religiosas, ou nossa psicologia pessoal, a familiaridade com os mitos proporciona um elo vital de ligação com o sentido. Muitas vezes sua ausência esta por detrás das neuroses individuais e coletivas do nosso tempo. Em resumo, ao estudar os mitos estamos em busca daquilo que nos vincula mais profundamente a nossa própria natureza e ao nosso lugar no cosmo” (BOFF, 2005, p. 88).

O lugar da palavra, a imagem da palavra por trás das palavras, a palavra que projeta, a palavra projetada, ruminada, digerida, engolida antropofagicamente... Que imagens as

narrativas a serem analisadas projetam? Que imagens e metáforas projetam novas narrativas e impulsionam novas experiências em arte/educação?

Penso ainda na substantividade dos pensamentos presentes nas narrativas:

“A presença de um pensamento é como a presença de quem se ama. Achamos que nunca esqueceremos esse pensamento e que nunca seremos indiferentes à nossa amada. Só que longe dos olhos, longe do coração! O mais belo pensamento corre perigo de ser irremediavelmente esquecido quando não é escrito, assim com a pessoa amada pode nos abandonar se não nos casamos com ela” (SCHOPENHAUER, 2010, p. 52).

Larossa (2002, p.21), partindo de Aristóteles, afirma que “*o homem é um vivente com palavra*”. Vivemos as experiências e conseguimos pensar sobre elas quando a traduzimos em palavras. Quanto maiores forem as possibilidades estéticas dessas palavras - como os pensamentos provocados pela poesia, pela literatura e pela imagem -, maiores serão as possibilidades de narrar a experiência vivida.

“Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (...). As palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e também, que as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras” (LAROSSA, 2002, p. 21).

A narrativa faz emergir um pensamento vivo pela via da experiência estética e pelo relato aberto dos processos de criação. Coloca em questão a “poética” dos educadores. Traz para a cena da formação o relato de suas histórias pessoais e profissionais.

“Reescrever a própria história de arte, para ser vista como uma sucessão de jogos metafóricos que aparecem e desaparecem em função das contingências históricas e culturais” (ARRIAGA, s.d., p.14).

Ao promover o relato das experiências, as narrativas colocam os professores diante do desafio de escolherem “a experiência a ser relatada”. Promovem o pensar, o fazer e o sentir dos educadores.

“A auto-reflexão e a elaboração desde a própria experiência são algumas das melhores bases com as quais os docentes contam para recuperar o protagonismo e romper com a burocratização educativa” (ARRIAGA, s.d., p. 01).

O trabalho da formação seria, então, o de produzir obras, criações, a “*expressão conseguida*” na própria experiência dos educadores/autores, contribuindo para a construção de uma nova identidade, ajudando os professores cursistas, no dizer de Arroyo, a reencontrarem seu *ofício de mestre*: “*Mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam os seus segredos, seus saberes, suas artes*” (ARROYO, 2000, p.18).

É preciso pensar a narrativa como uma *NARRATIVA MESTRE*, promotora de palavras seminais que abrem para outras narrativas. Para tanto, o narrador deverá inspirar-se no exemplo do narrador-escutador de “Grande Sertão Veredas”. Quem narra, fabula, vai ao encontro de si mesmo e ao encontro do outro. As *NARRATIVAS MESTRES*, ou *NARRATIVAS RIOBALDO*, ajudam a falar “sobre”, a falar “com” a própria experiência e a falar “com” o outro e, neste diálogo, abrem para novas experiências e narrativas; alargam o pensamento.

Paulo Freire ensina que só fala com o outro aquele que o escuta. Trago uma metáfora do falar “com” através da *IMAGEM DO PINHEIRO QUE DEU FLOR*. Esta imagem foi capturada e me capturou durante minha participação no Congresso de Formação de Professores em Águas de Lindóia, São Paulo, em agosto de 2011. Pode um pinheiro dar flor? É que esse pinheiro, como narrador-escutador, tombou-se às experiências das primaveras. A imagem é uma metáfora da experiência de tombamento.



“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições precise falar a ele (...). O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (PAULO FREIRE, 1996, p. 127 e 128).

Como “O Mestre Ignorante” de Rancière, para se constituir como mestre da emancipação é preciso fazer a experiência de tombamento, a exemplo do “pinheiro que deu flor”, dando a mesma “*atenção ao que o discípulo dá, ao que diz e ao que faz*” (RANCIÈRE, 2010).

A narrativa inventa outra lógica de formação. A palavra invenção, etimologicamente, significa *in venire* e tem o sentido de fazer vir. Fazer vir à luz aquilo que já está ali!

“(...) Mas o texto escrito, e o trabalho intelectual consistem, não em criar, peça por peça, a realidade, mas em deciptar o que já está aí. Menos criação do que recriação. Onde é claro, a ajuda que as categorias: artística e poética não deixam de prestar a esta. Com efeito, que faz o artista, senão vir à luz aquilo que está aí, potencialmente presente na matéria, contendo-se em ser o vicário, ou melhor, o parteiro da mesma?” (MAFFESOLI, 1998, p.152).

Assim, formar – executar - produzir – realizar é, ao mesmo tempo, inventar – figurar, descobrir. “*Tudo o que não invento é falso*” (Barros, 2008, p. 05). Na teoria da formatividade proposta por Pareyson (1997), o essencial é que a arte figure, forme. O artista encontra a forma enquanto a executa. Desta maneira, a “*forma formante*” é também “*forma formada*”. A expressão conseguida pela obra de arte deriva de seu aspecto realizativo, aspecto este qualificado pelo seu aspecto inventivo.

Para ampliar as possibilidades da narrativa de interrogar e fazer falar os dados concretos da experiência é preciso inventar, figurar pela via da poética e pela via da estética. Por “*poética entendo determinado gosto convertido em programa de arte*”. Já a “*vivência estética amplia a concepção dos fenômenos*” (PAREYSON, 1997, p.18).

“Aprendi nessas férias a brincar de palavras mais do que trabalhar com elas. Comecei a não gostar de palavra engavetada. Aquela que não pode mudar de lugar. Aprendi a gostar mais das palavras pelo que elas entoam do que pelo que elas informam. Por depois ouvi um vaqueiro a cantar com saudade: Ai morena, não me escreve/que eu não sei a ler. Aquele a preposto ao verbo ler, ao meu ouvir, ampliava a solidão do vaqueiro” (MANOEL DE BARROS, 2008, p. 41).

A narrativa figura/forma

A história se derrama na narrativa

A narrativa emerge da história e da experiência

A narrativa age na história e na experiência

A história age sobre a narrativa

A narrativa transcende ao seu tempo lógico e prolonga a experiência

A narrativa permite fazermos-nos e formarmos-nos na própria escritura. Escrever sobre a própria constituição... estudar e conhecer processos de criação... permite-nos “negociar” os significados e sentidos, quando as palavras perdem o mundo.

2.3. SOBRE A MEMÓRIA

“Está na terra montes de pedrinhas

Postas uma a uma

São as mãos de nossos pais e avós

Toda a paciência acumulada

Resistindo à chuva no horizonte

Juntando pequenas poças

Para guardar a luz da lua

Para ficar em pé

Inventar montanhas

Escorregar de trenó

E acreditar que tocou as estrelas

Vão contar que eram os senhores, nossos pais

E que deles herdamos monte de pedrinhas

E, junto a coragem de carregá-las.”

BERTRAND TAVENIER in “Quando Tudo Começa”

Assim como a metáfora e a narrativa, a memória exerce um papel fundamental na formação do conhecimento como experiência. Para dialogar com o outro e com a própria experiência, é necessário, no dizer de Miguel Arroyo (2000, p. 14), “*revisitar os sítios*” da nossa infância. Segundo o autor, se quisermos dialogar com a infância e com a juventude, se pretendemos recuperar e reconstruir nossa imagem de mestres de ofício, é necessário *revisitar o magistério... visitar nosso lugar ou nossa cidade... reviver lembranças... fazer reencontros com nosso percurso profissional e humano.*

Etimologicamente, a palavra memória significa “lembrança”, “reminiscência” e deriva do latim “*memor-óris*”, significando “que se lembra”. Está relacionada com “*meminesse*”, que deriva do latim “*memento*” – “preces rezadas no cânon da missa”; marca destinada a lembrar qualquer coisa”. A raiz “*men*” quer dizer: pensar, com redobro (CUNHA, 2010, p.419, g.n.).

A memória é sempre uma reinvenção da experiência. Quando a experiência é rememorada e posta em palavras, isto é, quando a experiência é narrada, o sujeito que constrói o mundo através da repetição (um dos conceitos fundamentais da Psicanálise) nunca é o mesmo. Trazer a memória como construção é trazer para a cena da formação e para a narrativa dos professores o próprio inconsciente. Por que guardamos algumas imagens em detrimento de outras? O que guardamos em nossa memória? Como guardar a experiência? Como a metáfora e a narrativa contribuem para a memória e para a rememoração?

Ao viver uma experiência, “aquela” experiência, segundo Dewey (2010), somos atravessados por ela. Por este motivo ela permanece em nossa memória. Mas a memória tem sempre um estatuto de ficção. Pela memória, **fabulamos** sobre a experiência. A memória ajuda a tecer o fio da vida, e também ajuda a reconstruir e construir novos sentidos para a experiência porque, através dela, enlaçamos o passado ao presente e projetamos o futuro. Neste sentido, a memória traz os nossos desejos. Assim, o passado não é lembrado, mas reconstruído, fabulado, projetado.

“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade” (MANOEL DE BARROS, 2008, p. 59).

Nossas memórias encontram-se no fundo do rio de nossa formação e, por este motivo, são fundamentais e fundam nossas experiências. A ancestralidade da memória inscreve-se como a nascente de um rio.

Para conhecer a origem de um rio, é necessário ir à sua nascente, conhecer seus mistérios e segredos. Diante de uma nascente, é praticamente impossível imaginar que aquele fiapo d’água vai se transformar em um caudaloso rio. Diante de um volumoso rio, é pouco provável que um observador comum pense que esse mesmo rio nasceu de pequenas gotículas que foram se avolumando ao longo da experiência do rio.

Bergson, em “Memória e Vida” (2011), afirma que *nossa memória esta aí, empurrando algo do passado dentro do presente e, com isso, os seres mudam sem cessar*. Como um rio que vai deixando e recolhendo coisas em seu percurso, avançamos pela estrada do tempo. A memória é a responsável por nossa “*duração*”, colocando a vida em movimento. A “*duração*” em Bergson pode ser compreendida como a nossa própria existência em movimento, como uma realidade movente. Contudo, nem sempre conseguimos perceber ou explicar a mobilidade da realidade:

“(…) Mas é cômodo não prestar atenção a essa mudança ininterrupta e só notá-la quando se torna grande o suficiente para imprimir uma nova atitude ao corpo, uma nova direção à atenção. Nesse momento preciso, descobrimos que mudamos de estado. A verdade é que mudamos sem cessar e que o próprio estado já é mudança” (BERGSON, 2011, p. 2).

Se para Bergson, não podemos explicar a “*duração*”, podemos intuí-la. Percebemos melhor a duração quando a mesma aparece internamente, como uma mudança de estado ou qualidade. Bergson estabelece dois tipos de duração: a “*duração de qualidade*” e a “*duração de quantidade*”. A “*duração*” é percebida como quantidade enquanto não é substituída por uma representação simbólica. Já a “*duração de qualidade*” possibilita um encontro com, o que Bergson denomina de “*lembrança pura*”. Ela é percebida quando o indivíduo tem uma experiência estética, ou seja, quando o sujeito cria uma imagem (representação simbólica) para a experiência passada (ausente).



(arquivo da autora)

Para o autor, a existência inconsciente da memória é a própria preservação do sujeito, constitutiva da própria duração. Não percebemos a sobrevivência, mas a pressupomos; acreditamos em sua existência, podemos intuí-la.

“(...) Minha memória está aí, empurrando algo desse passado para dentro desse presente. Meu estado de alma ao avançar pela estrada do tempo, infla-se continuamente com a duração que vai reunindo; por assim dizer, faz bola de neve consigo mesmo. Com mais forte razão isso ocorre com os estados mais profundamente interiores, sensações, afetos, desejos etc., que não correspondem, como uma simples percepção visual, a um objeto exterior invariável” (BERGSON, 2011, p.2).

Não temos acesso absoluto à memória, podemos apenas pressenti-la e, em alguns momentos, reencontrá-la pela criação simbólica. Em Bergson, a memória coloca a vida em movimento e é a responsável por toda a nossa “*duração*”. Não temos acesso à totalidade da lembrança pura; percebemos apenas uma parte ínfima dela, mas essa totalidade está em nós. A memória é a matéria de toda a duração (Bergson, 2011). A memória é a matéria da vida! O rio segue seu curso e esse movimento dá-se em um único golpe.

Inconsciente e memória são universos aos quais, objetivamente, não temos acesso. O encontro com eles é sempre sutil, tênue e nebuloso. Como as pedras e os objetos que repousam no fundo do rio, nossa memória e nosso inconsciente estão submersos. Reencontrá-los requer um mergulho profundo nos mistérios da subjetividade humana.

Por isso, não é possível abordar o conceito de memória sem abordar o conceito de esquecimento. A memória inconsciente é sempre uma memória “esquecida”. Neste sentido, trago para a abordagem as contribuições de Ricœur sobre o esquecimento:

“(...) Que modalidades de esquecimento são reveladas pela prática conjunta da memória e do esquecimento? Deslocamos nosso olhar das camadas profundas da experiência, onde o esquecimento prossegue silenciosamente tanto sua obra de erosão como sua obra de manutenção, para os níveis de vigilância onde a atenção à vida trama os seus ardis” (RICCEUR, 2007, p. 451).

A memória é, usualmente, compreendida como luta contra o esquecimento. Mas existe um frágil limiar entre memória e esquecimento. O que seria normal e o que seria patológico na memória e no esquecimento? Do mesmo modo que a morte e a velhice, o esquecimento costuma ser repudiado. De fato, há um esquecimento definitivo que apaga os rastros e é contra esse tipo de esquecimento que lutamos, veementemente.

Ricœur (2007) busca em Bergson uma nova visão sobre memória, uma visão paradoxal, segundo a qual o esquecimento pode estar tão estreitamente confundido com a memória que pode ser uma de suas condições. A memória como impulsionadora da vida,

como *matéria de toda a duração*, não é da ordem da lembrança, mas, ao contrário, a memória é da ordem do esquecimento.

“A história é jogo de revelação e encobrimento, de manifestação e ocultação. O olvido “não é resultado de uma negligência do pensamento”, mas é próprio do ser, ‘entra na essência do próprio ser’” (Heidegger, 1982, p.22; cf. Foti, 1984, p.242). “O saber pode ser definido como ‘memória do ser’ (*Das Wissen ist das Gedächtnis des Seins*)” (Heidegger, 1973, p. 325), mas é o esquecimento que suscita a memória e permite voltar-se para o esquecido” (ROSSI, 2010, p.19 e 20).

Na velhice, esquecemos os fatos mais recentes e utilitários. Todavia, como a memória é a matéria da vida e a vida “dura”, há um tipo de esquecimento “*inesquecível*” que sempre permanece. Assim, o acesso aos rastros psíquicos é muito dissimulado, mas é preciso reconhecer que nossas lembranças mais significativas, sobretudo aquelas vividas na infância, não foram definitivamente apagadas, apenas tornaram-se inacessíveis. “*O próprio das afecções é sobreviver, persistir, permanecer, durar, conservando a marca da ausência e da distância*” (RICCEUR, 2007, p. 436).

As inscrições da memória (ou do esquecimento) dão-se na experiência. Tal qual acontece com a narrativa, a matéria da memória é a experiência. O passado é uma realidade que sobrevive a si mesma e se prolonga no presente pela duração. Existe um saber que permanece latente em nossa memória e, por permanecer, possibilita o reconhecimento. *Amor é sede depois de se ter bem bebido* (GUIMARAES ROSA). A sobrevivência da memória, compreendida no paradigma do esquecimento, decorre do apagamento dos rastros. Neste sentido, a “*lembrança pura*” de Bergson é marcada pela “*impotência*” e pela “*inconsciência*”. Nossa memória sobrevive em sua “*duração*”.

Ricœur estabelece a seguinte cadeia conceitual: sobrevivência = latência = impotência = inconsciência = existência. A memória em estado de latência é a força impulsionadora de nossa sobrevivência/existência. Não temos, conscientemente, acesso a ela, mas o fato é que ela está ali. No fundo de nossa existência, a memória coloca o rio em seu fluxo. A memória em Bergson é como a memória das águas do rio.

Porém, se a memória é da ordem do esquecimento, então como seria possível evidenciar sua sobrevivência? De acordo com Ricœur (2007), a experiência *princeps* seria a experiência do reconhecimento - *esse pequeno milagre da memória feliz*. O trabalho da memória seria o da experiência do reconhecimento. Para o autor, conhecer é, na verdade,

reconhecer. Se uma experiência foi inscrita em nossa “*lembrança pura*” ela permanece. Por permanecer, essa experiência pode ser reconhecida.

“(…) Sobre o pressuposto retrospectivo, construo um raciocínio: foi preciso que algo permanecesse da primeira impressão para que dela me lembre agora. Se uma lembrança volta é porque eu a perderei; mas se, apesar disso, eu a reencontro e reconheço, é que sua imagem sobrevivera” (RICCEUR, 2007, p. 438).

Neste sentido, o reconhecimento é um ato mnemônico por excelência. Uma experiência genuína e autêntica permanece inscrita, muitas vezes, num *esquecimento profundo*, num *esquecimento de reserva*. Mas o fato é que ela permanece e pode ser reconhecida pela relação dialética estabelecida pelo enigma da presença e da ausência. Podemos reconhecê-la e reencontrá-la porque uma imagem sobreviveu; porque, embora a experiência esteja ausente, ela pode ser representada simbolicamente.

“(…) Reconhecer uma lembrança é reencontrá-la. Reencontrá-la é presumi-la principalmente disponível, se não acessível. Disponível como a espera de recordação, mas não ao alcance da mão, como as aves do pombal de Platão que é possível possuir, mas não é possível agarrar” (RICCEUR, 2007, p. 441).

Para Bergson, o reencontro com a experiência só é possível pelo sonho ou pela criação. O sonho é a intuição mestra. Pelo sonho ou pela criação, faz-se o reencontro com a “*lembrança pura*”. O esquecimento então seria, na verdade, uma forma de “*escondimento*”. De acordo com Heidegger, o passado é o “*ser-sido*” – *uma anterioridade que preserva*. O “*tendo sido*” faz do esquecimento o recurso imemorial oferecido ao trabalho da lembrança. Há um passado que habita em nós. Parafrasando Paulo Freire: é esse passado que faz com que sejamos *seres sendo no mundo e com os outros*.

Paulinho da Viola, cantor e compositor, num documentário sobre sua vida e sua obra, afirma: “*Não tenho saudade do passado. Não sou uma pessoa saudosista e nostálgica. O passado vive em mim*”.

O artista sabe/intui que, pela sua obra de criação, faz o reencontro com o passado. Pela obra, o artista é capaz de reconhecer uma lembrança, de reencontrá-la. O artista sabe que o passado reside nele e que esse mesmo passado está disponível *como as aves do pombal de Platão que é possível possuir, mas não é possível agarrar*.

Tomar o *passado* como um *ser-sido* e a *memória* como *esquecimento* pode imbricar o formador na responsabilidade de criar e gerar experiências de reconhecimento, através das

quais os educadores, nos processos de formação docente, possam se reencontrar com sua “*lembrança pura*”, com sua própria “*duração*”. Recordar é da mesma ordem que inventar e inventar é fazer vir à tona tudo aquilo que já existe. Por isso, é impossível viver a experiência do reconhecimento sem a invenção.

A memória potencializa o processo de criação, pois o professor, ao rememorar sua própria história, poderá reconstruí-la e ressignificar sua poética (considerando “poética” *um certo gosto convertido em programa de arte*). A memória pode contribuir para que os professores façam do seu programa de ensino um programa de arte. Retomando Pareyson (1997, p.23), *a arte é a expressão conseguida*. Mas essa expressão se materializa e é melhor compreendida pela poética do artista.

É preciso compreender a memória como força da *poética do porvir*. Entender como as memórias irrompem no processo de criação, no processo de “formar” e ser “formado” pela obra. A rememoração e compartilhamento de experiências de constituição da pessoa do professor e da profissão docente, bem como do estudo dos processos de criação dos artistas, promovem reminiscências que irrompem em novas poéticas e novas narrativas.

O relato aberto das experiências trazidas pelos professores permite uma leitura para além das aparências e pressupõe o reconhecimento de questões subjetivas e inconscientes permeando ações, práticas, procedimentos, valores, atitudes e escolhas. Com isso, os professores trazem para a cena da formação suas memórias pessoais e profissionais, as quais acabam se constituindo em valioso material de análise, escuta e da própria formação e constituição da subjetividade.

A poética nasce da paixão do artista. A paixão emerge da afetividade. Nossos afetos são mais ancestrais, são fundantes e fundamentais. Nossas memórias são afetivas. Embora a memória permeie a educação, os processos formais de educação na sociedade ocidental não consideram sua importância para a formação das novas gerações. Isso não ocorre em outras culturas e precisamos aprender com elas:

“A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. A memória cultural também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no trançado de uma folha de palmeira

transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum.

“Um narrador da história do povo indígena começa um ensinamento a partir da memória cultural do seu povo, e as raízes dessa memória cultural começam antes de o Tempo existir. O tempo chegou depois dos ancestrais que semearam as tribos no ventre da Mãe Terra. Os ancestrais fundaram o Mundo, a Paisagem e, de si mesmos, fundaram a humanidade” (JECUPÉ, 1998, p. 26).



(www.google.com.br/search?q=imagens+de+rios&rlz, 14/06/13, 15:13)

A formação pela memória permite, ainda que seja pela fabulação, a reconstrução da história do percurso do rio. A formação pela memória pode proporcionar a experiência do reconhecimento e reconhecer é, no fundo, conhecer.

A vida dura, a vida segue... As memórias são como os resíduos depositados no fundo dos rios: pedras de seixo que, quando encontradas, ajudam-nos a narrar nossas histórias como *montes de pedrinhas postas uma a uma. São as mãos de nossos pais e avós, toda a paciência acumulada resistindo à chuva no horizonte...* Nossa memória é, no fundo, como a *memória das águas*:

“Amores são águas doces, paixões são águas salgadas

Queria que a vida fosse essas águas misturadas

Eu que já fui afluyente das águas da fantasia

Hoje molho mansamente as margens da poesia

*Cachoeira da Vitória, Timbó das pedras de seixo
Vocês são minha memória correm em mim desde o começo
Quando o Subaé subia beijando o Sergimirim
Um amor de águas limpas nascia dentro de mim
E foi assim pela vida, navegando em tantas águas
Que mesmo as minhas feridas viraram ondas ou vagas
Hoje eu lembro dos meus rios, em mim mesma mergulhada
Águas que movem moinhos nunca são águas passadas
Eu sou a memória das águas
Eu sou a memória das águas”*

(Roberto Mendes e Jorge Portugal **in Memória das Águas**)

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DAS NARRATIVAS

OU

“AS NARRATIVAS RIOBALDO”

Debaixo d'água tudo era mais bonito
Mais azul mais colorido
Só faltava respirar
Mas tinha que respirar
Debaixo d'água se formando como feto
Sereno confortável amado completo
Sem chão sem teto sem contato com o ar
Mas tinha que respirar
Todo dia,
Todo dia,
Todo dia.

ARNALDO ANTUNES

Ao analisar as narrativas dos professores cursistas do Programa REDEFOR, volto à metáfora do rio. Cada narrativa é como um rio que segue seu curso com seus mistérios... Volto também à metáfora do narrador-escutador. Cada professor conta a sua história, a sua experiência e, ao narrá-la, escuta-a, ou melhor dizendo, *escuta-se*. Da mesma forma, como pesquisadora, ao narrar minhas impressões, perplexidades e descobertas sobre as narrativas analisadas, coloco-me no lugar daquele *segundo narrador* de “Grande Sertão Veredas”, o narrador dos pensamentos sobre os pensamentos de Riobaldo.

O Programa REDEFOR tem por objetivo a formação continuada dos professores, através de cursos de especialização em nível de pós-graduação, na modalidade a distância,

com alguns encontros presenciais. Os cursos são voltados para educadores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio que pertencem ao quadro do Magistério da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Se partirmos do pressuposto de que a fonte de toda narrativa é a experiência, a análise das narrativas dos professores de artes do REDEFOR convoca movimentos de aproximação e distância com a experiência narrada.

Além disso, sendo a experiência única e singular, sabemos de partida que é impossível vivê-la no lugar do outro, mas podemos nos aproximar dela pelas imagens suscitadas pela palavra de quem narra. Por outro lado, os pensamentos provocados pelas palavras/imagens podem exigir um distanciamento do leitor para que este dialogue com eles, pense *com* e *sobre* eles. Segundo Maffesoli (1998), um *pensamento acariciante*, porque acalenta e acaricia os pensamentos; *pensa “com”* e *“sobre”* os pensamentos dos pensamentos.

Como pesquisadora, assumo o movimento dialético de ora aproximar-me, ora distanciar-me para analisar as imagens/palavras narradas pelos professores. Aproximar e distanciar... Mergulhar nas profundezas dos rios; vasculhar em seus resíduos, suas pedras de seixo, mas, na mesma medida, observar e sentir, dentro do rio ou na sua superfície, o fluxo das águas. Abrir uma maior distância para alargar o pensamento e a observação, observando o rio da ponte, mais de longe. É do alto e à distância que conseguimos observar a trajetória de um rio. Segundo Bergson (2011, p.11), *é no espaço que temos noção da duração e do movimento* (g.n.):



(www.google.com.br/search?q=imagens+de+rios&rlz=14/06/2013,15:10)

“(...) Mas quem não vê que, para perceber uma linha sob forma de linha, é preciso colocar-se fora dela, dar-se conta do vazio que a cerca

e pensar, por conseguinte, um espaço de três dimensões?” (BERGSON, 2011, p.11).

A metáfora da “fusão de horizontes” defendida por Gadamer³ talvez seja uma boa representação dos caminhos utilizados na pesquisa para analisar as narrativas dos Professores, as quais denomino: “*Narrativas Riobaldo*”.

Segundo Gadamer, a interpretação de um texto é fruto do partilhamento de significados entre o autor e o leitor e, por isto mesmo, está sempre aberta a novas interpretações e avaliações. Sobre a referida metáfora de Gadamer, Ricœur (2007, p.423) amplia seus sentidos afirmando que *horizonte não quer dizer somente fusão de horizontes, mas também, fuga de horizontes, inacabamento*. (g.n.) Desta forma, na conversa com as narrativas analisadas, assumo fundir minhas experiências de professora/formadora com as experiências narradas, banhada pela *metáfora da fuga de horizontes, do inacabamento*. Um diálogo de abertura, de alargamento de horizontes e de experiências, tal como a conversa que se dá no encontro do rio com o mar e na fusão do mar com o horizonte.



(arquivo da autora)

As narrativas são cheias de mistérios. Alguns mistérios vêm à tona, outros permanecem mistérios. O mistério existente na relação entre mestres e aprendizes impulsiona a busca, movimenta a curiosidade, arrasta desejos... O narrador, assim como o

3. Gadamer, Hans-Georg. Filósofo alemão, aluno de Heidegger. Famoso por sua investigação sobre a teoria da interpretação e por defender o que veio a ser conhecido como a “teoria da resposta do leitor”. De acordo com essa teoria, o significado de um texto nunca é determinado apenas por fatos acerca do autor e de seu público original; é, de igual modo, determinado pela situação histórica do intérprete. A metáfora mais usada nesse contexto é a da “fusão de horizontes”, que surge quando o autor, historicamente situado, e o leitor, também historicamente situado, conseguem partilhar um significado. Abre-se, assim, a possibilidade de uma reinterpretação e de uma reavaliação constantes, à medida que diferentes significados forem sendo projetados para a obra em causa (BLACKBURN, 1997, p. 165).

leitor/pesquisador das narrativas, intui/compreende que a vida, a experiência, a educação, o conhecimento e a formação são feitos de mistérios. Alguns permanecem velados, outros são revelados:

“Vamos começar, então, pela etimologia da palavra mistério. Ela tem origem no grego antigo *Mustêrion* e passa ao *latim* como *mysterium*, lugar do religioso, do sagrado” (CHRISTOV, 2012, p. 159).

Christov (2012) acrescenta que, como lugar do sagrado, os mistérios sugerem imagens de movimento, imagens de locomoção. Diante do sagrado, do inatingível, do inexplicável, realizamos movimentos de aproximações e de distanciamento, pois, se por um lado somos impelidos a desvelar, levantar os véus para sondar os mistérios, por outro, garantimos certa distância porque respeitamos o sagrado e reconhecemos os limites impostos ao seu acesso absoluto.

Os mistérios existentes na relação entre mestres e aprendizes e entre aprendizes e o conhecimento sempre me intrigaram. Muitas dessas indagações podem ser respondidas pela Didática, porém nem todas.

Ao assumir que todo processo de ensino/educação/formação tem seus mistérios, trago como método de análise das narrativas o inconsciente psicanalítico (desejo – pulsão) e a intuição defendida por Bergson. Mistérios são inexplicáveis, mas podem ser sentidos, inconscientemente sobrevivem e movimentam nossa existência. Os mistérios podem ser intuídos e também podem ser rememorados.

Ricceur (2007) estabelece uma relação estreita entre Freud e Bergson, considerando-os como *os dois advogados do inesquecível*. Segundo o referido autor, a psicanálise é para Bergson “a aliada mais confiável a favor do inesquecível. Uma das convicções mais firmes de Freud foi mesmo que o passado vivenciado é indestrutível” (RICCEUR, 2007, p. 453).

Em “Escritores Criativos e Devaneios”, Freud (1996) compara o ato criativo à brincadeira infantil e procura na infância os primeiros traços da atividade imaginativa. O ato criativo transcende a realidade pela imaginação. Ao desvendar os mistérios do ato criativo, Freud estabelece a relação entre a fantasia, o devaneio e a criação com o tempo:

“A relação entre a fantasia e o tempo é, em geral, muito importante. É como se ela flutuasse entre três tempos – os três momentos abrangidos pela nossa ideação. O trabalho mental vincula-se a uma impressão atual, alguma ocasião motivadora no presente que foi capaz de despertar um dos desejos principais do sujeito. Dali,

retrocede à lembrança de uma experiência anterior (geralmente da infância) na qual esse desejo foi realizado, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo. O que se cria então é um devaneio ou fantasia, que encerra traços de sua origem a partir da ocasião que o provocou e a partir da lembrança. Dessa forma, o passado, o presente e o futuro são entrelaçados pelo fio do desejo que os une” (FREUD, 1996, p.138).

Para Freud, *o desejo é o fio que une o passado, o presente e o futuro*. Empurramos nossos desejos para o inconsciente, mas é nos sonhos e nos atos criativos (devaneios) que podemos realizá-los. Como já evidenciado no capítulo anterior, pela Psicanálise, não é possível pensar em pulsão (desejo) sem pensar em termos de objeto perdido, de um objeto *faltante*. A perlaboração⁴, em que consiste o trabalho de rememoração, não se dá sem o trabalho de luto pelo qual nos desprendemos dos objetos perdidos do amor e do ódio. O sujeito não pode mais reencontrar o objeto perdido, mas pode encontrar objetos substitutos e o faz por meio das representações simbólicas, do ato criativo, das fantasias e devaneios: das metáforas.

Cabe destacar que o conceito de falta também está explícito na obra de Bergson: “*O nada preexiste a todas as coisas. Encontramos tanta matéria no nada como no absoluto*”.

“Mas é preciso acostumar-se a pensar o Ser diretamente, sem fazer desvio, sem dirigir-se primeiro ao fantasma do nada que se interpõe entre ele e nós. É preciso procurar ver para ver e não mais ver para agir. Então o absoluto se revela muito perto de nós. Ele é de essência psicológica não matemática ou lógica. Vive conosco. Como nós, mas sob certos aspectos, infinitamente mais concentrado e mais voltado para si mesmo, ele dura” (BERGSON, 2011, p. 29).

Se para Freud o desejo (marcado pela falta do objeto de prazer original) é o que impulsiona a vida, para Bergson, *a memória é matéria da duração e como tal, uma experiência psicológica que movimenta toda nossa existência*.

4. Perlaboração - Processo pelo qual a análise integra uma interpretação e supera as resistências que ela suscita. Seria uma espécie de trabalho psíquico que permitiria ao sujeito aceitar certos elementos recalçados e libertar-se da influência dos mecanismos repetitivos. A perlaboração é constante no tratamento, mas atua mais particularmente em certas fases em que o tratamento parece estagnar e em que persiste uma resistência, ainda que interpretada. Correlativamente, do ponto de vista técnico, a perlaboração é favorecida por interpretações do analista que consistem principalmente em mostrar como as significações em causa se encontram em contextos diferentes (LAPLANCHE e PONTALLIS, 2010, p. 339).

Neste sentido, é possível fazer aproximações entre o *inconsciente* de Freud/Lacan e a *memória/impotência* de Bergson. Voltando à metáfora do rio, podemos dizer que as marcas originais presentes na sua nascente seguem sem cessar no seu percurso e outros objetos, sensações, afetos vão se agregando às suas águas até que este mesmo rio faça seu encontro com o mar e, portanto, misture-se com outros rios. O rio segue seu curso buscando, pelo reconhecimento, reencontrar a memória. “A impotência radical da lembrança pura nos ajuda a compreender o seu estado latente” (Bergson, 2011).

O inconsciente bergsoniano é definido por sua impotência, enquanto o inconsciente freudiano reporta-se ao dinamismo pulsional da libido. Cabe ressaltar que a impotência não pode ser compreendida de forma estática. A impotência, para Bergson, e o inconsciente, para Freud, são os motores da nossa existência.

Ao comparar Freud com Bergson, podemos encontrar muitas aproximações entre os conceitos de *impotência*, *latência* e de *inconsciente*. Assim como o inconsciente freudiano, em Bergson, a ‘lembrança pura’ manifesta-se pelo sonho. O sonho é a intuição mestra. Sobre isso, Ricœur (2007) acrescenta: “Toda a sutileza do método bergsoniano está no movimento reflexivo que isola a lembrança pura no pensamento sonhado”. A “*lembrança pura*” manifestada pelo sonho representa o que Bergson denomina “*duração de qualidade*”, aquela que nossos instintos percebem como os instintos de um animal. Não medimos mais a duração, mas a sentimos. A duração é intuída.

Mais uma vez, encontramos pontos de aproximação entre a intuição bergsoniana e o inconsciente freudiano o qual também manifesta-se nos sonhos, nos devaneios, nos atos falhos, nos chistes e nas criações. “*Lembra que o sono é sagrado e alimenta de horizontes o tempo acordado de viver*”. (BETO GUEDES, in Amor de Índio)

Pelo sonho e pelo ato criativo, desencadeado por alguma experiência presente, rememoramos o prazer inicial e o transcendemos, criando e projetando para o futuro. A criação enlaça o passado, o presente e o futuro. O desejo impulsiona a criação e a mudança, escava as camadas do inconsciente. Da mesma forma, nossa memória está aí, em estado de latência, colocando a vida em movimento e pode ser reencontrada pela experiência do reconhecimento. Nossa memória pode ser intuída.

Partindo desses pressupostos, a escuta psicanalítica e a intuição, na perspectiva de Bergson, constituir-se-ão na metodologia utilizada para analisar as narrativas.

Para investigar o papel da metáfora, da memória e da própria narrativa na formação docente, escolhi para a análise a atividade de elaboração de um conto sobre emoção. Neste capítulo serão analisados seis contos elaborados por professores de Artes do Programa REDEFOR. A seleção dos contos foi feita garantindo-se uma representação para cada uma das seis turmas do referido Programa.

Para realizar essa atividade, os professores deveriam elaborar um breve conto que pudesse traduzir seu entendimento sobre a palavra emoção, tema estudado em uma das disciplinas, como já esclarecemos na introdução desta dissertação.

Um dos autores analisados pelos cursistas, para uma aproximação à palavra emoção, foi John Dewey, especialmente a partir de um fragmento do Capítulo “Ter uma experiência”, da obra do mesmo autor: “Arte como Experiência”:

“(...) Tendemos a pensar nos sentimentos como coisas tão simples e compactas quanto as palavras com que os denominamos. Alegria, tristeza, esperança, medo, raiva ou curiosidade são tratados como se, por si só, cada um fosse uma espécie de entidade que entra em cena já pronta, uma entidade que capaz de durar muito ou pouco tempo, mas cuja duração, crescimento e carreira é irrelevante para a sua natureza. Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera. Digo *quando significativas* porque, de outro modo, elas não passam de explosões e erupções de um bebê perturbado. Todas as emoções são qualificações de um drama e se modificam com o desenrolar do drama” (DEWEY, 2010, p. 118 e p. 119).

O tema emoção mereceu destaque como conteúdo programático da referida disciplina por se constituir como ideia que perpassa o discurso artístico, que é reconhecida como pertinente ao discurso artístico e, por estar intrinsecamente relacionado à experiência estética, a imagens tais como: “certa obra emociona”, “música emociona”, “a emoção do artista é expressa em sua obra” e tantas outras.

Identificamos, nos contos elaborados a partir do estudo sobre a palavra emoção, a possibilidade de aproximação dos professores com um tema central para sua formação por meio de uma atividade essencialmente estética, ou seja, a criação de um conto.

Os contos foram escolhidos por suas características metafóricas, uma vez que a pesquisa pretende investigar a potência da metáfora como procedimento de formação. A metáfora como propositora e sintetizadora de conceitos e conhecimentos; como promotora de

transformações e saltos de subjetividade na formação e no deslocamento da compreensão dos campos conceituais abordados (arte – educação – cultura).

Os contos analisados trazem conceitos subjetivos muitas vezes negligenciados pelos professores e formadores em processos de formação, mas extremamente presentes, embora nem sempre percebidos, como a emoção e a percepção. Além disso, as contribuições de Lakoff e Jonhson podem ser analisadas dentro do conceito de percepção fazendo uma aproximação entre metáfora e percepção. Segundo estes autores, percebemos o mundo metaforicamente e narramos nossas experiências da forma tão metafórica como a percebemos, expressando conceitos e concepções.

A proposta de elaboração de um conto sobre emoção exige criação. Pelo ato criativo, os professores de artes do REDEFOR narram metaforicamente sobre a emoção e *enlaçam o passado, o presente e o futuro*. Analisar os contos para ampliar a possibilidade de investigar o lugar das memórias, da metáfora, da experiência e da narrativa nos processos de formação.

Walter Benjamin, in “*O Narrador - Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*” (2012), defende o conto como forma privilegiada de narrativa. Para Benjamin, os contos diferenciam-se do romance desde a sua origem. O romance tem sua origem e difusão no alto do capitalismo, com a invenção da imprensa. Já os contos nascem das narrativas orais, as quais foram guardadas e tecidas em torno das formas mais antigas de trabalho manual. Enquanto contava ou escutava uma narrativa, o homem tecia ou realizava qualquer outro trabalho manual. No mesmo ritmo que o tear fiava o tecido, o narrador tecia sua história. O ritmo de trabalho apoderava-se dele e o indivíduo adquiria o dom de narrar. Da mesma forma, ao escutar uma narrativa enquanto realizava um trabalho manual, *quanto mais o ouvinte perdia-se de si mesmo, mais profundamente nele se gravava aquilo que era ouvido*. Por este motivo, a arte de contar histórias foi sempre a arte do “conte outra vez”.

“(…) A tradição oral, patrimônio da poesia épica, tem uma natureza fundamentalmente distinta da que caracteriza o romance. O que distingue o romance de todas as formas de prosa – contos de fada, lendas e mesmo novelas – é que ele nem procede da tradição oral nem a alimenta. Ele se distingue, especialmente, da narrativa. O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 2012, p. 217).

Ligado à experiência, o conto é uma forma de narrativa tecida na teia da vida. No conto, a memória é a musa da narração. Ao contar uma história, o narrador entrelaça muitas

outras histórias; faz elo com sua própria experiência e as experiências que lhe foram narradas ao longo de sua vida. A relação entre o narrador e a sua matéria – a vida humana – é uma relação artesanal. Por isso mesmo, a narrativa dura! “O narrador provém de um mundo de artífices” (BENJAMIN, 2012).

”O homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado” (PAUL VALERY Apud BENJAMIN, 2012, p. 223).

“Com efeito, o homem conseguiu abreviar até a narrativa. Vivenciamos em nossos dias ao nascimento da *short story* que se emancipou da tradição oral e não mais permite a lenta superposição de camadas finas e translúcidas que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia a partir das várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas” (BENJAMIN, 2012, p. 223).

Benjamin (2012) acrescenta ainda que, nos contos, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Um conto não tem um final. Num conto não cabe uma única interpretação. Na narrativa, o leitor é livre para interpretar a história como bem entender. O conto é filho da memória e da experiência. Diferentemente do romance, os contos causam espanto e promovem a perplexidade. Cabe lembrar aqui que a perplexidade, a emoção e o espanto também são os atributos da experiência.

Na análise dos contos, a pesquisa dialoga com as memórias e as experiências; procura escutar o percurso de vida pessoal e profissional dos professores:

- Podem os contos constituir-se como a experiência criativa presente e permitir o encontro com o passado?
- Que memórias os contos revelam?
- Que mistérios?
- Quais são as imagens e as experiências esquecidas que repousam no leito do rio dos contos? Estas imagens e experiências movimentam desejos? Quais?
- A experiência de criar o conto funda e lança o sujeito-professor para novas experiências, como uma catapulta?
- A experiência de criação do conto amplia a potência de ler, pensar e narrar a própria experiência e o mundo?
- Que concepções e percepções de arte, cultura e educação os contos revelam?

- Se a fonte da narrativa é a experiência, que experiências podem ser percebidas na leitura/análise dos contos?

Portanto, assumo banhar-me da **escuta psicanalítica** e da **intuição bergsoniana** para analisar e interpretar os contos e narrar minhas descobertas, curiosidades e perplexidades como quem narra sua escuta/observação/impressão sobre os murmúrios e mistérios de um rio. Diante de um trecho de um rio, não temos acesso à sua nascente, apenas reconhecemos sua existência, mas podemos mergulhar nas suas profundezas e vasculhar seu fundo, sentir o seu fluxo, ouvir a voz e o canto das águas. Sabemos que o rio seguirá seu curso, caminhando ao encontro do mar, e talvez seja nesse encontro que se possa ouvir o murmúrio de todas as fontes... Com esse espírito e disposição mergulho nos rios das narrativas e analiso os contos dos Professores de Artes do Programa REDEFOR.

OS CONTOS OU “AS NARRATIVAS RIOBALDO”

UMA EXPERIÊNCIA INESQUECÍVEL.

As aulas transcorriam normalmente. Tínhamos assistido a uma apresentação teatral dos alunos da 8ª série. Foi muito interessante, pois estavam se preparando há algum tempo para essa apresentação. Entrei na quarta aula na 7ª série, quando abordei o tema “música”, que teria início naquela aula e seria trabalhado durante algum tempo. Os alunos ficaram eufóricos, pois é um tema que faz parte do cotidiano dos jovens. Então comecei a perguntar: quem gostava de música? Qual seu estilo musical preferido? Cantores de que mais gostavam? Instrumentos musicais que conheciam e quais seus preferidos?

Assim, os alunos começaram a participar daquela aula que seria inesquecível. A aula continuava... Vamos pensar nos sons que ouvimos ao acordar. - Façam anotações, dizia eu. Logo em seguida, propus que pegassem caderno e lápis para anotações. Levei os alunos até a praça da cidade que ficava em frente da escola. Cada aluno escolheu um local na praça e todos se sentaram. A proposta era que, quando ouvissem um apito, anotariam todos os sons que chegassem até eles e, quando o apito tocasse novamente, parariam de anotar.

Realizadas as anotações, fomos para a sala de aula. Todos levaram suas anotações, trocaram idéias sobre o que ouviram. A aula estava fluindo muito bem, mas eu estava triste, pois não sabia como trabalhar com uma aluna com deficiência auditiva que fazia parte daquela sala. Temia o desconhecido. Eu estava sufocada com a situação. Olhava sem que ela percebesse e pensava: - O que eu vou fazer para incluir esta aluna nas minhas aulas?

Foi quando Tatiana perguntou:

- Professora, o que a Pâmela fará nesta aula? Ela não ouve, então não pode fazer essa atividade, não é?

Fiquei apavorada, mas puxei a respiração e disse:

- Vamos pensar e com certeza ela participará da atividade.

Rodrigo, que estava logo atrás de Tatiana, disse:

- Como Tati? Se ela não ouve, como irá captar os sons para participar da aula?

- Já sei! - disse eu com entusiasmo. Foi como uma inspiração de Deus!

- Como é? - disse Rodrigo.

- Bem, vocês farão três grupos utilizando ritmos variados. Esses ritmos deverão ser tocados, mas, para que Pâmela participe, terá que ter uma grande mesa, utilizando o toque das mãos para que ela sinta o ritmo através da percepção de suas mãos, que será como se fossem seus ouvidos.

A alegria tomou conta da sala, os grupos foram formados. Uma semana se passou e não se falava em outra coisa, até que o grande dia chegou. Eu estava curiosa e, ao mesmo tempo, ansiosa para que todos participassem e Pâmela conseguisse perceber a vibração e assim, perceber o ritmo. O primeiro grupo se posicionou em torno da mesa e Pâmela já tomou o seu lugar, colocou suas mãos

sobre a mesa e um aluno do grupo começou a contagem regressiva: 3, 2, 1, já. Percebi a felicidade da menina estampada em seu rosto. Logo seu corpo se movimentava no ritmo dos toques. Foi uma alegria!

Com o segundo grupo o ritmo era mais rápido. Ela vibrou juntamente com toda a sala. Já o terceiro grupo em que estava sua melhor amiga, Ana Carolina, foi o que mais emocionou. Ana era a que mais se comunicava com Pâmela, pois sabia a linguagem dos sinais. A apresentação começou e todos estavam curiosos para ver o que iria acontecer. Pâmela colocou suas mãos sobre a mesa e iniciaram a apresentação em ritmo de samba. Enquanto suas mãos estavam sobre a mesa, Ana começou a dançar e trouxe a amiga Pâmela para dar alguns passos no ritmo da vibração da música.

Quando tudo acabou a alegria tinha tomado conta de todos e alguns, inclusive eu, estávamos com lágrimas de alegria nos olhos.

O conto parece revelar uma experiência profissional (*inesquecível*) vivida pela própria professora ou a ela narrada. A temática central desta narrativa é a inclusão. Em minha experiência como educadora na formação de professores e gestores da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo, observo que a questão da inclusão, seja ela a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, seja ela da ordem da inclusão social ou da inclusão de outras culturas e linguagens, vem se constituindo em uma problemática para os educadores. O que fazer diante do diferente e das diferenças?

Historicamente, a escola foi programada para o desenvolvimento de um conjunto de conteúdos, competências e habilidades partindo de um modelo ideal de aluno e de educação. Por outro lado, a crescente demanda para o atendimento aos diferentes e às diferentes culturas tem provocado as instituições de ensino e os educadores a repensarem seus programas e suas concepções. Cabe salientar que o conceito de diferente aqui estabelecido refere-se a tudo aquilo que não se enquadra dentro da cultura e da concepção de homem e de mundo que, ao longo da história, consolidou-se como a cultura dominante, considerada ideal para os sistemas e as instituições de ensino.

No Capítulo I, relato como os meninos e meninas especiais foram “especialmente” importantes para que eu, como educadora, problematizasse a loucura imposta pela cultura escolar, valorizada nos currículos tradicionais, e buscasse outros caminhos... A inclusão do diferente e das diferenças sempre contribuiu para pensarmos a vida de uma forma mais complexa. A vida como ela é! A vida que segue seu fluxo como um rio, e não como quem caminha subindo os degraus de uma escada.

Os currículos tradicionais veem o ensino em série como se fosse uma escada, sendo que cada série é um degrau que serve de base para a próxima série. Mudamos a nomenclatura,

dizemos que hoje trabalhamos com os ciclos e com a progressão continuada, mas o “currículo escada” ainda está cunhado na alma dos educadores. Por isso, uma das causas das queixas e dos conflitos vividos no interior das escolas é a inclusão dos diferentes, especialmente, dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Na leitura de relatórios de autoavaliação e outros documentos produzidos pelas Unidades Educacionais da Diretoria de Educação Freguesia/Brasilândia, onde hoje atuo como supervisora escolar, a questão da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e toda a problemática que este processo gera nas escolas torna-se evidente e ganha lugar de destaque. Problemas, tensões e conflitos oriundos de situações envolvendo a inclusão chegam, com frequência, ao plantão da supervisão ou são relatados durante as visitas dos supervisores às escolas, demandando auxílio, orientação, esclarecimentos legais, formação.

Embora a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Município de São Paulo venha avançando na discussão, na formação e na construção de práticas de inclusão e de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, a inclusão ainda gera medo, desconfiança e exige rupturas de valores, de concepções e de modos de organizar e viver o currículo. Isto sempre promove muito conflito entre os professores e gestores, entre pais e educadores, entre pais e os pais do aluno com necessidades educacionais especiais, entre alunos, entre gestores e a Diretoria/Secretaria Municipal de Educação etc.

A pergunta da professora do conto traduz a pergunta mais recorrente entre todos: O que fazer? A escola não construiu métodos ainda tão eficientes para trabalhar com o diferente e as diferenças. A escola do racionalismo instrumental acredita que existam métodos plenos e eficientes para tudo e para todos. Na verdade, não há um caminho, pois, como diz Guimaraes Rosa: *o caminho se faz na travessia*. As práticas construídas para trabalhar com a questão da inclusão foram tecidas na teia da vida, no diálogo com esses meninos e com essas meninas.

“Mas qual o Método, o feitio da operação coletiva que há de organizar, nos homens do futuro, esses resultados? Qual o método operatório inicial? O Método sabe-o só a geração por quem grito, por quem o cio da Europa se roça contra as paredes! Se eu soubesse o Método, seria eu- próprio toda essa geração! Mas eu só vejo o Caminho; não sei onde ele vai ter” (PESSOA, 2001, p. 38).

A questão é que aqueles que denominamos: “loucos”, “anormais”, “deficientes” explicitam os mistérios. São seres de perguntas, e não seres de respostas. Incógnitas! Como mistério, esses meninos têm algo de sagrado. Diante do sagrado, há um misto de medo e de vontade de levantar os véus.

No conto, a disposição para acolher as diferenças pode ser percebida desde a primeira abordagem da professora junto aos aprendizes, quando a mesma traz para a aula as preferências musicais dos alunos, num movimento de *dar a falar* e de *dar a ouvir*. Na mesma medida em que são provocados a falar sobre suas próprias preferências, os alunos são convidados a escutar os sons do ambiente e anotá-los. Paulo Freire dizia que *somente aqueles que ouvem, falam*. A narrativa revela o movimento dialético que se dá entre o falar e o escutar. Parafraseando Freire, eu diria que, da mesma forma, *somente aqueles que falam, ouvem*, pois a professora convida os alunos a falar sobre os sons e músicas preferidos e a silenciar para ouvirem outros sons e músicas.

Neste sentido, a experiência narrada é uma experiência de ruptura. A professora pula os muros da escola. O levar os alunos até a praça indica movimento, desejo de ir além dos muros e ir para além, significa ousar, ouvir outras coisas, ouvir sons diferentes... A praça traz a ideia do inusitado e da diversidade. Na praça, podemos encontrar o semelhante e o estrangeiro. Levar os alunos até a praça traduz uma ideia de inclusão e de democracia, pois a praça é de todos e para todos. Todos podem frequentá-la.

A narrativa fala da experiência da escuta sensível, da escuta do outro: “*A aula estava fluindo muito bem, mas eu estava triste, pois não sabia como trabalhar com uma aluna com deficiência auditiva que fazia parte daquela sala. Temia o desconhecido. Eu estava sufocada com a situação. Olhava sem que ela percebesse e pensava: - O que eu vou fazer para incluir esta aluna nas minhas aulas?*”

“(...) É preciso saber como ouvir, ou seja, saber como ouvir uma criança negra com a linguagem específica dele ou dela, saber como ouvir o camponês negro analfabeto, saber como ouvir um aluno rico, saber como ouvir os assim chamados representantes de minorias que são basicamente oprimidas. Se não aprendermos como ouvir essas vozes, na verdade não aprendemos realmente como falar. Apenas aqueles que ouvem falam. Aqueles que não ouvem acabam apenas por gritar, vociferando a linguagem ao impor suas idéias” (FREIRE, 2001 p. 58 e 59).

Os colegas de Pâmela também interrogam sobre suas especificidades. A possibilidade de excluir a aluna da atividade de ouvir os sons do ambiente causa *padecimento* nos alunos e na professora e *padecimento* é um dos atributos da experiência, daquela experiência na perspectiva defendida por Dewey, Larossa e Freire. Outro atributo da experiência, observado na narrativa e que faz dela *inesquecível*, como o próprio título expressa, é a *singularidade*. O trabalho com a inclusão significa tomar o aprendiz como um sujeito único, singular.

Neste sentido, escutar as diferenças e dar vazão às diferentes vozes exige uma postura escutadora do professor e é ouvindo as diferentes vozes que o professor pode ser atravessado pela experiência. No conto, a professora relata sua *perplexidade* diante do dilema para incluir a aluna na atividade, bem como diante da solução encontrada ao possibilitar a escuta por meio das vibrações sentidas pelas mãos de Pâmela emitidas pelo batuque dos colegas na mesa.

A experiência narrada revela que há diferentes formas de escutar e narrar. Escutamos e falamos com todo o aparato de nossos órgãos sensoriais. Mas também falamos e escutamos com os olhos, com o corpo, com as vísceras. A experiência é sensorial. É percebida sensorialmente: *algo que nos acontece*.

O conto revela que existem muitas formas de falar e ouvir. Há musicalidade no próprio corpo e é possível percebê-la por contato sensorial, pelo tato, pelo toque, pelo afeto e, por que não dizer, pelo amor incondicional pelas diferenças e pelos diferentes. A arte é mãe de muitas linguagens. A experiência possibilita a abertura para novos caminhos e possibilidades:

“Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder de silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos – táticos, técnicos, metodológicos – que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso, que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos (as). Tudo isso significa que o educador (a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos(a), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los” (idem, *ibidem*, p. 59)

Os rios, diferentemente das escadas, possuem memória. As experiências anteriores deixam resíduos em seu leito, resíduos estes que são arrastados pelo fluxo das águas. Essa latência/potência resiste e impulsiona para novas experiências. Na narrativa, é possível presumir esse saber anterior da experiência. É possível supor que a professora já havia experimentado ouvir vibrações através do corpo. A memória dura. O rio pode encontrar outros objetos, no encontro com os outros e com o mundo. A vida flui e segue seu curso.

Um tronco de árvore caído no leito do rio pode provocar uma vazante, a água transborda pelas margens, assim como vazam as queixas dos educadores quanto são desafiados a trabalhar com o desconhecido, com o imprevisível, com as diferenças. No “currículo escada” não há espaço para a escuta, para o indefinido. No entanto, nossa humanidade é constituída por mistérios, e isto não cabe somente para os meninos e meninas

com necessidades educacionais especiais. Assim como a experiência, o ser humano é um ser único, singular.

O rio segue seu curso. Quando as águas encontram uma surpresa ou obstáculo, fazem seus contornos, criam afluentes, tecem outros caminhos, mas o fluxo não é interrompido. Os rios não seguem um percurso em linha reta. São sinuosos, são elásticos e plásticos. No currículo da experiência, o rio segue e sua música não é uníssona. A vida pulsa!

Todavia, é preciso escutar o mistério. Para a professora, o mistério foi acessado por uma inspiração divina - *Foi como uma inspiração de Deus!* Lakoff e Johnson ajudam-nos a entender como a professora percebe e pensa a intuição e o mistério: aquilo que não pode ser explicado é tomado como “inspiração divina”. Contudo, mesmo que tenha atribuído uma conotação religiosa/mística à narrativa, o conto é metáfora de uma experiência que incorpora a intuição e seus mistérios.

O SOBRADO COR-DE-ROSA

Era um bairro humilde, com casas simples. Talvez seja por isso mesmo que aquele único sobrado da rua chamasse tanto a atenção. Além do mais ele era cor-de-rosa, uma cor pouco usada para pintar uma casa. É certo que a cor já estava desbotada pela ação do tempo e a falta de manutenção, mas mesmo assim ele era quase que um ponto turístico no bairro.

As janelas e as portas nunca eram abertas. Apesar de os habitantes da casa terem um relacionamento cordial com toda a vizinhança, ninguém jamais foi convidado para entrar lá dentro. A família era composta por cinco pessoas: o casal, suas duas filhas e uma senhora já bem idosa, a avó materna das meninas.

Nos fundos do sobrado havia uma edícula que era alugada para outra família. Fazia parte dela Meirinha, uma menina que compartilhava com sua melhor amiga Rachel e todas as outras crianças da rua a curiosidade e a louca vontade de entrar naquele sobrado.

Os moradores do sobrado não facilitavam. Senhor Valter era um taxista muito sério, de pouca conversa, só se mostrava um pouco mais descontraído quando tentava convencer as meninas a fazerem certos passeios em seu táxi. Dona Lucia, a esposa, era uma mulher com hábitos comuns, com exceção de às vezes receber a visita de um jovem do bairro durante as tardes. Ele era o único que entrava no sobrado, mas, por motivos óbvios, nunca fez comentário algum de como era tudo lá dentro.

Entre a vizinhança comentava-se que uma das filhas do casal tinha uma doença incurável que a mataria antes dos dez anos, como de fato ocorreu. A outra filha estudava muito e só era vista quando ia ou vinha da escola ou de algum curso.

Mas a moradora idosa do sobrado era quem causava grande angústia em Raquel. Era uma mistura de sentimentos, um pouco de náusea e repulsa por aquele corpo enrugado, por aquela boca murcha pela falta dos dentes. Até os olhos, que aparentemente um dia haviam sido azuis, agora eram esbranquiçados pela cegueira. Raquel tinha a impressão de que aquela senhora já havia vivido demais. Na sua mente de criança, era como se ela já tivesse uns quinhentos anos, uma verdadeira anciã.

A parte pior do dia para Raquel era quando, logo de manhã, ela tinha que entrar nos fundos do sobrado para chamar sua amiga Meirinha para irem à escola. Sempre a velha estava lá nos fundos “tomando sol”, sol este que em nenhum período do dia atingia aquele sobrado. A impressão que Raquel tinha era de que, por mais que as casas da rua estivessem ensolaradas, aquele sobrado sempre estava literalmente sombrio. O corredor que levava à edícula era frio e dava a sensação de medo em Raquel. Por mais que ela tentasse entrar sem fazer barulho, a “velha cega” ficava perguntando: Quem está aí? E começava a tatear o quintal. Raquel, que tinha horror a ser tocada por ela, se esgueirava pela parede e chegava a prender o ar para não chamar a atenção. Quando Meirinha finalmente saía, as duas davam as mãos e passavam correndo pela velha para não dar chance a uma aproximação. Como se evitando o toque dela, também pudessem evitar a velhice, o fim da vida... Quando ganhavam a rua, sentiam-se livres e aquecidas pelo sol novamente.

Passados uns poucos anos, surgiu a notícia de que uma quadra inteira do bairro seria desapropriada pelo governo para a construção de uma estação de energia. Bem, nessa área ficava o sobrado. Todos os moradores das casas incluídas na desapropriação foram autorizados a retirar qualquer item da construção como telhas, portas, janelas etc. A maioria fez isso, menos os moradores do sobrado.

Raquel chegou à conclusão de que a única parte boa nessa história toda seria o fato de que, com a saída da família, o sobrado ficaria vazio e, antes que fosse demolido, poderia entrar lá e finalmente ver como era tudo lá dentro. No dia da mudança, Raquel ficou o tempo todo na frente da casa esperando o caminhão da mudança partir para ir lá ver tudo. Quando isso aconteceu, ela correu para lá, mas, decepcionada, constatou que eles haviam trancado tudo. Uma atitude que só fez aguçar ainda mais a curiosidade da menina. Agora só restava, como ultima chance, entrar lá no dia em que viessem fazer a demolição. Todas as casas foram sendo jogas ao chão pelos trabalhadores, uma a uma, dia após dia, até que só sobrou o sobrado cor-de-rosa em pé. O problema é que, no dia em que eles iriam abri-lo e começaria a demolição, Raquel não conseguiu deixar de ir à escola.

Durante toda a manhã ela só pensava em voltar correndo para casa em tempo de ver pelo menos parte do sobrado. Ao tocar o sinal de saída, a menina praticamente voou para casa. Chegando à rua, deparou-se com uma visão frustrante. O sobrado majestoso agora não passava de um monte de entulho.

Raquel subiu em um pedaço de bloco e perguntou a um dos trabalhadores como é que haviam conseguido demolir tudo tão rápido, já que as outras casas tinham dado tanto trabalho para serem destruídas. O homem respondeu que, apesar da aparente solidez da construção, a estrutura mostrara-se bastante frágil e arenosa, o que facilitou o trabalho.

Raquel ficou ali parada olhando aquele monte de entulho e pensando na pretensa solidez daquela família e de tantas outras. De onde estava ainda podia avistar um bom pedaço de parede cor-de-rosa.

O conto não traz uma experiência escolar propriamente dita, narra uma experiência de mistério: “O mistério do sobrado cor-de-rosa”. Mas a escola aparece sutilmente no conto. É por conta de ter que ir à escola que a personagem Raquel não consegue entrar no sobrado antes da demolição e descobrir seus mistérios. Sobre a filha “normal” do casal que vivia no Sobrado cor-de-rosa, observa-se na narrativa: “A outra filha estudava muito e só era vista quando ia ou vinha da escola ou de algum curso” (g.n.). Além disso, a hora de ir para a escola era a hora em que Raquel resgatava a colega Meirinha, a qual vivia na edícula do sobrado.

A escola não é onipresente na narrativa, mas permanece em sua órbita. Que sentidos a narrativa atribui ao saber escolar quando a personagem Raquel relata que teve que ir para a escola bem no dia da demolição, ficando impossibilitada de entrar no prédio e desvendar seus mistérios? Isto pode revelar um tipo de saber, o saber científico, valorizado na cultura escolar e que não incorpora mistérios? O saber produzido pela escola “salva ou impossibilita” a personagem curiosa do acesso absoluto aos mistérios do sobrado e da vida? Além disso, a narrativa conta que o único acesso que as crianças tinham ao sobrado era pela edícula onde morava a menina Meirinha... A edícula ficava nos fundos. Não havia acesso permitido para dentro do sobrado... Somente a “filha normal” do casal frequentava a escola? Teria

frequentado a escola a outra filha doente, já falecida? O conto provoca-me com estas e outras perguntas.

A temática abordada e problematizada, metaforicamente, no conto é a pseudo-solidez da família. Ao longo de minha experiência na educação, sei o quanto é importante e, ao mesmo tempo, complicada a relação entre a escola e a família. Esta complexidade ganhou uma proporção maior com o aumento da complexidade da sociedade e das diferentes formas de organização e constituição familiar. Uma vida mais complexa → uma sociedade mais complexa → uma família mais complexa → uma realidade escolar mais complexa.

Ocorre que, na prática, a escola artificializa a vida ou então cria outro tipo de vida, frequentemente, a vida considerada ideal para a sociedade ideal; melhor dizendo, cria a sociedade idealizada para o mercado de trabalho, para um determinado e idealizado tipo de cultura:

“Raquel ficou ali parada olhando aquele monte de entulho e pensando na pretensa solidez daquela família e de tantas outras.”

Assim como a inclusão das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, a escola tem dificuldade para incluir as famílias diferentes. Por outro lado, a explosão de novas formas de viver em família, a crise social urbana, a luta pela sobrevivência, as questões de gênero, os casamentos homossexuais colocam as tradicionais relações da família com a escola em cheque. A pergunta é: existe família ideal?

O conto problematiza isso. A família tradicional pode ser representada pelo sobrado cor-de-rosa. O sobrado destaca-se entre as outras casas pela sua magnitude e pela sua cor. Não era qualquer sobrado, era um *sobrado cor-de-rosa*. *É certo que a cor já estava desbotada pela ação do tempo e a falta de manutenção, mas mesmo assim ele era quase que um ponto turístico no bairro.*

Muitas vezes, observo, ao conversar com os professores, um discurso nostálgico e até mesmo saudosista a respeito da escola e dos alunos de outrora: *“Naquele tempo, antigamente, os alunos respeitavam a escola, as famílias eram mais ‘estruturadas’, havia uma maior valorização do professor”* – dizem muitos professores. O fato é que a escola pública nem sempre foi escola de todos e para todos. Quando a escola abre definitivamente suas portas para incluir os excluídos; quando chegam os “diferentes”; quando a escola começa a lidar com uma realidade efetivamente plural dentro de uma concepção curricular bastante

tradicional, bancária e conservadora, os problemas e conflitos parecem emergir, tornando-se mais evidentes.

O sobrado cor-de-rosa metaforiza esta situação. Está desbotado pela ação do tempo e precisa de manutenção, mas ainda é *um ponto turístico*; ou seja, o sobrado, assim como a escola de outrora, sobrevivem no imaginário das pessoas. Além do mais, o sobrado localiza-se em meio a casas simples. Penso que os prédios de nossas escolas, na periferia da cidade, também se destacam no meio dos barracos e das casas construídas nas encostas dos morros.

O sobrado cor-de-rosa foi a última casa a ser demolida, permanecendo inteiro e intocável até o dia da demolição. Mas o fato é que o sobrado, assim com as demais casas, caiu para que fosse construída uma estação de energia (g.n.). A narrativa sugere imagens de movimento e transformação. A verdade é que o sobrado veio ao chão rapidamente:

“Raquel subiu em pedaço de bloco e perguntou a um dos trabalhadores como é que haviam conseguido demolir tudo tão rápido, já que as outras casas tinham dado tanto trabalho para serem destruídas. O homem respondeu que, apesar da aparente solidez da construção, a estrutura mostrara-se bastante frágil e arenosa, o que facilitou o trabalho.”

Apesar da aparente solidez, a estrutura era frágil e arenosa... Como em tudo muito idealizado, no sobrado existem muitos mistérios... O conto traz um turbilhão de metáforas, o mistério do sobrado cor-de-rosa e muitos outros mistérios: o mistério que habita cada pessoa, o mistério existente em cada família.

Romper as barreiras de acesso ao sobrado para desvendar os seus mistérios exigiu da personagem Raquel curiosidade. A palavra “curioso” vem do latim *curiosus* // *curiosidade* – *curiosotãs* – *âtis* e significa, originalmente, **cuidadoso; zeloso**. Significa, do mesmo modo: *aquele que tem o desejo de ver, saber informar-se, desvendar*.

Se partirmos dos primeiros sentidos atribuídos à palavra “curioso”, entenderemos que ser curioso é ser *zeloso*, é ser *cuidadoso*. Ser curioso não é ser fofoqueiro ou ser invasivo. Raquel é curiosa, mas é extremamente respeitosa. Aproxima-se e distancia-se dos mistérios do sobrado com muito zelo e cuidado. Reconhece e respeita seus mistérios, mas isto não significa que não tenha *o desejo de ver, de informar-se* sobre os mistérios do sobrado e *desvendá-los*...

A curiosidade é um atributo da experiência de conhecimento.

“A curiosidade é concebida por Paulo Freire como necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana. Todavia, é quando ultrapassa os limites peculiares do domínio vital que a curiosidade se torna fundante da produção do conhecimento. Foi a capacidade de olhar curiosa e indagadoramente o mundo que tornou os homens e as mulheres capazes de agir sobre a realidade para transformá-la, transformando igualmente a qualidade da própria curiosidade. (...) O tema curiosidade é desenvolvido em sua obra antes mesmo de se fazer presente sob a forma da expressão *curiosidade epistemológica*. Ao definir a educação como um ato de conhecimento, Paulo Freire faz a denúncia da pedagogia da resposta como fundamento das práticas da *educação bancária*, cujas certezas se revelam castradoras da curiosidade dos educandos. Inversamente, considera a curiosidade uma espécie de *antídoto das certezas* e propõe que as práticas da educação libertadora potencializem o caráter desafiador da curiosidade mediante a pedagogia da pergunta” (FREITAS, apud STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 118).

Neste contexto, a curiosidade é uma virtude, uma qualidade a ser cultivada na escola e na vida. O sujeito curioso é cuidadoso com o outro, com o mundo e com as perguntas que a vida lhe proporciona. O sujeito curioso não se interessa em julgar. Não tem opinião formada sobre as coisas. É um sujeito que busca. É “perguntadeiro” e “desejante”. O sujeito curioso é movido por seus desejos.

Walter Benjamin (2012, p.216) afirma que *o narrador é um homem que sabe dar conselhos*. Para Benjamin, *aconselhar é menos do que responder a uma pergunta. Aconselhar é fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada*. O fato é que o conto do sobrado cor-de-rosa causa espanto e perplexidade. O mistério não é desvendado, permanece no pedaço de parede cor-de-rosa que resta do sobrado demolido. Diante da narrativa, ficamos livres para imaginar outras possibilidades de continuar a história.

Os moradores do sobrado mantinham um relacionamento cordial com a vizinhança, mas ninguém era convidado a entrar. As portas e janelas estavam sempre fechadas. Como todo mistério, o sobrado parecia envolto por uma bruma de segredos, aos quais somente seus moradores poderiam ter acesso.

“Sol este que em nenhum período do dia atingia aquele sobrado. A impressão que Raquel tinha era de que, por mais que as casas da rua estivessem ensolaradas, aquele sobrado sempre estava literalmente sombrio. O corredor que levava à edícula era frio e dava a sensação de medo em Raquel”.

O mistério do sobrado sugere movimentos de aproximação e distanciamento da menina Raquel. Todo mistério tem um “quê” de sagrado e, como tal, não pode ser totalmente

desvelado. As meninas ficam pela borda, andam temerosas pelo corredor que dá acesso à edícula, tentam abrir as portas e janelas quando os moradores deixam o sobrado antes da demolição, mas não invadem o sobrado.

Contudo, o desejo de desvendar o mistério do sobrado movimenta a narrativa e o desejo de Raquel, personagem principal, bem como movimenta a vida das personagens que moravam no sobrado cor-de-rosa. Seus moradores seguem, não levam nada do sobrado, mas carregam seus mistérios.

“Todos os moradores das casas incluídas na desapropriação foram autorizados a retirar qualquer item da construção como telhas, portas, janelas etc. A maioria fez isso, menos os moradores do sobrado.”

O conto sugere ainda imagens que aproximam o mistério do sobrado ao inconsciente freudiano. Os desejos inconscientes parecem ter origem na libido, na sexualidade:

“Os moradores do sobrado não facilitavam. Senhor Valter era um taxista muito sério, de pouca conversa, só se mostrava um pouco mais descontraído quando tentava convencer meninas a fazerem certos passeios em seu táxi. Dona Lucia, a esposa, era uma mulher com hábitos comuns, com exceção de às vezes receber a visita de um jovem do bairro durante as tardes. Ele era o único que entrava no sobrado, mas, por motivos óbvios, nunca fez comentário algum de como era tudo lá dentro”.

Da mesma forma que no inconsciente de Freud, há um prazer submerso escondido no sobrado cor-de-rosa e que sobrevive em seus mistérios. É empurrado para o seu interior pelos moradores do sobrado. Ninguém tem acesso a ele.

Mistério provoca desejo e medo. A relação da personagem Raquel com a moradora mais idosa do sobrado revela a sua angústia diante da velhice:

“Era uma mistura de sentimentos, um pouco de náusea e repulsa por aquele corpo enrugado, por aquela boca murcha pela falta dos dentes. Até os olhos, que aparentemente um dia haviam sido azuis, agora eram esbranquiçados pela cegueira. Raquel tinha a impressão de que aquela senhora já havia vivido demais. Na sua mente de criança, era como se ela já tivesse uns quinhentos anos, uma verdadeira anciã.”

A ideia de velhice associa-se à ideia de morte. Ao esquivar-se da velha do sobrado, Raquel esquivava-se da morte e da velhice? É possível viver muito sem envelhecer? A ideia

de ficar velho é uma ideia repudiada na sociedade ocidental contemporânea. Todavia, o conto parece sugerir uma relação misteriosa com a velhice. Como alguém que já viveu tanto, experimentou e viu tantas coisas fica cego? Olhos aparentemente azuis, agora esbranquiçados pela cegueira?

A metáfora sugere uma relação entre viver e saber. Quem vive muito acumula muitas experiências, acumula muitos saberes. Assim como viver, saber demais pode ser insuportável... Seria a anciã, com aparência de uns quinhentos anos, aquele mestre explicador que sabe demais, tornando o saber algo da ordem do impossível, do inatingível?

No conto, Raquel acaba por não saber os mistérios do sobrado cor-de-rosa. Seria uma pista para pensarmos que o acesso absoluto à realidade é insuportável? Mistérios acionam nossos desejos de ir levantando os véus. Contudo, mistérios não são totalmente acessíveis, podem ser intuídos, pensados, mas não podem ser explicados. Lacan afirma que o real é *indizível*. Para Bergson (2011, p.9), *o real é uma continuidade indivisível: os sistemas que nele recortamos não seriam então as partes suas propriamente ditas; seriam vistas parciais do todo*. A vida é *indizível* e *indivizível*.

Raquel não tem acesso ao sobrado e aos seus mistérios. Diante do monte de entulho, Raquel avista um bom pedaço de parede cor-de-rosa... **O que fazer com os restos? O que fazer com o não sabido?** Eis o mistério da vida! Temos que lidar com o não sabido, não temos acesso a toda a realidade. É preciso suportar o não saber... Mas, este *não saber* é intuído... Seria este o maior desafio vivido pelos educadores e pelas instituições de ensino? O conto coloca o leitor diante dessas perguntas. Não há um ponto final. Há, afinal, uma pergunta: qual o mistério do sobrado cor-de-rosa? A pergunta instaura muitos pensamentos e sentimentos... Só podemos continuar a narrativa partindo dos restos do sobrado. Como a personagem Raquel, ficamos com um bom pedaço de parede cor-de-rosa. O sobrado dura, permanece!

CONTEMPLAÇÃO

Ele estava ali, parado, sem dizer palavra. Parecia que o mundo havia parado naquele instante de contemplação.

Foi quando seu melhor amigo chegou e o viu naquele momento tão especial. Seria justo tirá-lo de tão sublime momento? As emoções pareciam encher o ambiente, visto pelo olhar dele.

- O que fazes, meu amigo?

- Estou aqui a contemplá-la... e a cada hora que passa aumenta meu encantamento!

- Fale mais sobre ela... Gostaria de ouvir...

- Foi uma paixão avassaladora... Seu olhar nunca se desviou dos meus e por vezes parecia me perseguir por onde quer que eu fosse! Sempre a sorrir pra mim, como se a qualquer momento fosse dizer-me algo...

- E ela nada lhe disse? Não se aproximou de você?

- Está mais próxima de mim do que qualquer um pode imaginar... Pra dizer a verdade, ela está em mim e eu nela ! Pessoas distintas que, ao mesmo tempo, são um ser único. Mas o que mais me toca, o que me deixa mais triste é que nunca nos tocamos realmente. Eu sim a toquei... diversas vezes... Num ímpeto não consegui me controlar e toquei-a, acariciei-a... Mas ela....nunca me tocou!

- Mas como isso pode acontecer? Você nunca falou de seus sentimentos?

- Não me questione... é algo inexplicável ! É um amor platônico que jamais será verdadeiramente correspondido. Sinto vontade de chorar. Sinto vontade de fugir. Sinto vontade de beijar. Perceba, meu amigo, estou confuso... e, ao mesmo tempo inebriado, fascinado por ela... E, no entanto...apenas um sorriso torna minha vida repleta de felicidade! O que pensarão de mim, um dia, no futuro, por agir de tal maneira?

- É, meu caro amigo Leonardo, jamais pensei que um dia pudesse lhe encontrar assim sem nem mesmo poder consolá-lo ou dizer-lhe qualquer outra palavra de conforto... Melhor será você buscar em si mesmo a solução para este dilema.

O amigo sai da sala. Leonardo fica ali, impávido. Seus olhos brilham, sua boca treme! O tempo passa, mas ele parece não se importar. Quer manter aquele momento e torná-lo eterno. Ficaria ali junto a ela por séculos, se preciso fosse. Jamais abandonaria sua criação. Nada mais importava naquele momento, apenas aquele sorriso... o sorriso da sua....da somente sua, Mona Lisa.

O conto traz conteúdos importantes para professores de Artes: a contemplação, o artista, a obra, a relação do artista com o processo de criação e com a sua própria obra. O mistério da criação de uma obra de arte e da relação entre artista e obra sempre foi motivo de estudo e de preocupação da Estética. Estes mesmos mistérios também aguçam a curiosidade de professores e aprendizes de Artes: Como o artista cria a sua obra? Como se relaciona com ela?

O pensamento ocidental interpreta a arte como contemplação, visão, conhecimento, colocando para um segundo plano seu aspecto executivo. De certa forma, toda a obra humana é um retrato de quem a realizou. Embora tenha um aspecto contemplativo e cognitivo, a arte tem um aspecto realizativo. Pareyson (1997, p.26) afirma sobre a arte:

*“(...) É um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer. A arte é uma atividade na qual execução e invenção procedem *pari e passu*, simultâneas e inseparáveis, na qual o*

incremento de realidade é constituição de um valor original. Nela concebe-se executando, projeta-se fazendo, encontra-se a regra operando, já que a obra existe só quando é acabada, nem é pensável projetá-la antes de fazê-la e, só escrevendo, ou pintando, ou cantando é que ela é encontrada e é concebida e é inventada”.

Como já apontado nos capítulos anteriores, Pareyson (1997, p.26) propõe a teoria da *formatividade*, avançando para além das concepções tradicionais de arte e da criação artística. Para o autor, a atividade artística *consiste propriamente no “formar”, isto é, exatamente em um executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir.*

A abordagem de Pareyson sobre a arte e o processo de criação ajuda a problematizar os conteúdos acima citados. É evidente que não existe arte sem contemplação. Toda a obra tem conteúdos, emerge de um contexto social, traduz-se em conhecimentos. Todavia, a riqueza do conto revela o enamoramento da personagem Leonardo pela obra, *a sua tão somente sua Mona Liza.*

A narrativa sugere uma relação de encantamento entre *Leonardo Da Vinci* e sua mais famosa obra, a *Monalisa*. Quando se pensa em obra de arte e artista, creio que a imagem mais recorrente no pensamento das pessoas, alunos e professores de artes sejam, respectivamente, as imagens de Monalisa e de Da Vinci. Monalisa é, ainda hoje, a obra de arte mais visitada em museus. Seu olhar e sorriso enigmáticos carregam muitos mistérios, encantam e fascinam. Monalisa é admirada! É evidente que tudo isto gera a indagação sobre como o artista produziu a obra, suscitando muitas questões: o artista apaixona-se pela própria obra? O artista confunde-se com sua própria criação? O que distingue o artista da obra? De onde o artista retira material para criar e gerar sua própria obra? Como se dá o processo de criação? Estas perguntas, entre outras, acabam por influenciar o imaginário de professores e aprendizes de artes, contaminando concepções de arte, arte/educação e, conseqüentemente, influenciando formas de ensinar e aprender Arte. A narrativa contribui para trazer essas questões à baila. A partir dela, podemos problematizar formas de conceber arte, artista, obra e processo de criação.

Em “*Escritores criativos e devaneios*”, Freud investiga as fontes das quais o escritor criativo retira o material para criar a sua própria obra.

“Nós leigos, sempre sentimos uma intensa curiosidade – como o Cardeal que fez idêntica indagação a Ariosto – em saber de que fontes esse estranho ser, o escritor criativo, retira seu material, e como consegue impressionar-nos com o mesmo e despertar-nos emoções das quais talvez nem nos julgássemos capazes. Nosso interesse

intensifica-se ainda mais pelo fato de que, ao ser interrogado, o escritor não oferece uma explicação, ou pelo menos nenhuma satisfatória; e de forma alguma ele é enfraquecido por sabermos que nem a mais clara compreensão interna (insigth) dos determinantes de sua escolha de material e da natureza da arte de criação imaginativa em nada irá contribuir para *nos tornar* escritores criativos (...). Se ao menos pudéssemos descobrir em nós mesmos ou em nossos semelhantes uma atividade afim à criação literária! Uma explicação dessa atividade nos daria a esperança de obter as primeiras explicações do trabalho criador do escritor” (FREUD, 1996, p.135).

No mesmo texto, Freud busca na infância os primeiros traços da atividade imaginativa do escritor, comparando a ato criador do artista ao brincar infantil. Segundo Freud, alguma experiência presente desperta um dos principais desejos do sujeito. Isto faz com o sujeito retroceda à lembrança de uma experiência anterior. Essa experiência, geralmente vivida na infância, é denominada por Lacan pelo significante mestre ou S_1 . Tal experiência permanece inconsciente na memória do sujeito como experiência na qual o desejo foi realizado. Diante disto, o sujeito, pelo ato criador, devaneia ou fantasia, criando uma situação referente ao futuro que representa a realização do desejo. A criação artística, assim como a fantasia, o devaneio, o brincar infantil traduzem-se como a possibilidade de reencontrar a memória ou, como diria Bergson, de reencontrar a “lembrança pura” e de realizar os desejos.

O conto traz os devaneios e os desejos da personagem Leonardo diante da sua Mona Lisa:

“Estou aqui a contemplá-la... e a cada hora que passa aumenta meu encantamento! Foi uma paixão avassaladora... Seu olhar nunca se desviou do meu e por vezes parecia me perseguir por onde quer que eu fosse! Sempre a sorrir pra mim, como se a qualquer momento fosse dizer-me algo...”

O artista apaixona-se, deseja sua obra? Seria a obra a possibilidade de realização dos desejos mais primordiais do artista? O artista prolonga-se na obra? Ou seria a obra um prolongamento da existência do artista? Muito já se produziu em termo de pesquisa e teoria para analisar um artista por meio de sua obra. Em “*Leonardo Da Vinci e uma lembrança da sua infância*”, o próprio Freud analisou, pelas obras e pela biografia, o artista e o homem Leonardo Da Vinci. O sorriso e o olhar de Monalisa já fizeram com que muitos pesquisadores em arte, cientistas e psicanalistas mergulhassem em seus mistérios para desvendá-los.

Contudo, a riqueza do conto, em se tratando da narrativa de um professor de arte, reside na problematização de como o artista coloca-se na obra - *ela está em mim e eu nela! Pessoas distintas que ao mesmo tempo são um ser único*. O conto faz menção à relação de

distinção/junção entre Leonardo e a sua Mona Liza. Em relação a esse questionamento, também indago: Como o professor de arte se coloca em relação às obras de arte, aos artistas e ao ensino das artes?

Voltemos às contribuições de Pareyson. Segundo o autor, é fazendo a obra, realizando-a que o artista faz-se. “Para certos artistas, a sua arte é o seu modo de conhecer, de interpretar o mundo e até de fazer ciência, como em Leonardo” (Pareyson, 1997, p.23). Ao mesmo tempo em que o autor vai realizando sua obra, vai se fazendo nela e por ela também. Mas *o aspecto realizativo é particularmente intensificado por um aspecto inventivo*. O executar/realizar do artista não é mero “fazimento”, trata-se de criar, inventar, figurar, transformar realidades e, ao mesmo tempo, transformar-se. A estética da *formatividade* proposta por Pareyson compreende a obra como um organismo dotado de vida própria e possuidor de uma legalidade interna.

“(…) Colocada sob o signo da arte, a personalidade do artista torna-se ela própria energia formante, vontade e iniciativa de arte, ou melhor, modo de formar, isto é, *estilo*. É o modo de formar, o modo de fazer arte, o modo de escolher e conectar as palavras, de figurar os sons, de traçar a linha ou de pincelar, em suma o ‘gesto’ do fazer, o ‘estilo’, que introduz na obra toda a espiritualidade do artista e aí a entrega, de modo tão eloqüente e definitivo, que a respeito da espiritualidade do autor é bem mais reveladora a sua obra do que qualquer documento ou confissão ou testemunho direto sobre sua vida, e com freqüência é mais significativa a menor inflexão formal do que os próprios aspectos semânticos ou ‘referenciais’ da obra, os argumentos dela, às vezes, até os seus temas, que de resto, são reveladores, significativos e expressivos enquanto elementos do próprio “estilo”. Aquele objeto físico e sensível que é a obra de arte foi formado por uma série de gestos que eram esta mesma sensibilidade toda tornada modo de formar, e, por isso, agora a contém, denuncia, declara, revela, exprime” (PAREYSON, 1997, p. 62 e 64).

A obra revela a espiritualidade do artista, mas não é o próprio artista. Através da obra, o artista pode realizar seus desejos, devanear, fantasiar. Uma grande obra revela o estilo de seu artista. O olhar enigmático de Mona Lisa pode ser reconhecido em outras obras de Da Vinci, configurando-se um estilo.

O conto traz conteúdos que até hoje se traduzem como problemas da estética. Pensando em professores de arte e nos desafios de ensinar e aprender arte na escola básica, penso que as questões dilemáticas da estética são potencializadas. O ensino de artes na educação básica ainda é, muitas vezes, percebido como o ensino das Belas Artes. Tal concepção sacraliza a ideia de que arte deve ser admirada e reverenciada. Essa percepção de arte consiste num entrave para aprender e ensinar arte, colocando a Arte na esfera do

inatingível e a criação e a invenção como privilégios de artistas consagrados, dotados de “talentos” e “dons divinos”.

No conto, a personagem Leonardo revela a sua emoção diante da Mona Liza... A narrativa pode sugerir uma relação de amor com alguém, um amor platônico: “*Mas o que mais me toca, o que me deixa mais triste é que nunca nos tocamos realmente. Eu sim a toquei... diversas vezes...Num ímpeto não consegui me controlar e toquei-a, acariciei-a... Mas ela....nunca me tocou!*” Pode também sugerir uma relação de amor do artista com a obra e do professor com os conteúdos das Artes, com suas obras e com seus artistas favoritos.

Muito se tem visto de estudo biográfico e de releitura e reescrita no ensino de artes no interior das escolas. O conto provoca-me com alguns pensamentos sobre as práticas de ensinar e aprender artes: Não seria mais interessante viver experiências de *captar os estilos* de diferentes autores, ensinar a *pensar e sentir* o que esse estilo e a própria obra provocam para então criar e gerar novas obras? Estudar os processos de criação dos artistas e perceber que não existe forma padrão comum de criação entre eles? Viver experiências estéticas de criação e novas narrativas a partir da apreciação/provocação de uma obra?

“(...) Nesse sentido, a obra de arte é expressiva enquanto é *forma*, isto é, organismo que vive por conta própria e contém tudo quanto deve conter. Ela exprime, então, a personalidade do seu autor, não tanto no sentido de que a trai, ou a denuncia, ou a declara, mas antes, no sentido de que a *é*, e nela até a mínima partícula é mais reveladora acerca da pessoa de seu autor do que qualquer confissão direta, e, a espiritualidade que nela se exprime está completamente identificada com o estilo. A forma é expressiva enquanto o seu *ser* é um *dizer*, e ela não tanto *tem* quanto, antes *é* um significado” (PAREYSON, 1997, p. 23).

Ao estudar os diferentes autores, seus estilos e seus processos criativos, professores de arte podem aprender como cada artista cria a sua própria obra e adquire seu próprio estilo e, ao mesmo tempo, podem pensar na sua forma de fazer e criar a aula, inventando novas possibilidades. Assim como a obra de arte, a aula não é um dado, uma entidade encerrada em si mesma. Numa perspectiva mais criadora e transformadora, a aula vai se fazendo na relação que o professor estabelece com o conteúdo a ser ensinado e aprendido, mas, sobretudo, enquanto a aula é feita e desenvolvida. A aula faz-se no encontro entre mestres aprendizes, conteúdos, metodologias.

O professor de Arte precisa encantar-se com as obras, os artistas e o conteúdo da sua aula, mas precisa ir além, como o artista precisa criar novas formas de ensinar arte. Ensinar arte significa colocar os alunos diante dos mistérios do estilo e da criação:

“Se a obra de arte *não aceita valer senão* como forma, isto significa que ela *se reduz a ser* somente forma: ela é, ao mesmo tempo, uma *forma* e um *mundo*; uma forma que não exige valer senão como pura forma e um mundo espiritual que é um modo pessoal de ver o universo. Como acertadamente diz Dewey, *a arte é sempre mais que arte*: pela multiplicidade dos atos, desígnios e fins do homem, ela é sempre ao mesmo tempo profissão de pensamento, ato de fé, aspiração política, ato prático, oferta de utilidade, seja espiritual ou material (...). A realização do valor artístico não é possível senão através de um ato humano, que nele condensa aquela plenitude de significados com que a obra age no mundo e suscita ressonâncias nos mais diversos campos e nas mais variadas atividades, e pelo qual o interesse despertado pela arte não é apenas uma questão de gosto, mas uma satisfação completa das mais diversas exigências humanas” (PAREYSON, 1997, p. 44 e 45).

Se, como Dewey, considerarmos experiência de conhecimento como conhecimento estético, talvez o maior desafio a ser vivido pelos professores, especialmente pelos professores de arte, seja o de propor e viver experiências estéticas com seus aprendizes. Experiências que promovam desejos e despertem sentimentos:

Sinto vontade de chorar. Sinto vontade de fugir. Sinto vontade de beijar. Percebo, meu amigo, estou confuso... e ao mesmo tempo inebriado, fascinado por ela... E no entanto...apenas um sorriso torna minha vida repleta de felicidade! (g.n.)

Na narrativa, o verbo “sentir” repete-se por três vezes. Sentir e perceber são da ordem do inexplicável, do impalpável. Os sentimentos são contraditórios: *vontade de fugir e de beijar; ao mesmo tempo confuso e inebriado/fascinado*. É preciso, pois, buscar novas formas de ensinar arte. Os conteúdos precisam ser sentidos para serem aprendidos. A metodologia, ou seja, a forma de ensinar é também o conteúdo. Lembrando Dewey, o conhecimento só se constitui efetivamente por meio de uma experiência estética. É fazendo a aula que o professor é feito por ela. A mesma *forma formada* é forma *formante*. O conto desafia o leitor a pensar na *forma* ou nas *formas de ensinar arte*. Se esse desafio vale para todos os professores, vale mais ainda para professores de artes. *A arte é sempre mais que arte!*

FAZENDO ARTE

Nesta escola tudo parecia comum, espaço onde circulavam alunos de todos os tipos, idades, uma grande diversidade de pessoas e pensamentos.

Aula de arte, aparentemente comum, uma classe de 1ª Série (EM) com conteúdos específicos, mas com uma enorme vontade de chegar a tocar aqueles alunos, e em especial o garoto Edson, alto, pele morena e um olhar muito tristonho. Parecia não fazer parte daquele espaço.

Sempre que entrava naquela sala, percebia Edson alheio às tarefas propostas. Não sabia na verdade como ajudá-lo. O que fazer para despertar o interesse daquele aluno? Como proceder com um adolescente que nem sequer levantava a cabeça para falar comigo e os colegas?

Os dias iam passando, as aulas precisavam seguir, afinal, nessa classe havia outros alunos, uma classe considerada boa por todos os professores.

Foi em uma dessas aulas, enquanto fazia leituras de obras surrealistas, que percebi o interesse de toda a classe e um olhar diferente de Edson. Durante a apreciação e análise das obras, podia perceber vários olhares fixos naquelas imagens que o faziam viajar pelo mundo dos sonhos. Logo após, começaram a se manifestar, inclusive Edson. Percebi que começou a se identificar com algumas obras e se dirigiu a mim, trazendo alguns desenhos em um caderno com folhas meio amassadas, que ia juntando logo após desenhar, guardando-as com muito carinho. Ali dava para perceber quantas histórias e quantos sonhos passavam por aquela cabeça.

Logo após a apreciação, os alunos começaram a desenhar dentro das características do Surrealismo.

A aula terminou, saí daquela sala e continuei as aulas do dia, mas aquela imagem de Edson, com aqueles olhos brilhantes, não saíam da minha cabeça. Sabia que tinha que desenvolver algum projeto com aquela sala.

Ao chegar à minha casa, muito cansada, fui analisar os trabalhos dos alunos. Que surpresa! Aquele garoto calado, com olhar tristonho, havia revelado em seu desenho “o melhor da classe”. Recordo-me ter me emocionado e cada vez mais minha cabeça borbulhava numa enorme confusão, pois só pensava em uma maneira de valorizar aquele aluno através da arte.

No dia seguinte voltei à escola, não tinha aula com aqueles alunos, então resolvi falar com a diretora Margarete e a coordenadora a respeito da sala e, em particular, sobre o aluno Edson.

Disse a elas que estava sentindo necessidade de “fazer arte” com os alunos, utilizando materiais diferenciados e outros espaços da escola. Expliquei o que havia acontecido e falei sobre o projeto; elas ficaram entusiasmadas, me autorizando a dar início ao projeto.

A classe reagiu muito bem, gostaram da idéia e começaram a produzir cada vez mais. Os alunos ficaram agitados e Edson, impassível. Comecei a mostrar as produções dos alunos para começar a desenhar nas paredes da escola. Para a surpresa de todos, os desenhos de Edson eram os melhores. Os alunos começaram a aplaudir e Edson, todo tímido, ficava vermelho, não sabendo o que dizer, e assim começamos a “fazer arte” por toda escola com as imagens de Edson. O envolvimento foi total, não apenas nas aulas, mas os alunos se envolveram de tal forma que ficavam em período integral na escola. O anexo da escola ficou maravilhoso, todos que passavam por ali paravam para contemplar as releituras dos alunos. A partir daí, Edson mudou, se sentiu valorizado pelos amigos e até sua feição melhorou, parecendo ser outro aluno, mais confiante, não apenas na minha disciplina, mas em todas as outras.

Até pouco tempo essas pinturas estavam nos muros da escola, inclusive quando o local estava passando por reformas. A diretora da época veio até mim para contar-me que não haveria mais jeito de manter as pinturas nos muros.

Outro dia desses, encontrei Edson no supermercado, ele me olhou, parou e me perguntou:

- E aí, professora? A senhora continua “fazendo arte” nas escolas?

Não sei direito como está a vida de Edson... Entre leituras, cursos e estudos, penso nele com a esperança de que, por um momento, eu, aquela professora bem intencionada, tenha sido importante, mesmo que timidamente no seu mundo de sonhos.

O conto, narrado em primeira pessoa, tem como personagem principal uma professora que desenvolve uma experiência de ensino e aprendizagem de arte a partir da Estética Surrealista. A Estética Surrealista é a estética do sonho. Salvador Dalí leu a *Interpretação dos Sonhos* e chegou a conhecer pessoalmente Sigmund Freud, em Londres, em 1938. As fases do desenvolvimento da personalidade (oral, anal, fálica, latente e genital), estabelecidas na obra de Freud, passam a se refletir nas pinturas de Dalí a partir de 1927.

A narrativa parece sugerir que, pela criação do conto, a professora realiza o seu reencontro com “a” experiência, “aquela” experiência de fazer arte com os aprendizes:

“Não sei direito como está a vida de Edson... Entre leituras, cursos e estudos, penso nele com a esperança de que, por um momento, eu, aquela professora bem intencionada, tenha sido importante, mesmo que timidamente no seu mundo de sonhos” (g.n.).

A professora bem-intencionada marcou as paredes da escola com os desenhos e criações dos alunos a partir da apreciação de obras surrealistas. Pela criação, pelo devaneio e pela fantasia, a professora inicia seu diálogo com o adolescente Edson, menino de olhar tristonho, distante e alheio às propostas feitas para a sala de aula. A professora tentava um diálogo, uma forma de contato, queria tocá-lo, despertar-lhe algum interesse. Mas como isso se concretizou?

Ao trazer a experiência de apreciação de obras da Estética Surrealista, professora e alunos adentram no mundo dos sonhos. Pelo ato criativo, pela experiência de apreciação seguida pela experiência de criação, os aprendizes fantasiaram, devanearam, mergulharam no mundo dos sonhos. A escolha da Estética do Surrealismo foi uma feliz escolha para dialogar com os mistérios e o mundo dos sonhos dos adolescentes do primeiro ano do ensino médio. A professora utiliza-se de outra razão para construir o Projeto *Fazendo Arte*, uma razão sensível, capaz de observar e escutar os sonhos, desejos e dilemas de seus aprendizes adolescentes.

A contemplação e a apreciação são conteúdos importantes para o ensino de artes. Ensinar a contemplar e ensinar a apreciar é ensinar a *parar*, ensinar a *parar para pensar*, digerir o pensamento.

“Talvez seja quando o sentimento de urgência se faz mais premente que convém pôr em jogo uma estratégia de lentidão. Assim confrontados que estamos, todos, ao fim das grandes certezas ideológicas; conscientes, também, do cansaço que invade os grandes valores culturais que moldaram a modernidade; por fim, constatando que esta última já não tem grande confiança em si mesma, é indispensável recuar um pouco para circunscrever, com maior lucidez possível, a socialidade que emerge sob os nossos olhos. Esta, por mais estranha que seja, não pode deixar ninguém indiferente. O observador, o ‘decididor’, o jornalista ou, simplesmente, o ator social, estamos todos implicados por tal emergência. Mas resta ainda saber apreciá-la em seu justo valor. E isso não poderá ser feito se o que está em estado nascente for medido com base no padrão daquilo que já está estabelecido” (MAFFESOLI, 1998, p. 11).

Quando a professora coloca em jogo certa *estratégia de lentidão* e pára para observar e sentir os seus aprendizes, manifesta uma vontade enorme de tocar os alunos. A professora reconhece a escola como um espaço plural, onde habitam culturas diferentes e seres diversos. É *fazendo arte* que os aprendizes e, especialmente, o Edson são apreciados em seu justo valor. Por isso, indago: Quantos “Edsons” existem nas salas de aula? O que fazem os professores diante de alunos como a personagem Edson? Chegam a reparar na existência deles ou ficam aliviados por não terem que lidar com o excesso de conversa e de indisciplina? O que fazer para despertar interesse nesses alunos e nos alunos em geral?

Mestre é aquele que ajuda a descortinar outros mundos. O adolescente Edson, arranhado pela apreciação das obras surrealistas, vem mostrar o caderno... vem mostrar os seus desenhos e os seus sonhos. A etimologia da palavra desenho contribui para analisar a experiência vivida por Edson e pela professora. Desenhar vem do latim *designāre* (designar) – *indicar, apontar, mostrar, marcar, traçar, representar, dispor, regular*. É através de seus desenhos que Edson se mostra, marca, representa seus sonhos e suas ideias. A palavra *desígnio* – do latim –*designum* –i, quer dizer “*sinal, marca distintiva*”.

A experiência de “fazer arte” com os alunos não somente marca Edson, marca também a professora e os demais aprendizes. Trata-se, pois, de uma experiência única, singular. Ao passarem pela experiência, Edson, os demais aprendizes e a professora são ungidos por *uma marca, um sinal*.

Edson, menino até então apagado e escondido, destaca-se. Isto porque, pela experiência, a professora, Edson e seus colegas podem falar de seus sonhos e traçá-los em desenho. Edson escondia sua jóia: seu caderno de desenhos.

“A diferença entre as recordações falsas e as verdadeiras é a mesma das jóias: as falsas são sempre as que reluzem mais reais, mais brilhantes” (DALI, 2007, Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura, vol.13, p. 25).

Na escola, evidenciamos a primazia da palavra escrita e da palavra falada em detrimento das outras linguagens e outras formas de dizer/falar/pensar. Em comparação com os professores de outras disciplinas, os professores de Arte têm o privilégio de poder usar outras linguagens na própria constituição da sua disciplina que, de partida, envolve hoje as artes visuais, as artes cênicas, a música e a dança. Ao mesmo tempo em que o currículo de artes garante esse privilégio de incorporar as diferentes artes e linguagens, isto se configura como um desafio.

Uma boa proposta de trabalho ocorre quando o professor transforma seu plano de curso em poética, *entendendo poética por um certo gosto convertido em programa de arte* (Pareyson, 1997), ampliando as possibilidades de ver/falar/ouvir/sentir/ escrever/ escutar.

No conto, diante de seus dilemas para ensinar e envolver os seus aprendizes, especialmente o adolescente Edson, a professora transforma sua experiência de ensinar. Com isso, escreve outra narrativa. Essa narrativa abre para outras e outras narrativas... Então, o aluno Edson traz a sua própria narrativa em um caderno com as folhas amassadas contendo seus desenhos e suas histórias. No caderno, quantos sonhos, quantos desejos!

Assim, nasce o projeto *Fazendo Arte*. O que significa fazer arte? A expressão fazer já traz a dimensão de *ato* e a palavra *ato* remete à palavra *experiência*. O *ato* de conhecimento, enquanto uma experiência corpórea e sensorial. Não se trata apenas de ensinar Surrealismo para os alunos, mas de desenvolver experiências *surrealistas* de dar a falar e dar a ver.

O plano não está pronto e acabado. A aula se faz no diálogo com os aprendizes - suas possibilidades e dificuldades - com os conteúdos, com o contexto da sala, com a forma de aprender e de ensinar. No conto, a professora *inventa, figura, forma e transforma* sua forma de ensinar. Assim como o artista, a professora *faz arte* com os aprendizes porque constrói sua própria *poética de ensinar*.

Cabe aqui revisitar os conceitos de estética e de poética:

“A poética é programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte (...). A estética, pelo contrário, não tem nem caráter normativo: ela não define nem as normas para o artista nem critérios para o crítico. Como filosofia especula, não legisla (...). As leis e os critérios dos quais a estética eventualmente fala não são prescritos por ela, mas por ela encontrados na própria experiência de arte” (PAREYSON, 1997, p. 12 e 13).

Com o projeto “*Fazendo arte*”, os desenhos de Edson e dos seus colegas de classe vão para as paredes da escola. O aluno que se escondia agora aparece. Ao inventar o “*Fazendo arte*”, a professora reinventa a sua aula, mas também reinventa os seus aprendizes como sujeitos do próprio processo de aprendizagem.

A palavra inventar, do latim *invenire*, significa *idear, criar na imaginação*. Significa, do mesmo modo, *achar coisa alheia perdida, fazer vir à luz*. A experiência narrada no conto é uma experiência de invenção, de fazer vir à luz, de sobressair. O adolescente quieto, que se escondia na classe, emerge. Ganha o mundo das palavras pelos desenhos surrealistas que faz: “*Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto de palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito as que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo*” (BARROS, 2008, p.45).

Ao inventar uma nova poética de aula, a professora dá visibilidade ao invisível. Esta talvez seja maior a potência da arte. Não são os aprendizes somente aqueles que ganham visibilidade, mas seus sonhos e desejos. Pelos olhos do artista, dos poetas, dos músicos, enxergamos mais profundamente. Uma obra de arte pode traduzir nossos sonhos, pode acionar desejos adormecidos, pode instaurar novos desejos.

A experiência de criação coloca o sujeito diante da vida! A criação emerge da vida e nela está imersa. Um desenho ou imagem podem sintetizar muito mais nossos sentimentos, sonhos, angústias e desejos do que uma dúzia de palavras.

Na narrativa, a professora admite não ter controle sobre a vida. Admite, da mesma maneira, que pouco sabe sobre a vida de Edson e de seus colegas. Mas a professora intui e esta intuição, unida ao seu desejo de fazer algo pelo adolescente Edson, pelo desejo de tocá-lo, põe os seres *aprendentes e ensinantes* em movimento.

A professora sabe, por intuição, que timidamente entrou no mundo dos sonhos de Edson e de seus colegas. A experiência vivida e narrada no conto ampliou a potência de dizer. Há uma preocupação com a vida, com os sonhos, com os desejos. Professores e alunos transformam-se - *fazem arte*, aqui compreendida enquanto uma estética de vida.

A diretora veio me contar depois de uns anos que não havia mais jeito de manter a pintura nas paredes, diz a professora do conto. Pergunto: O que fica da experiência? O que permanece? Uma experiência de conhecimento, segundo Dewey, produz um produto que desencadeia novas experiências. “Em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo (...). O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas que são ênfases de suas cores variadas” (Dewey, 2010).

No caso da experiência narrada, o muro da escola foi marcado pelos desenhos surrealistas da turma do primeiro ano do ensino médio. Os desenhos podem ser encobertos por outras demãos de tinta, seus traços podem ficar apagados pela ação do tempo. Todavia, como Bergson (2011) afirma, a memória, isto é, a “lembrança pura” de uma experiência genuína permanece e arrasta o protagonista desta experiência para o curso da vida, para outras experiências.

Por isso pergunto: A experiência de fazer arte teria sido um S_1 - um significante mestre -, a marca de linguagem inaugural que, segundo Lacan, instaura a pulsão desejante? Teria colocado o rio da existência daqueles aprendizes e daquela professora em movimento? Teria a experiência de “*fazer arte*” promovido um reencontro com as experiências mais primordiais proporcionadas pelo objeto da satisfação do desejo perdido no leito do rio da vida daqueles aprendizes? Foi uma experiência “*fundamental*” porque instaurou “*fundas*”, isto é, “*catapultas*”, lançando aqueles alunos e aquela professora para outras experiências?

Para seguir seu curso, o rio tem que passar por muitas aventuras e desventuras. Algumas delas possibilitam, de forma misteriosa, o reencontro com as experiências primordiais e seminais de sua vida - um retorno à sua nascente. Essas experiências rompem, de certa forma, com o movimento contínuo instaurado pela cadeia metonímica da busca incessante pelo objeto, causa da satisfação do desejo. Pela criação, pela experiência estética, pela metáfora, os sujeitos podem dar saltos, transpor as barreiras da realidade e realizar alguns de seus sonhos: “*A partir daí, Edson mudou, se sentiu valorizado pelos amigos e até sua feição melhorou, parecendo ser outro aluno, mais confiante, não apenas na minha disciplina, mas em todas as outras.*”

Como em todo conto, não temos um final único para esta história. Ficamos curiosos e perplexos, como o Edson, os seus colegas e a sua professora. Podemos continuá-la, seguir o fluxo do rio, incorporar seus mistérios e incertezas. Às vezes damos alguns saltos, aproximamo-nos um pouco mais do mistério. Saltamos da cadeia metonímica e criamos obras, *metáforas* e, por meio delas, realizamos os nossos sonhos e desejos. *Fazer arte* seria uma forma de transpor, ao menos um pouquinho, as barreiras do inatingível, do inacessível? Seria uma possibilidade de fazer algo com o “*não sabido*”?

CONTO DE EMOÇÃO

Coração acelerado, batendo forte, friozinho na barriga, ansiedade, mãos geladas, olhares... muitos olhares. Lembro-me do meu primeiro dia de aula da minha saudosa 3ª série. A alegria tomou conta de mim quando vi que a minha professora era a Dona Maria do Carmo. Estava feliz em reencontrar os meus amigos e colegas e conhecer a linda professora. O sinal tocou e a fila formamos. Cantamos a música de entrada e fomos para a sala. Caderno novo, lápis novo, tudo com cheirinho de novo. A professora inicia a lição e todos prestam atenção. A sua simpatia, postura, zelo nos incentivava a sempre caprichar, fazer bonito, a pesquisar, a mergulhar nos livros. Os meses vão passando e a professora, com carinho, preparava atividades diferenciadas que hoje vejo que nos proporcionavam um aprendizado significativo. Recordo que a professora cultivava a confiança com um gesto simples de passar a mão na cabeça e dizer: “Você vai conseguir, meu amor”. Hoje vejo que aquela mãozinha na cabeça era sua varinha de condão, nos atribuindo conhecimento de vida e de mundo e fazendo com que nós enxergássemos que tínhamos potencial, dons, talentos e que temos que acreditar em nós mesmos.

A narrativa em primeira pessoa fala de uma experiência de acolhida mediada pelo mestre. Não se trata de um mestre qualquer, trata-se de Dona Maria do Carmo, a mestra querida da infância que parece ser uma referência para a narradora. Ao contrário da narrativa anterior, o conto provoca pensamentos sobre o lugar do mestre e suas qualidades essenciais a partir dos sentimentos, impressões e percepções da recordação da narradora e então da saudosa professora da 3ª série, Dona Maria do Carmo. Nele, o mestre é analisado, percebido e sentido da perspectiva do aprendiz. A emoção consiste exatamente no encontro ocorrido no passado com aquela professora simpática, afetiva, zelosa e amorosa. Por isso, pergunto: As memórias de nossa infância podem ajudar-nos a pensar sobre o lugar do mestre?

Quando penso nisto, recordo os meus mestres de referência. A narrativa aciona minha memória esquecida, a “lembrança pura” da primeira grande mestra. Lembro-me da Dona Jolelei, professora da minha 2ª série no Colégio Nossa Senhora das Dores, bairro da Casa Verde, em São Paulo, no ano de 1971. A Dona Jolelei foi a minha *Dona Maria do Carmo*. Com ela aprendi a gostar da escola, a gostar de estudar, a expor meus pensamentos através da palavra escrita e da palavra falada. Costumo dizer que foi ela quem me fez assim, um pouco a “*Emília do Sítio do Picapau Amarelo*” de Monteiro Lobato. Acho que foi a Dona Jolelei quem me deu a tal da *pílula falante*. A partir dela seguiria vivenciando “a independência ou a morte!”.

Dona Jolelei foi a minha primeira grande mestra. Antes dela, passei por algumas professoras; todavia, foi com ela que realizei, na escola, meu primeiro encontro da

experiência de tombamento. Por sorte, tive outros grandes mestres em minha vida pessoal, profissional, escolar e acadêmica! Mas foi pelas mãos de Dona Jolelei que recebi meu primeiro S₁ (significante mestre). Com ela, descobri-me como estudante. Dona Jolelei foi “a” mestra porque instaurou em mim o desejo de continuar aprendendo e, por desejar tanto aprender, acabei desejando ser professora. Mestres são aqueles professores especiais, aqueles dos quais a gente nunca esquece porque marcam nossas vidas com seus gestos e com suas atitudes. Como a narradora diz no conto: com sua *postura*. Que atributos fazem destes professores tão especiais? Como conseguem realizar a tão sonhada experiência do conhecimento? O mistério que envolve essas questões é representado no conto, pela mão da professora transformada em “varinha de condão”.

“Recordo que a professora cultivava a confiança com um gesto simples de passar a mão na cabeça e dizer: “Você vai conseguir, meu amor”. Hoje vejo que aquela mãozinha na cabeça era sua varinha de condão, nos atribuindo conhecimento de vida e de mundo e fazendo com que nós enxergássemos que tínhamos potencial, dons, talentos e que temos que acreditar em nós mesmos”(g.n.).

Vinícius de Moraes diz que “*tem mais samba no encontro que na espera*”. Larossa (2002) ajuda-nos a pensar sobre as possibilidades de encontro entre mestres e aprendizes. Segundo Larossa, *é no encontro com o outro, na pluralidade que ajuda a alargar o nosso ser que acontece a experiência de tombamento*. No conto, a narrativa revela um encontro da experiência de tombamento. Mas não existe a experiência de tombamento sem a experiência primeira do reconhecimento:

“Coração acelerado, batendo forte, friozinho na barriga, ansiedade, mãos geladas, olhares... muitos olhares. Lembro-me do meu primeiro dia de aula da minha saudosa 3ª série. A alegria tomou conta de mim quando vi que a minha professora era a Dona Maria do Carmo. Estava feliz em reencontrar os meus amigos e colegas e conhecer a linda professora.”

Que alívio poder reconhecer os colegas e conhecer uma “linda” professora logo no primeiro dia de aula! Como é difícil começar algo novo! A experiência do encontro de tombamento gera medo, angústia e insegurança. “Coração acelerado, batendo forte, friozinho na barriga, ansiedade, mãos geladas, olhares... muitos olhares”. Não há como viver a experiência sem passar pelo sofrimento. O padecimento é um dos atributos da experiência (Dewey, 2010).

Penso que a experiência do reconhecimento seja cooperadora na experiência de tombamento. Creio ainda que exista muita falta de cuidado nos primeiros encontros

estabelecidos entre mestres e aprendizes. Com a soberania de uma concepção curricular bastante autoritária, a escola prepara e planeja períodos e atividades para fazer a “adaptação” de seus alunos. A escola empenha-se no processo de adaptação, sobretudo, nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. A expressão “adaptação” traz em seu bojo uma concepção de como deve ser ou será o encontro entre professores e alunos.

A experiência de começar alguma experiência não é confortável. Reconhecer pessoas, cheiros, aromas, sabores pode dar certo conforto diante de uma situação nova. O início das aulas ou o início de um curso, em qualquer modalidade de ensino da escola básica ao ensino superior, é sempre um momento delicado e, muitas vezes, negligenciado. Na mesma medida em que desejamos a mudança – *caderno novo, lápis novo, tudo com cheirinho de novo* – receamos a novidade.

Ao longo de minha experiência com professores, tenho refletido sobre este processo e o que ele significa para os pais, para os professores, para a escola e para os aprendizes. O termo adaptar vem do latim *adaptāre* e significa “acomodar, arranjar, acertar”, “tornar apto” (*aptus*). As palavras dizem muitas coisas, estão carregadas de imagens e conceitos. Pensando na etimologia da palavra adaptação, acredito que este processo esteja mais relacionado ao tipo de experiência, denominada por Larossa de “apropriação”. No encontro da apropriação dominamos o outro. Neste sentido, a expressão adaptar pode revelar um processo e um tipo de relação pedagógica na qual o aprendiz tem que se moldar às exigências do professor e da escola. Tradicionalmente, a escola não acolhe e integra seus aprendizes, procura enquadrá-los engendrando normas, formas de conduta e impondo sua cultura.

Em minha experiência como formadora de professores e gestores, tive oportunidade de problematizar esse processo com os educadores da Rede Pública Municipal da PMSP. Problematizei também o uso da palavra adaptação, propondo trocá-la por “acolhida”. A diferença pode parecer insignificante, mas as palavras trazem em seu bojo conceitos, ideias e concepções.

A palavra acolher, do latim *accolligere*, significa “dar acolhida a, hospedar, recolher”. Quando acolhemos generosamente e hospedamos alguém, fazemos de tudo para que nosso hóspede sinta-se em casa. Para isso, buscamos confortá-lo com objetos, alimentos e hábitos que o reportem à sua rotina. Separamos o melhor travesseiro, reservamos uma gaveta e um espaço no armário, escolhemos as melhores roupas de cama e de banho, preparamos seu prato

preferido. Enfim, transformamos e preparamos o espaço e mudamos a rotina para acolher o outro. Acolher é diferente de adaptar. Quem acolhe vai ao encontro do outro.

Leonardo Boff (2005) considera a hospitalidade uma das quatro virtudes necessárias ao convívio humano verdadeiro. Em sua obra: *“Virtudes para um outro mundo possível: Hospitalidade – Direito e Dever de todos”*, Boff narra o Mito de Báucis e Filêmon. Este mito conta como um casal pobre e idoso hospeda em sua choupana, em circunstâncias bastante adversas, os Deuses Júpiter e Hermes, que estavam disfarçados de andarilhos pobres.

“(...) O mito explica a atitude de quem oferece hospitalidade, Báucis e Filêmon. Por sua natureza a hospitalidade e a convivência supõem generosidade, abertura de coração, sensibilidade pelo desamparo do outro. Implica a ultrapassagem daquelas atitudes, cheias de reservas e de receios, presentes em espíritos demasiadamente cautos e prevenidos: ‘quem são eles? Será que não são assaltantes, oportunistas, pessoas de má fé?’ Quem assim julga, dificilmente pode ser hospitaleiro e convivial. Sempre encontra justificativas ou álibis para não acolher necessitados. A hospitalidade supõe a superação de preconceitos e confiança quase ingênua, mas indispensável para que a hospitalidade e a convivência sejam verdadeiramente hospitalidade e convivência sem constrangimento”. (BOFF, 2005, p. 95)

No conto, a emoção narrada é a emoção sentida pela narradora por ser acolhida pela professora Maria do Carmo. A referida professora era uma professora hospitaleira. Sua preocupação não era adaptar seus aprendizes impingindo conteúdos, normas e regras de conduta. Dona Maria do Carmo é uma professora que acolhe amorosamente seus aprendizes.

A sua simpatia, postura, zelo nos incentivavam a sempre caprichar, fazer bonito, a pesquisar, a mergulhar nos livros. Os meses vão passando e a professora com carinho preparava atividades diferenciadas que hoje vejo que nos proporcionava um aprendizado significativo. Recordo que a professora cultivava a confiança com um gesto simples de passar a mão na cabeça e dizer: “Você vai conseguir, meu amor”.

A narrativa fornece pistas das virtudes da Dona Maria do Carmo e abre possibilidade para elencarmos algumas qualidades que fazem de um professor um mestre. No conto, evidenciamos já algumas delas:

- Simpatia – para fazer uma escuta e intervenções generosas junto aos seus aprendizes, a professora precisa desenvolver certa simpatia por eles. Como ensinar a quem não admiramos? Como ensinar a quem não queremos bem? A professora Maria do Carmo revela simpatia;
- Zelo – há um cuidado com os alunos e com o preparo das atividades. Quem zela, cuida e o cuidado revela uma dimensão ética que deve compor a formação e a práxis de um professor competente e comprometido com o outro. Quem zela, acolhe;

- Atitude incentivadora – Dona Maria do Carmo é uma professora que acredita na potência de seus alunos e, portanto, aposta neles. Penso que a desistência de aprender esteja intimamente ligada à desistência de ensinar. Muitas profecias acabam se concretizando porque o investimento que os professores fazem no programa de ensino, nos alunos e na própria profissão depende do que é estabelecido como verdade acerca dos mesmos. Assim, se o professor acredita que um grupo de alunos não é capaz de aprender, desiste dos mesmos logo de início. Cabe ressaltar que a percepção de fazer enxergar os “dons” e “talentos” merece ser problematizada nos processos de formação docente. Acreditar em dons e talentos pode se constituir em um entrave para o ensino e a aprendizagem de qualquer disciplina. Em se tratando do ensino de artes, o estrago causado por uma ideia de talento e dom como dádivas exclusivas de alguns privilegiados pode ser bem maior. É mister problematizar estes conceitos e concepções junto aos educadores. Contudo, acreditar na capacidade aprendente e ensinante de professores e aprendizes é uma virtude a ser perseguida por todos;
- Incentivar a caprichar e fazer bonito – embora o conceito de beleza mereça ser sempre problematizado, no conto podemos entender a postura de Dona Maria do Carmo de incentivar seus alunos a capricharem e fazerem bonito dentro do conceito de rigorosidade em Paulo Freire:

“Rigor, para Freire, é diferente de rigidez e de autoritarismo. Segundo ele, ‘o rigor vive com a liberdade, *precisa* de liberdade. Não posso entender como posso ser rigoroso sem ser criativo. Para mim, é muito difícil ser criativo se não existe liberdade. Sem liberdade, só posso repetir o que me é dito’ (FREIRE; SHOR, 1986, p.98). Estabelece uma relação direta, talvez paradoxal, entre rigor, liberdade e criatividade. Usa a seguir, praticamente como sinônimo de rigoroso, os adjetivos sério e exigente. Tal como o rigor, a seriedade e a exigência podem coexistir com a alegria e com a curiosidade. E, sobretudo, com a competência e o compromisso profissional” (STRECK Apud STRECK; REDIN e ZITKOSKI, 2008, p. 370).

- Pesquisar e mergulhar nos livros - somente um professor pesquisador consegue ensinar seus alunos a pesquisar. “*Ensinar exige pesquisa*”.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.* Esses que-
fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino
continuo buscando, reprovando. Ensino porque busco, porque
indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar,
constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para

conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Com essas qualidades, Dona Maria do Carmo emociona a narradora. A professora toca e transforma seus aprendizes.

“Hoje vejo que aquela mãozinha na cabeça era sua varinha de condão, nos atribuindo conhecimento de vida e de mundo e fazendo com que nós enxergássemos que tínhamos potencial, dons, talentos e que temos que acreditar em nós mesmos.”

A varinha de condão contém todo o gesto da professora. De forma simples sem ser simplista, a narrativa sintetiza a experiência de ensinar num gesto. Um gesto que contém um conjunto de qualidades, que traduz toda a essência da professora. Diante disso pergunto: Seria a educação um simples gesto?

Picasso chegou a afirmar que, no começo, desenhava como Rafael e precisou de toda uma vida para aprender a desenhar como uma criança. Estudou exaustivamente a forma mais simples para desenhar seu Touro e sua Pomba. Acabou, depois de um longo estudo, por desenhá-los com um único traço, num único gesto, tentando uma aproximação cada vez maior com a simplicidade inerente ao desenho infantil. Picasso sabia que arte de desenhar dava-se em um gesto. Penso que a educação também seja um simples gesto. Embora seja simples, a conquista deste gesto ou “varinha de condão”, como a narradora batizou o gesto da professora Maria do Carmo, é resultado de uma longa caminhada e exige processos de formação e transformação permanentes. Por isso a conquista deste simples gesto é algo extremamente complexo.

Paulo Freire (1996, p. 38) afirma que *ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*. Transformar em atitude e postura um conjunto de qualidades necessárias ao professor tornando-o um verdadeiro mestre de seu ofício não é tarefa fácil. Talvez seja este o principal desafio da formação docente, seja ela inicial ou permanente, seja ela presencial ou à distância: colocar essas qualidades em um único gesto, em um gesto que possa traduzir o que significa ser um mestre. *Não há pensar certo fora de uma prática testemunhal que o redizem no lugar de desdizê-lo.* (ibidem, p.38)

Portanto, a narrativa coloca-nos diante da exigência de revisitarmos nossos mestres, aqueles e aquelas professoras que marcaram nossas vidas. Precisamos rememorar os seus “gestos” para aprender com eles a magia de usar a “varinha de condão”.

A BONECA DE MARIANA

Mariana em sala de aula era uma aluna inquieta, não parava sentada, atormentava os colegas e professores, falava o tempo todo, xingava e até batia nos colegas... Não parecia ter 17 anos e não se comportava como uma adolescente de 1ª série do EM. Já havia sido reprovada e, se continuasse daquele jeito, iria reprovar novamente.

Um dia, a professora Angélica de artes, que já estava cansada de ouvir tantas reclamações dos professores e dos colegas de Mariana, conversou com a mocinha para saber o que poderia ser feito para que ela melhorasse.

E descobriu que Mariana queria uma boneca, pois já estava na adolescência e nunca havia ganhado uma. A adolescente vinha de uma infância pobre e de uma família desestruturada; sendo assim, a professora Angélica resolveu passar adiante o que descobriu em uma reunião de HTPC. Os professores que davam aula para Mariana estavam todos presentes e reclamavam muito do comportamento inadequado da adolescente, alguns pensavam até que ela usava drogas, pois era muito agressiva... Acharam um absurdo a ideia de dar à “mocinha rebelde” uma boneca, pois, se ela nunca ganhara, não era motivo para não saber se comportar. Outros diziam não ter filhos do tamanho dela e que, se tivessem de presentear alguém, seria alguém que merecesse, e não aquela insuportável, boca suja, pirracenta etc. A professora Angélica saiu daquele HTPC arrependida de ter comentado com os colegas sobre a conversa que teve com a menina e quase se convenceu de que todos estavam certos, iria deixar Mariana de lado, pois era mesmo um caso sem solução.

Aconteceu que, depois da conversa que Mariana teve com a professora de artes, não deu mais sossego e sempre que a encontrava pelos corredores ou em sala de aula cobrava a sua boneca como se fosse uma criança. Cansada de tantas cobranças, a professora Angélica mais uma vez levou o caso para a o HTPC, e novamente saiu decepcionada, pois os professores se recusavam a dar a boneca e não admitiam a ideia de dar algo para uma aluna que nunca fez nada para merecer. Percebendo que seria impossível contar com os colegas, a professora resolveu conversar novamente com Mariana e, durante a conversa, propôs um acordo: disse que, se ela colaborasse com todos os professores e melhorasse seu desempenho e nota em todas as matérias e respeitasse seus colegas, ela iria lhe dar uma simples e pequena boneca, que ela deveria guardar como lembrança, pois seria como um merecido troféu por resultados positivos obtidos na escola que iriam refletir também fora dela. Mas que ela só ganharia por mérito...

A professora não tinha o objetivo de comprar a menina, e sim de lhe dar algo que para ela era muito importante, pois parecia mexer com seu lado emocional. Mariana concordou e ficou selado o acordo.

No HTPC, a professora Angélica, agora, participava em silêncio, só observando os comentários e notou que os professores presentes começaram a comentar que Mariana havia mudado seu comportamento, estava fazendo as lições. Também não batia mais nos colegas e até ajudava quando era necessário com distribuição de livros ou outros materiais; até as coordenadoras e as inspetoras notaram a diferença no comportamento de Mariana. Não queriam nem elogiar muito para não estragar.

Em artes Mariana se destacava, sentava próxima da mesa da professora e se dedicava muito nas atividades. Fazia questão de caprichar nos desenhos e nos trabalhos, mostrava tudo o que fazia, esperando elogios e comentários positivos. A professora correspondia a atenção, sem deixar de dar atenção aos outros alunos, é claro - talvez a menina tivesse talento para artes - pois se mostrava muito habilidosa e criativa em todas as atividades que realizava.

O bimestre terminou, Mariana cumpriu o que prometeu, suas notas melhoraram e seu comportamento também. Após a reunião de pais, procurou sem demora a professora de artes para cobrar sua boneca. Mal sabia ela que a professora já estava com a boneca guardada em seu armário.

Ao entregar a boneca para Mariana, a professora Angélica discretamente e muito emocionada lhe disse:

- Querida Mariana, esse é o seu primeiro troféu, você o conseguiu por esforço e merecimento. Muitos outros virão, você conhece o poder que tem e tudo o que quiser poderá conquistar. Basta fazer a sua parte para que as coisas que você quer aconteçam.

A adolescente ficou muito feliz com a pequena e simples boneca que ganhou, parecia uma criança realizada e disse que iria guardar com muito carinho.

Ao terminar o bimestre veio o recesso, o merecido e sonhado descanso para todos...

Termina o recesso e de volta às aulas... a professora Angélica chega à sala de Mariana e não a vê, no dia seguinte também não e na semana seguinte também. Então, preocupada, pergunta aos colegas de sala da adolescente se eles sabem de alguma coisa, se está tudo bem, se ela mudou de escola ou se desistiu de estudar. Ninguém fala nada, um silêncio paira sobre a sala...

Passados mais alguns dias, a professora entra na sala e ao fundo da classe avista Mariana. Seus cabelos longos foram cortados, estavam molhados e descoloridos; cabisbaixa e em silêncio parecia estar tomada por uma grande tristeza. A professora discretamente lhe perguntou:

- Mariana, está tudo bem? Por que faltou tanto?

Foi então que Mariana desabou a chorar e disse:

- Professora, durante o período de férias (recesso) eu engravidei e perdi o bebê, o médico disse que não poderei mais ser mãe...

As duas então choraram juntas, mas a professora em um esforço se recompôs e disse:

- Mariana, dê tempo ao tempo, pois um dia você quis muito uma boneca e conseguiu, quando for a hora de ser mãe você verá que também é possível. Tudo tem seu tempo, tudo tem sua hora e nada acontece por acaso.

A narrativa traz a temática da indisciplina. Em minha experiência profissional ao longo desses trinta e dois anos de carreira, observo que este sempre foi um grande dilema dos professores. Suas queixas sobre o comportamento e indisciplina dos alunos em reuniões pedagógicas, encontros, horas-atividade, reuniões de pais são comuns. Diante de alguns alunos como a personagem Mariana - a *mocinha rebelde* do conto – pairam atitudes e sentimentos diversos: *esse aluno não tem jeito mesmo; ele não merece; com essa turma não dá para trabalhar; ele não é meu filho; sua família é “desestruturada”* – dizem os professores. Este dilema ganha proporção cada vez maior à medida que os alunos avançam em idade. Em muitas situações, professores desistem, não sabem o que fazer. Na escola, há

muita discussão em torno do problema da indisciplina: projetos, criação de normas, regimentos, estatutos. Ocorre que o discurso e o currículo da escola não acompanham as demandas da sociedade atual. Na escola, existem “alunos”, não há espaços para escutar o sujeito. São pessoas: meninos e meninas, adolescentes, professores e professoras, todos eles possuidores de uma história. Na escola tradicional, não há espaço para que se narre ou se escute a história pessoal de cada um deles. O “currículo escada” tem uma única função a cumprir: ensinar os conteúdos do saber historicamente acumulados.

Não quero aqui negar o papel social da escola como instituição responsável pela promoção e perpetuação da cultura e do saber. Além disso, é evidente que problemas disciplinares existem e que, muitas vezes, são tão graves e violentos que ficamos sem saber o que fazer. Os conflitos entre alunos e professores são verdadeiros. É verdade também que, quando as crianças e os adolescentes vivem em situação de exclusão social, tais conflitos parecem se agravar.

Mas há, também, muita fantasia sobre as causas da indisciplina e pouco estudo e aprofundamento sobre questões de ordem subjetiva. A escola ainda é lugar privilegiado da razão iluminista. Na escola, há a prevalência da objetividade. Antes de um aluno, de um professor, de um pai ou de uma mãe existe uma pessoa. Quando paramos para escutar suas histórias, seus desejos e seus dilemas, o diálogo começa a se estabelecer.

No conto *A Boneca de Mariana*, a professora *Angélica*, inconformada com a situação de Mariana, abre uma porta para ouvir sua história. A narrativa é permeada pela alegria de ver a transformação de Mariana. É um conto que narra uma história de esperança:

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos, igualmente, resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História” (FREIRE, 1996, p. 80 e p. 81).

Paulo Freire ensina-nos que *somos seres condicionados e não determinados*. Nossa história pode ser feita e refeita por nós no diálogo com o mundo e com os outros. Quando a professora vai ao encontro de Mariana, escuta sua história e fica ciente do desejo da menina de possuir uma boneca, encontra uma saída para o problema de Mariana. Há uma esperança!

A professora alegra-se com o esforço e as transformações de Mariana. A professora Angélica, no dizer freireano, *é esperançosa por imperativo existencial*. Não desiste de Mariana. Mesmo sem o apoio dos colegas, segue em seu projeto e compra a boneca de Mariana.

O conceito de meritocracia aparece no conto e é um conceito que deve ser problematizado nos processos de formação docente. Pierre Bordieu, em sua obra a “Economia das Trocas Simbólicas” (2003), ajuda a desmistificar o conceito de mérito:

“Ao apresentar as hierarquias sociais e a reprodução destas hierarquias como se estivessem baseadas na hierarquia de ‘dons’, méritos ou competências que suas sanções estabelecem e consagram, ou melhor, ao converter hierarquias sociais em hierarquias escolares, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da ‘ordem social’” (BORDIEU, 2003, p. 311).

A escola é meritocrática. A boneca recebida como “troféu” revela um pouco do tradicional *“você fez por merecer”*. A negativa dos professores em se unirem à professora Angélica para dar uma boneca à menina também encontra justificativa na meritocracia:

“... outros diziam não ter filhos do tamanho dela e que se tivessem de presentear alguém seria alguém que merecesse e não aquela insuportável, boca suja, pirracenta etc”

É evidente que concepções como “dom”, “mérito” e “talento” precisam ser problematizadas e desmistificadas junto aos educadores porque escondem uma lógica bastante perversa para justificar as diferenças sociais, culturais e materiais e impor valores e símbolos da cultura dominante. A escola do pluralismo cultural deve combater práticas de meritocracia.

“Como a estrutura de distribuição do capital cultural não corresponde exatamente à estrutura do capital econômico e político, a autonomia relativa de que dispõe o mercado escolar só parece justificar o ideologia do mérito segundo a qual a justiça escolar forneceria uma espécie de recurso ou revanche àqueles que não possuem outro instrumento a não ser sua ‘inteligência’ ou seu ‘mérito’, quando se quer ignorar de um lado, que ‘a inteligência’ ou a boa vontade escolar representam tão-somente uma forma particular de capital – a que vem juntar-se, na maioria dos casos, à posse do capital econômico e do capital correlato de poder e de relações sociais –, e de outro lado, que

os detentores do capital econômico têm mais chance (em comparação com os que não o possuem) de deter também o capital cultural” (BORDIEU, 2003, p. 334).

Contudo, mesmo concebida como um troféu, a *boneca de Mariana* estabelece um elo entre a professora Angélica e Mariana. A boneca assume então outras simbologias, representando o quão importante é Mariana para a professora Angélica. A boneca também pode ser concebida como metáfora da amorosidade da professora por seus alunos, por seu ofício, pela arte, pela arte de ensinar. Paulo Freire ensina-nos que a amorosidade é qualidade fundamental a ser cultivada pelo educador que *luta pela libertação dos seres humanos oprimidos em uma sustentação ética que transpõe os limites das subjetividades e se transforma na ética construída nas intersubjetividades do cotidiano vivido e por viver*.

“Freire trabalha com a concretude da produção do sentido e do sentir amorosidade/amor como uma potencialidade e uma capacidade humana que remete a uma condição de finalidade existencial ético-cultural no mundo e com o mundo. Uma amorosidade partilhada que proporcione dignidade coletiva e *utópicas esperanças* em que a vida é referência para viver com justiça neste mundo. (...) A amorosidade freireana que *percorre* toda a sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade. Usando o prefixo *com-*, ganha força a ideia de compromisso que pode significar prometer-se consigo e com o outro” (FERNANDES, Apud STRECK/REDIN/ZITKOSKI, 2008 p. 37).

É através da boneca que a professora Angélica conseguiu estabelecer um diálogo com a adolescente rebelde e desinteressada da escola. Mas a professora realiza um trabalho solitário. A maioria das práticas inovadoras (nas escolas, na vida e na arte) é solitária. A Psicanálise ensina-nos que sujeito ético é sujeito de escolha. Sujeito ético é sujeito desejante e o desejo é algo que não está na ordem nem da necessidade, nem da demanda do outro. O sujeito que escuta seus próprios desejos não fica capturado pelo desejo ou fala do outro. É alguém que vai além de suas próprias necessidades e das necessidades de outrem.

A professora Angélica não toma o destino de sua aluna Mariana como algo inexorável. A professora rompe com o estado de anestesia em que ela e a adolescente encontram-se. Já o determinismo dos demais professores faz com que permaneçam no mesmo estado e lugar. Segundo Paulo Freire, é preciso muita coragem e ousadia para desencadear mudanças na instituição escolar.

“É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na *compreensão* do futuro como *problema* e na vocação para *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar

sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1996, p. 87).

É preciso compreender que sentidos fazem a boneca para Mariana. Mariana nunca teve uma boneca na infância. Agora, Mariana está na adolescência e pode ter uma boneca de verdade. A vida e as condições sociais e materiais de existência de Mariana e de sua família talvez tenham negado-lhe a possibilidade de viver a sua infância. Mariana não teve só a infância roubada. Teve sua adolescência, também.

A pobreza e a gravidez na adolescência constituem um ciclo difícil de ser rompido. É necessário muito trabalho, muita política pública, muito investimento social, cultural e educacional para rompê-lo. O fato é que as meninas na periferia, *as meninas Marianas*, são meninas que, como diz Chico Buarque, cresceram no “*Brejo da Cruz e são meninas que se alimentam de luz*”.

Meninas como a Mariana perdem muitas vezes a esperança. Segundo a Dra Albertina Duarte, especialista em gravidez na adolescência, a ausência de um projeto de vida pessoal, estudantil e profissional é uma das principais causas da gravidez na adolescência. Ser mãe, para a adolescente, pode significar uma passagem para a vida adulta; pode representar a realização de um projeto. A gravidez na adolescência pode representar *certo status* perante as amigas e a comunidade.

A Psicanálise explica que, quando não há possibilidade de saltar pelo simbólico (pela arte, pela criação e pela cultura), o sujeito realiza seus desejos no próprio corpo, na sua própria carne. O real se sobrepõe ao simbólico. Infelizmente, ainda não há muita perspectiva para os jovens e adolescentes mais pobres em nossa cidade e em nosso país. Mariana, então, realiza o sonho de ter uma *boneca*, uma *boneca de verdade*, engravidando na adolescência. A personagem perde o bebê e, segundo o conto, a possibilidade de ser mãe. Mariana está impossibilitada de gerar. A professora Angélica, sempre solidária, não perde a esperança:

“- Mariana, dê tempo ao tempo, pois um dia você quis muito uma boneca e conseguiu, quando for a hora de ser mãe você verá que também é possível. Tudo tem seu tempo, tudo tem sua hora e nada acontece por acaso”.

A falta é constitutiva do sujeito. Mas a falta, a castração precisa ser precedida pela experiência de alienação. Falta não é vazio absoluto. Mariana esperou demais para ganhar a sua boneca. Como as crianças do “*Brejo da Cruz*”, Mariana passou por situações de privação.

A narrativa emociona justamente porque fala da infância e da juventude roubadas. Essa é a temática central do conto. A formação de professores precisa incluir o compromisso com a infância e a juventude pobres. É preciso trazer para a discussão com os educadores a especificidade e os dilemas dessa infância e dessa juventude. É preciso tratá-los com rigor, esperança e amorosidade. Os educadores precisam ser lembrados da existência da infância do *Brejo da Cruz* e que esses adolescentes foram crianças que comiam luz.

A educação precisa repensar suas práticas porque perdemos muitas crianças e jovens para a droga, para o crime, para uma vida sem esperança, na qual a história da fome e da miséria repete-se.

O conto convida-nos a pensar na importância da “*maternagem*”. É preciso dizer que a mãe não é a única a marcar o sujeito com o “*significante mestre*”. Ao longo de nossas vidas, podemos receber vários significantes mestres que nos movimentam a estudar, pesquisar, amar ou odiar, construir ou destruir. O verdadeiro mestre, comprometido (porque *promete* junto com o outro) com a dignidade da criança e dos jovens, pode, a exemplo da professora Angélica, inscrever a marca “S₁” em seus alunos. É impossível prosseguir na cadeia de significantes sem a marca inaugural do “*significante mestre*”. Só quem passa pela marca do amor, pela experiência acolhedora da *maternagem* é que consegue prosseguir na vida buscando o amor. A narrativa coloca-nos diante desse compromisso: não seria este o princípio *básico* da educação, colocar o ser na marcha constante de *ser mais*?

CONSIDERAÇÕES FINAIS
OU
“O RIO DESÁGUA NO MAR:
O QUE EU APRENDI COM AS NARRATIVAS”

*“O rio deságua no mar
Já tanta coisa aprendi
Mas o que é mais meu cantar
É isso que eu canto aqui
Hoje eu sei que o mundo é grande
E o mar de ondas se fez
Mas nasceu junto com o rio
O canto que eu canto mais
O rio só chega no mar
Depois de andar pelo chão
O rio da minha terra
Deságua em meu coração”*
CAETANO VELOSO

Durante a pesquisa, a metáfora do rio acompanhou-me. Ao tomar o movimento da existência e da formação humana como se fosse um rio, assumi analisar as narrativas dos professores do REDEFOR como narrativas que possuem vida própria, como narrativas “seres”, porque dotadas de memória, de história, de subjetividade e de vida própria. Aprendi que cada conto é um rio. Mas, do lugar da minha experiência de formadora, bem sei que todo rio deságua no mar. Sei também que o mar é constituído por muitos rios. O mar contém muitos clamores, desejos, histórias e memórias... Coisas que podem ser reveladas e outras que

estão submersas. O mar carrega seus rios ou *seus seres* com suas memórias rememoradas e com suas memórias esquecidas. O mar tem os seus mistérios. O mar é possuidor de muitas narrativas.

Eis que o mar, na sua imensidão, é o território do formador! Cada professor é um “*ser rio*” que deságua no mar. Como escutar e perceber cada “*ser rio*” na imensidão do mar? Como retroceder o percurso de vida de cada “*professor rio*”? Isto seria possível? Como analisar e intervir no mundo dos “*professores rios*”? Como conversar com suas memórias e experiências? Como proporcionar o encontro e o diálogo entre os diferentes “*professores rios*” e entre eles e seus aprendizes?

Assim como ficamos estupefatos diante dos mistérios e da beleza do mar, o formador, na perspectiva do formador de “*professores rios*”, também fica perplexo. Diante do mar há muitas incertezas... Todo processo formativo e educacional é um processo social e pressupõe o encontro entre mestre, aprendizes e o mundo.



(arquivo da autora)

A escola desde sua origem é uma instituição social. *Hoje eu sei que o mundo é grande e o mar de ondas se fez, mas nasceu junto com o rio o canto que eu canto mais e meu canto é o canto de uma formadora de professores.*

A pesquisa e a análise das narrativas permitiram-me pensar e refletir sobre os impasses e as possibilidades da formação docente. Mais especificamente, permitiram-me pensar sobre o uso das metáforas, das memórias e das próprias narrativas na formação de professores.

Tomo o percurso do rio como metáfora da formação do ser, mais especificamente do *ser professor*, e o mar como *território da formação docente* com o intuito de romper com as ideias mais tradicionais de formação e pensar em outras formas de concebê-la. Podemos nos relacionar com a formação de diferentes modos:

“No sentido da poesia épica, a existência é um mar. Não há nada mais épico que o mar. Naturalmente, podemos relacionar-nos com o mar de diferentes formas. Pode-se, por exemplo, deitar na praia, ouvir as ondas e recolher as conchas por elas deixadas na areia. É o que faz o épico. Mas também se pode navegar com o mar. Com muitos objetivos, e sem objetivo nenhum. Pode-se fazer uma travessia marítima e cruzar o céu e o mar, sem terra à vista. É o que faz o romancista. Ele é efetivamente o mudo, o solitário. O homem épico limita-se ao repouso. No poema épico, o povo repousa após o dia de trabalho: escuta, sonha e recolhe. O romancista segregou-se do povo e de suas atividades. A matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, que não pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém” (BENJAMIN, 2012, p. 55).



(arquivo da autora)

Para mim, a formação é *poesia épica*. O formador não é o herói solitário do romance, não é um desbravador de mares, nem tampouco alguém que navega com o objetivo de explorar outras terras e acumular riquezas materiais e melhorar os índices das avaliações externas, como fazem, atualmente, os “treinadores” dos programas tecnicistas e instrucionais de formação. O formador também não é um navegante que flutua à deriva no mar, de forma espontaneísta e inconsequente, sem objetivo algum.

O formador, como o “herói” da poesia épica⁵, é alguém que *sonha, escuta e recolhe*. Sabe que, mais do que navegar, é preciso criar! O formador *deita-se na praia* para ouvir os murmúrios e as experiências dos “*professores rios*”. É alguém que sonha colocar os seres na marcha de “ser mais”. Por isso mesmo, o formador *ouve as ondas e recolhe as conchas por elas deixadas na areia* e tem outra relação com o tempo, com a vida e com a memória das águas. Sua relação não é consumista, nem predatória. Na areia da praia, na ponte, dentro de um bote ou de um barco, mergulhando profundamente ou na superfície, sua experiência com o mar não é de apropriação, nem de reconhecimento. A experiência do formador épico é a experiência do encontro de tombamento às narrativas que o mar comporta. Assim, o formador, a exemplo do narrador de Benjamin, é alguém que sabe dar conselhos porque é alguém que instaura perguntas, colocando os “*professores rio*” em marcha. O formador “*funda*” e “*funde*” experiências e narrativas.

Ouso falar em “*formação épica*” porque tanto os autores que sustentaram a dissertação quanto minhas próprias experiências de formadora sempre sonharam sonhos para um povo. Educar um homem não é meramente treiná-lo para o mercado de trabalho, para responder aos índices de avaliação e às expectativas de aprendizagem definidas nos gabinetes das Secretarias de Educação. Formar um homem é formar todo um povo! A formação é *poesia épica* porque, como diz Pablo Neruda (2001, p.77), é *dever do poeta cantar com o seu povo e dar ao homem o que é do homem: sonho e amor, luz e noite, razão e desvario*.

O formador não pode se identificar com o herói solitário do romance. O formador tem que semear desejos e sonhos. Por isso, o “*formador épico*” é, também, movido por sonhos e utopias. É um ser diletante, apaixonado e ciente da importância e do valor de seu ofício para a

5. (...) Aspecto presente na epopéia clássica é a preocupação em informar, a todo instante, a que povo pertence o herói, ou qual é a sua filiação. Por associação ao herói, a família e o povo a que pertence também se engrandecem com suas ações extraordinárias (a vitória de Aquiles sobre os troianos é, também, a afirmação da superioridade do povo grego). Dessa forma, os poemas épicos contribuem para divulgar a ideia de **identidade pátria**. Tal característica pode ser mais bem compreendida se lembrarmos que, no momento em que essas narrativas surgem, a noção de Estado ainda não estava definida e a organização social variava muito (...). Ao longo dos séculos, o conceito de poema épico se transformou para acomodar as mudanças sociais e políticas por que passaram as sociedades humanas. A maior transformação aconteceu no século XVIII, quando os longos poemas narrativos entraram em declínio e surgiu, como alternativa mais apreciada pelo público leitor, a narrativa em forma de **romance**. Escrito em prosa, o romance também focaliza as aventuras de um herói. Mas, diferentemente do herói épico, o herói do romance representa muito mais o indivíduo do que o povo a que pertence. O tempo da glorificação das conquistas pátrias, por meio dos heróis, havia passado. As sociedades européias encontram-se claramente estruturadas, com seus limites geográficos e políticos definidos. Não é mais necessário, portanto, construir literariamente o conceito de “pátria” por meio das realizações extraordinárias dos heróis épicos, como aconteceu durante parte da Antiguidade e do Renascimento. Agora é a hora do triunfo do indivíduo, do ser humano comum (ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2005, p. 35 e p. 37).

coletividade. O “*formador épico*” é aquele que promove experiências fundantes e fundamentais em seus aprendizes. Sabe que a formação realiza-se nas dimensões técnica, política, ética e estética. O “*formador épico*” sabe que é preciso *fazer sonhar*.

Mas que tipo de formação ou, melhor dizendo, que concepção de formação faria instaurar sonhos e desejos nos professores? Esta era uma das perguntas desta dissertação. Os autores que navegaram comigo no rio da pesquisa fundamentaram a importância da metáfora, da memória/ esquecimento e da narrativa como conteúdos e procedimentos da experiência de formação de seres que sonham e desejam.

As próprias narrativas dos professores de artes contribuíram para reafirmar que a “*formação épica*” faz-se por outros caminhos. Para fazer sonhar é preciso que o formador transite pelo mundo dos rios. Mas o mundo do rio não é o mundo da ponte. Cada rio tem sua própria experiência. É impossível reviver a experiência do outro, mas a formação pela metáfora, pelo resgate da memória/esquecimento e pelo relato aberto das experiências possibilita o encontro entre os professores e o formador e o encontro entre as narrativas e suas experiências.



(arquivo da autora)

Acredito ser impossível sonhar o sonho do outro. Acredito ser possível partilhar, partilhar e intercambiar sonhos. Acredito mais ainda que, quando fazemos isto, colocamo-nos e colocamos o outro no movimento de sonhar e criar. Podemos sonhar juntos, sonhar com o outro, transformando-nos, transformando o outro e transformando o mundo.

A Prof^a Luiza Christov, na Disciplina “Emoção, Percepção e Criatividade: a Contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes”, ao propor que os professores escrevessem uma experiência de emoção por meio de um conto, possibilitou “a” experiência de conhecimento aos professores do REDEFOR.

A experiência de criação do conto sobre emoção - sentimento/conceito tão presente nos processos educacionais, sobretudo no ensino de Artes – permitiu a análise do papel da metáfora, da memória/esquecimento e da narrativa no processo de formação. Neste sentido, destaco a contribuição dos contos para a pesquisa:

1. Ao viverem a construção de um conceito por outra via, criando o conto, os professores experimentaram, corpórea e sensorialmente, os sentidos e os significados da emoção. Viver na “carne” e na “alma” o conhecimento pela via da experiência estética pode fazer com que os professores coloquem em xeque sua forma de pensar e viver os processos de ensino e aprendizagem. O conhecimento pela experiência criadora pode colocar o sujeito-professor em marcha, lançando-o para novas experiências e possibilidades de autoformação e formação de seus aprendizes. Aquele professor que vive uma experiência de criação em sua formação tem mais condições para desejar e viver essa experiência com os outros;
2. Falar sobre emoção por meio do conto significou explicar os sentidos deste conceito por meio de uma metáfora e, portanto, abriu caminhos e portas para a investigação do valor e do papel da mesma na formação docente;
3. O conto, como metáfora do conceito de emoção, selou a relação de igualdade entre o mestre (representado pela Professora Luiza Christov, que concebeu a Disciplina e os tutores do REDEFOR) e o aprendiz (representado pelos professores-cursistas). A proposta da escritura do conto constituiu-se em uma forma metafórica de dizer e pensar a emoção, mas também em uma forma de dizer e pensar a vida e a educação, operando como “*narrativa mestre*”. Os contos, como metáforas das experiências dos professores, permitiram pensar na metáfora e na criação como possibilidade de viver a *experiência da emancipação* proposta por Rancière. Na formação pela metáfora, a inteligência do mestre não é superior à inteligência de seus aprendizes. A metáfora estabelece uma relação de igualdade. Não há um significado único para as palavras. Mestre e aprendizes podem partilhar sentidos e significados. *No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências* (Rancière, 2010, p.31);

4. Os professores tiveram liberdade para expressar seus sentimentos e suas emoções sem se preocupar com o certo ou com o errado. A única comanda dada era escrever um conto que metaforizasse uma emoção. Neste sentido, os contos versaram sobre as experiências profissionais e pessoais dos docentes;
5. Como toda experiência de criação, a experiência de criar um conto sobre o tema “emoção” enlaçou passado, presente e futuro. Os professores puderam revisitar suas memórias trazendo à tona o “esquecimento” e a “lembrança pura”. Puderam também fabular, devanear, sonhar. O conto fez contato com as memórias, os desejos, os sonhos, os sentimentos e as emoções dos professores. Por ser uma forma metafórica de dizer, o conto possibilitou a leitura para além das aparências e o diálogo maior com o sujeito-professor-narrador;
6. Pude perceber que as palavras presentes na narrativa eram palavras de sentido e de emoção. O sujeito-professor apareceu; não ficou escondido em “chavões”. O “*formador épico*” deve estar sempre alerta ao discurso “*pedagogicamente correto*” dos professores. Em minha experiência como formadora, pude perceber o quanto as “palavras de razão” eram deslocadas da concretude da experiência dos professores. Nos processos formativos da explicação e da técnica, as palavras de razão sobrepõem-se às palavras de sentido e de emoção. Os professores ficam “escondendo” por trás de um discurso “*pedagogicamente correto*” suas verdadeiras concepções acerca dos alunos, da educação e dos processos de ensino e aprendizagem. O trabalho com a metáfora permite dar vazão às verdadeiras concepções que os professores possuem sobre a educação;
7. Os contos causam espanto. Não sabemos onde ele vai dar, nem onde ele vai ter. Neles, *o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor* (Benjamin, 2012, p.219). O leitor é livre para interpretar a história como quiser. Essa é a riqueza do conto como forma privilegiada de narrativa;
8. Os contos analisados permitiram que, como pesquisadora, eu mergulhasse no rio das histórias e das experiências dos professores, vasculhando os baús e os tesouros de suas memórias;
9. Narrar a própria experiência por meio de conto é uma possibilidade de revisitá-la e reinventá-la, de fabulá-la. *É preciso que o artesão fale de suas obras para se*

emancipar. É preciso que o aluno fale da arte que ele quer aprender. Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana (Ranciére, 2010, p 97). Pode-se inferir que, ao narrar suas experiências, os professores tiveram a possibilidade de reinventá-la e fabulá-la;

10. Ao ler os contos, pude, como pesquisadora, ora me aproximar, ora me distanciar da experiência de emoção narrada pelos professores, percebendo suas concepções acerca do mundo, dos homens e da educação;
11. Os contos analisados - ou as *Narrativas Riobaldo* - ampliaram meus pensamentos sobre os pensamentos dos professores, criando oportunidade para levantar temáticas importantes para a formação docente. Tais temáticas fazem parte do mundo do rio de cada professor e, como tal, deságuam no mar da formação. Na análise dos contos, pude destacar as seguintes temáticas:

Inclusão - Mistério - Medo - Desejo

Família (família ideal e família real)

Aluno (aluno ideal e aluno real)

Curiosidade - Angústia - Morte

Velhice - Cegueira

Como o artista cria?

A Relação entre o artista e obra

A relação do professor com o conteúdo de artes

Dom - Talento - Mérito

Disciplina e Indisciplina

Os mistérios da criação

Arte – Obra de arte – Fazer arte

Viver experiências de criação

Sentir – Sentimento – Sentido

Sonho e criação – Surrealismo – Escuta

A relação com o tempo e o espaço da formação

As qualidades e as características do mestre/formador

O visível e o invisível na experiência de formação

O velado e o desvelado – Intuição

O compromisso docente com a infância e a juventude pobre

Currículo – Relação entre mestre e aprendizes

O gesto do mestre – Adaptação – Acolhida

O indizível e o indivizível

Saber e não saber – O dito e o interdito

Falta e completude – Inovação e solidão

O diferente e as diferenças – Cultura e culturas

Loucura e normalidade

Um verdadeiro mar de palavras! Na análise dos contos, tive a possibilidade de pensar e dizer algo sobre algumas delas. Reconhecê-las nos contos dos professores pode contribuir para que pensemos, enquanto formadores, nos conteúdos a serem abordados na formação

docente e, particularmente, na formação de professores de Artes. A forma como cada professor concebeu as palavras e atribuiu sentido aos conteúdos anteriormente citados pode se constituir em valioso material de trabalho para o formador e para a formação. Concepções explícitas ou implícitas podem e devem ser problematizadas e ressignificadas. Como já evidenciei anteriormente, interpretei as narrativas a partir da minha experiência com os autores e as referências teóricas que navegaram comigo durante a pesquisa, com os meus recursos, com as minhas memórias e histórias de formadora *na fusão de diversos horizontes...*



(arquivo da autora)

É preciso deixar claro que, durante a pesquisa, não entrevistei os professores-cursistas do REDEFOR para indagá-los sobre o que sentiram e o que pensaram sobre o fato de conceituar emoção por meio da criação de um conto. Não pesquisei também como cada tutor leu, interpretou, problematizou e interveio nos referidos contos. Talvez isso seja trabalho de investigação para outra pesquisa.

Contudo, se esse foi um limite da pesquisa, sua possibilidade consiste na aposta de que a análise de cada conto, banhada de intuição e de escuta psicanalítica, possa inspirar esses professores e tutores a pensarem em outra forma de ler e interpretar narrativas. Além disso, os autores e as referências construídas na pesquisa podem provocar pensamentos sobre a potência da metáfora, da memória/esquecimento e da narrativa para os processos formativos. Acredito que a presente dissertação possa servir para pensar na formação pela experiência e nos desafios e nas possibilidades a ela subjacentes.

O estudo da teoria é fundamental para explicitar as contradições existentes na experiência, nas percepções do professor, problematizando-as. Tais referências contribuíram para trazer à tona as contradições entre as palavras de razão e as palavras de emoção, entre as palavras de significado e as palavras de sentido. As contradições, as imagens e as representações que o professor-cursista possui acerca das artes, das culturas e dos processos de ensino e aprendizagem de artes podem ser, explícita e implicitamente, lidas e problematizadas pelo mediador/tutor e demais cursistas no diálogo com outros relatos e experiências.

As metáforas acionam a inteligência imaginativa: *a inteligência dos poetas e dos artistas*. Exercer a inteligência é exercer a imaginação. Pela metáfora, ou pela criação, conseguimos fazer contato com os nossos desejos e enlaçamos passado, presente e futuro. Além disso, por ser faltante, uma metáfora nunca se fecha em significado único. A metáfora, diferentemente da explicação, não se traduz em signo, abre as palavras e os pensamentos para o mundo.

O mesmo ocorre com a narrativa. A narrativa tem caráter seletivo. Não é possível narrar tudo. Aquilo que cada professor escolheu narrar no conto foi fruto de uma escolha. Cada professor ousou fazer uma narrativa por si mesmo.

Assim sendo, a “*formação épica*” é, paradoxalmente, falta e completude. O mestre vive no desfiladeiro da maternagem e da castração. O mestre da emancipação ou o “*formador épico*” não é pleno. Instaura desejos. É semeador de desejos. Ensina a desejar.

Se a experiência é a que fica, a que permanece e a que dura, a experiência é o motor da vida e de novas experiências. Surge como desafio para os processos formativos propor experiências de autêntica criação. O formador tem que saber que a qualidade de experiências que ele oferece pode promover ou não o ato criativo. Por outro lado, para que o professor se torne um *pensador monarca* (Schopenhauer, 2010), o formador não pode oferecer-lhe tudo.

O “*formador épico*” é aquele que marca o aprendiz com o significante mestre lacaniano – o S_1 – e o coloca na busca constante de ser humano, mas é também aquele que estabelece a falta.

“É assim que o mestre ignorante pode instruir tanto aquele que sabe quanto o ignorante: verificando se ele está pesquisando continuamente. Quem busca sempre encontra. Não encontra necessariamente aquilo que buscava, menos ainda o que é preciso

encontrar. Mas encontra uma coisa nova, a relacionar à coisa que já conhece” (RANCIÈRE, 2010, p. 56 e 57).

Os autores que fundamentaram esta pesquisa apostam que o verdadeiro mestre não é pleno. De acordo com Rancière, o verdadeiro mestre é *o mestre ignorante*. Para Lacan, *amar é dar a falta*. Segundo Bergson, *o nada preexiste a todas as coisas; encontramos tanta matéria no nada como no tudo*. Já para Benjamin, *a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode narrar; da morte deriva a autoridade do narrador*. Assim, a ação humana tem origem numa insatisfação, num sentimento de ausência. A falta ou incompletude é constitutiva do desejo.

O mestre da metáfora (ou a metáfora como mestre) comporta-se como o *mestre ignorante* de Rancière. A metáfora é o mestre da falta. O mestre que instaura desejos, responsável por uma formação que erotiza porque, como Eros, nasce da pobreza e do recurso:

“Olimpo está em festa. Reunidos, os imortais banquetearam-se em regozijo ao nascimento de Afrodite (Vênus), a bela deusa do amor. Pelas taças de ouro corre o néctar abundante, a estimular a expansão de despreocupada alegria. Os deuses riem. Terminado o festim, surge à porta uma figura andrajosa e esquelética. Pênia, a Pobreza, vem mendigar os restos do banquete. Antes, porém, de esboçar qualquer movimento em direção à mesa, vislumbra a figura de Poros, o Recurso, filho da Prudência. De longe vê quando ele, embriagado pelo excesso de néctar, se afasta dos imortais e entra no jardim de Zeus (Júpiter). Ali se deita o jovem e logo cai em pesado sono. Pobreza, que vivia justamente à cata de recursos, toma nesse instante uma resolução: ter um filho de Poros. E com esse intuito dirige-se também para o jardim. Sem ruído, deita-se junto a Recurso. Abraça-o. Desperta-o. E concebe o filho desejado: Eros, o Amor.

Gerado no dia do nascimento de Afrodite, o filho de Pênia será para sempre companheiro e servo da beleza. E para sempre também será duplo. Porque da mãe herda a permanente carência e o destino de andarilho. Do pai, a coragem a decisão, a energia que o tornam astuto caçador, ávido do Belo e do Bom. Das duas heranças reunidas decorre sua sina singular: nem mortal nem imortal. Ora germina e vive – quando enriquece. Ora morre e de novo renasce. Perenemente transita entre viver, morrer e ressuscitar. Marcado pela carência que lhe transmitiu Pênia, ele não é sábio. Mas esforça-se para conhecer. Porque ama a Sabedoria: Eros filosofa” (ENCICLOPÉDIA DE MITOLOGIA, 1976, p.33).

No mito de Eros, a Pobreza, representada por Pênia (a penúria), e o Recurso (representado por Poros) geram o amor. Se educar é gerar amor e vida, educar é gerar a falta e o recurso.

Talvez o método universal proposto por Jocotot em Rancière seja esse: o de aprender e ensinar por metáforas, pela memória/esquecimento e pela narrativa. Penso que o formador, na perspectiva da emancipação, deve propor e viver experiências estéticas. Ensinar a aprender com os poetas:

“(...) É preciso aprender com aqueles que trabalharam o abismo entre o sentimento e a expressão, entre a linguagem muda da emoção e o arbitrário da língua, com os que tentaram fazer escutar o diálogo mudo da alma com ela mesma, que comprometeram todo o crédito de sua palavra no desafio da similitude dos espíritos” (RANCIÈRE, 2010, p. 101).

O homem emancipado é aquele que aprende por si mesmo. Como todo criador, “(...) ele sabe que não existem homens de grandes pensamentos, mas homens de grandes emoções” (Rancière, 2010, p.102). Segundo o autor supracitado, uma sociedade de emancipados seria uma sociedade de artistas – “homens que fazem, que falam do que fazem e transformam, assim, todas as suas obras em meios de assinalar a humanidade que neles há, como nos demais” (Rancière, 2010, p. 104).

Cada conto analisado é metáfora e memória de uma experiência vivida, desejada ou sonhada. Acredito na força da experiência. Acredito também na força do sonho. Pensar em outros caminhos e possibilidades para a formação docente implica assumir que tanto a experiência vivida quanto os sonhos e os desejos possuem materialidade e vida. Parafraseando Manoel de Barros: *tudo aquilo que não invento é falso!*

Como explicam Lakoff e Johnson (2002), pensar por metáforas significa pensar por categoria de pensamento e por analogia. Quem aprende, como os artistas e como os poetas, a pensar por analogia aprende o princípio básico do ensino universal: “aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto” (Rancière, 2010, p. 38).

Neste sentido, outro desafio a ser assumido pelo formador é estudar com os professores a biografia dos artistas, os seus processos de criação e os seus mistérios. Conhecer e estudar os processos de criação pode ajudar o professor a inventar e criar sua própria maneira de fazer a aula, transformando o programa de aula em programa de arte. O professor da emancipação é aquele que “faz” a aula. O professor não dá a aula porque não a tem pronta. A aula faz-se no diálogo com os alunos e com a experiência de conhecimento vivida. “É preciso que o artesão fale de suas obras para se emancipar; é preciso que o aluno fale da arte que quer aprender. Falar das obras dos homens é o meio de conhecer a arte humana” (Rancière, 2010 p. 97).

É preciso esclarecer que, se a formação pela metáfora, pela memória e pela narrativa é a formação “pela” e “para” a emancipação, isto não significa que podemos prescindir do mestre. Podemos emancipar sem o *mestre explicador*, mas não podemos emancipar sem um mestre. O segredo de todo processo de educação e de toda formação é colocar o aprendiz em marcha, partejar e partilhar conhecimentos, experiências, conceitos, concepções, sentimentos e emoções. Mestre é aquele que coloca o aprendiz em busca constante. *Ser mestre não é estar longe, nem ausente, mas estar sempre à porta.*

Além da metáfora, a própria narrativa pode se constituir como mestre ignorante porque proporciona um pensamento de abertura. “No ato da palavra, o homem não transmite seu saber, ele poetiza, traduz e convida os outros a fazerem a mesma coisa. Ele se comunica como o artesão: alguém que maneja as palavras como quem maneja os instrumentos” (Rancière, 2010, p. 96 e p. 97).

A narrativa não está presente em nós. O reconhecimento disso exige pensar sobre a imensidão do território do formador? Como ler a narrativa? De que lugar? Quais são os territórios da formação docente e do formador? Benjamin (2012, p. 213) afirma que “os traços do narrador aparecem, como um rosto humano ou um corpo de um animal num rochedo, para um observador localizado a uma distância apropriada e num ângulo favorável”. Esse deve ser um alerta, um cuidado e um risco assumido e calculado pelo “*formador épico*”: reconhecer os mistérios da narrativa, das memórias e da subjetividade humana, a *distância apropriada e o ângulo favorável* à sua leitura.

Como diria Manoel de Barros, o mestre que aposta na formação pela narrativa, deve ser um “*escovador de palavras*”.

“Os pensamentos voam de um espírito a outro nas asas da palavra. Cada vocábulo é enviado com a intenção de carregar um só pensamento, mas apesar disso, essa palavra, esse vocábulo, essa larva se fecunda pela vontade do ouvinte; e o representante de uma mônada torna-se centro de uma esfera de ideias que irradiam em todos os sentidos, de forma que o falante, para além do que quis dizer, disse realmente uma infinidade de coisas; ele formou o corpo de uma ideia com tinta, e essa matéria destinada a envolver misteriosamente um só ser imaterial contém realmente um mundo desses seres, desses pensamentos” (RANCIÈRE, 2010, p. 94).

Na análise dos contos, fiz fusão entre minhas experiências de aprendiz, professora e formadora com as experiências narradas. Assim como os autores do conto, retirei material da minha própria experiência de educadora incorporando-o à análise das narrativas dos

professores. Ao analisar as narrativas dos Professores do REDEFOR e escrever a presente dissertação, tive que fazer encontro com minhas memórias e minhas experiências, mergulhei no fundo do meu rio e, ao rememorar minhas histórias, pude ressignificar, fabular, reinventar minhas próprias experiências.

A experiência de colocar a experiência em palavras não é tarefa simples. Como toda e qualquer experiência, gera ansiedade, impulsiona para a realização de desejos, desloca, modifica, transmuta, transforma. É impossível passar por tudo isso sem padecimento, sem viver a forte emoção da perplexidade provocada pelo tombamento. Sofrimentos, alegrias e descobertas no tombamento aos autores que navegaram comigo no rio da pesquisa e às narrativas analisadas. Foram muitas emoções vividas na experiência de reconhecimento das memórias esquecidas... Escrever esta dissertação de mestrado foi “a” experiência. Uma experiência singular e inesquecível.

Uso a metáfora do preparo de uma compota ou de fazer uma geleia para falar da experiência vivida na escritura da pesquisa e... minhas memórias compoteiras moram na minha infância. Quando criança, no meu aniversário, esperava ansiosamente a visita anual da minha avó materna que morava no Rio de Janeiro. Na bagagem, o presente tão esperado: compota de doce de banana. Nunca comi doce de banana igual àquele, feito com banana prata em rodelinhas e calda cor de pinhão. Até hoje não sei como a vovó conseguia deixar a calda daquela cor sem passar do ponto as bananas, mantendo sua textura tão firme. O máximo que consegui, até hoje, foi deixar a calda cor de caramelo. Fazer compota é uma arte que acumula seus mistérios e segredos. Coisa para mestre!

A arte de cozinhar começa muito antes da lida com o fogão e as panelas. Integra *saberes, sentires e sabores*. Trata-se de uma experiência na qual o alimento é *partilhado com o outro*, desde seu preparo até a sua degustação. Compotas e geleias exigem paciência e a descoberta sutil do ponto. Quando achamos que estão quase prontos, eis que descobrimos que precisamos colocar mais água ou açúcar. Além disso, para se chegar ao ponto, à cor e à textura desejadas, é preciso ir dosando fogo e água: elementos contraditórios e dialéticos que se alternam e dialogam o tempo todo. Podemos ser iludidos pela aparência acreditando que a geleia está pronta. Então, quando a experimentamos, verificamos que os frutos ainda não estão cozidos, necessitando que se acrescente mais água. Ao colocar a água, observamos que a calda transparente espuma e precisa ser apurada, o que requer mais tempo no fogo.

Para mim, o processo de fazer compotas é uma metáfora da experiência de fazer o mestrado, da experiência de educar e educar-se na escritura. Assim como a pesquisa, o processo de fazer geleia é generosamente lento, intenso, comprometido, dolorido e saboroso. Às vezes, queimamo-nos porque o doce no fogo começa a respingar. Mas é “*a experiência*” porque atravessa o corpo, como uma espada feita de linguagem e de sentido. O aroma da compota exala pela casa toda... Desperta sensações, emoções. Aciona desejos. A cor do produto final, *da expressão conseguida* é maravilhosa! O mesmo ocorreu na experiência de fazer a dissertação... Confesso que ainda não aprendi a fazer a compota de banana como a minha avó... Preservo a humildade necessária para reconhecer que as minhas bananas desmancham-se. Mas sei que posso tentar buscar este e outros aprendizados... Aprendi e aprendo diariamente com meus mestres “*aprendentes*” e “*ensinantes*”. Fazer-se mestre é muito mais complexo do que fazer o mestrado. Como diz Guimarães Rosa: *o mestre se faz na travessia*... Tornar-se mestre da “*formação épica*”, mestre das metáforas, das memórias e das narrativas, consiste em desafio ainda maior.

Segundo Gagnebin, conforme citado em Benjamin (2012), a experiência transmitida em uma narrativa deve ser comum ao narrador e ao ouvinte. O formador deve estar em comunhão com a experiência narrada pelo professor. E estar em comunhão não significa estar ou ter uma experiência homóloga, mas significa conseguir fazer da vida e da palavra uma só comunidade. Antes da palavra vem a experiência. A experiência é a fonte de toda a narrativa. Mas a narrativa da experiência pode se constituir em outra experiência e ampliar mais ainda os pensamentos e as palavras. De acordo com Benjamin, o narrador retira da sua experiência as coisas que conta ou da experiência relatada pelos outros e incorpora às coisas narradas a experiência de seus ouvintes.

Quando a experiência entre mestre e aprendiz advém do mesmo mundo, o diálogo se estabelece mais facilmente. No entanto, isso não significa que não possa existir diálogo entre mundos e culturas diferentes. Às vezes, o viajante e o estrangeiro podem ampliar a escuta e a conversa. Instituir a narrativa dentro de um fluxo comum significa reconhecer que a história/experiência narrada abre para outras narrativas, pode ou não ser incorporada pelo outro, pode ou não ser ampliada e continuada pela palavra de quem narra e pela palavra de quem escuta.

“Essa bela definição destaca a inserção do narrador e do ouvinte dentro de um fluxo narrativo comum e vivo, já que a história continua, que está aberta a novas propostas de fazer junto. Quando

esse fluxo se esgota porque a memória e tradição comuns já não existem, o indivíduo, isolado, desorientado e desaconselhado reencontra então o seu duplo no herói solitário do romance, forma de narrativa característica da sociedade burguesa moderna. Na narrativa tradicional essa abertura se apóia na plenitude de sentido. Sentimento de abertura, movimento interno e infinito da memória. Cada história é ensejo para uma outra história” (GAGNEBIN apud BENJAMIN, 2012, p.10 e p. 11).

Para garantir o caráter de comunidade entre vida e palavra, a formação pela narrativa precisa estabelecer outra relação com o tempo. Assim sendo, o “*formador épico*” não pode ser um formador apressado. O “*formador épico*” atua no ritmo do fluxo do rio. O tempo da “*formação épica*” é um tempo mais lento e orgânico. Ocorre que tanto a experiência quanto a relação mais lenta e orgânica com o tempo estão cada vez mais raras.

Em minha experiência na educação venho, ao longo desses anos, observando o quanto a informação vem tomando o lugar da experiência. A escola voltada para o mercado é fragmentada e fragmentadora de sentido. O conflito entre as gerações, a pressa, a divisão do trabalho, do pensamento e do conhecimento, o currículo em série, as “grades” curriculares travam uma luta diária contra o currículo da experiência. Os programas de treinamento docente preocupam-se em habilitar o professor para prepararem os seus alunos para uma qualificação profissional, para o desenvolvimento de habilidades, para fazer o vestibular, para dominar conteúdos, para realizar provas, para conquistar expectativas de aprendizagem etc. O currículo “coisifica” os mestres, os aprendizes, os espaços e os tempos da formação.

A escola artificializa a vida. A informação vem ganhando terreno e a experiência perdendo cada vez mais a sua força. Informação não é conhecimento, mas o que tem prevalecido é a escola e a sociedade da informação. “Somos pobres de histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. (...) Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações” (Benjamin, 2012, p.219).

Para romper com esta lógica, o formador precisa recuperar a formação pela experiência. É preciso viver experiências para narrá-las. Viver experiências estéticas. A experiência, para se constituir como tal, tem que ser metafórica, tem que atravessar corporal, sensorial e emocionalmente o professor para que ele transcenda à sua própria vida profissional e pessoal, transformando sua aula, o currículo e a experiência de seus alunos. Se o professor não vive a experiência, como pode intercambiá-las com seus aprendizes? Como pode fundar novas experiências?

Construir saber é diferente de construir informação. O saber dispõe de uma autoridade, enquanto a informação necessita de uma verificação imediata. Nesse sentido, o mestre da incompletude é sábio porque se reconhece como mestre ignorante e o mestre ignorante é o mestre do partejamento, o mestre da experiência.

Sábio é aquele que consegue, na formação, promover a experiência do encontro de tombamento porque detém uma autoridade. O aprendiz deita-se no colo do mestre como o rio deita no mar porque reconhece nele sua sabedoria. Diferentemente da informação, a sabedoria não comporta verificação imediata. A sabedoria é sentida, intuída, reconhecida.

Daniel Munduruku (2002), quando aborda a relação entre mestre e aprendizes na cultura indígena, entende o mestre como alguém a quem nos entregamos. Em seu colo somos capazes de deitar e deixar que ele – o mestre - “cate nossos piolhos”. Catar piolho é “a”experiência para o povo Munduruku. Gosto desta metáfora para pensar e dizer a experiência de tombamento. Fico imaginando que, para catar piolho, é preciso ter muita intimidade. A Psicanálise prefere falar da experiência de tombamento como “relação transferencial” entre analisando e analista. Creio que os sentidos sejam bastante semelhantes. O fato é que, quando narramos nossas experiências, fazemo-no para o outro. Todo narrador precisa de um leitor, de um interlocutor. Narramos para alguém. Na narrativa, o aprendiz se abre para um mestre.

“Assim definido, o narrador figura entre os mestres e os sábios. Ele sabe dar conselhos: não para alguns casos, como provérbio, mas para muitos casos como o sábio. Pois pode recorrer a um acervo de toda uma vida (uma vida que não inclui apenas a própria experiência, mas em grande parte a experiência alheia. O narrador infunde a sua substância mais íntima aquilo que sabe por ouvir dizer). Seu dom é poder contar sua vida; sua dignidade é contá-la *inteira*. O narrador é o homem que poderia deixar a luz tênue de sua narração consumir completamente a mecha de sua vida. Daí sua atmosfera incomparável que circunda o narrador, em Leskov como em Hauff, em Poe como em Stenvenson. O narrador é a figura na qual o justo se encontra consigo mesmo” (BENJAMIN, 2012. p. 340).

Segundo Larossa (2002), *quando fazemos coisas com as palavras é que damos sentido ao que somos e ao que nos acontece*. É preciso viver a experiência para falar sobre ela e é narrando-a que correlacionamos as palavras à experiência vivida e a outras experiências. Os pensamentos e as reflexões decorrentes da experiência de narrar são, em verdade, uma volta que o narrador faz sobre si mesmo. Quem tem consciência de seu ato intelectual é capaz de narrá-lo e descrever os caminhos percorridos após ter vivido a experiência do conhecimento.

Narrar a própria experiência amplia a escuta da mesma, assim como amplia nossas experiências de diálogo com o mundo e com os outros. Só narra aquele que tem algo a dizer e narrar com as metáforas pode contribuir para potencializar a experiência de dizer, escutar, conversar.

Assim como o narrador, o mestre da *“formação épica”* tem suas raízes no povo. Desta forma, o mestre deve ser um curador das experiências e das narrativas de seus aprendizes, um curador das narrativas de seu povo. O *“formador épico”*, assim como o narrador, *tece a rede que todas as histórias constituem entre si*.

O mar da formação é um grande tecido de memórias, histórias, desejos, sonhos e mistérios. O texto do formador é o tecido, a contextura, a trama da obra humana. A palavra texto deriva do latim *‘textum’* (*ato ou efeito de tecer*) e seu adjetivo *‘têxtil’* significa “aquilo que se pode tecer, relativo a tecelões ou à tecelagem. Tecer significa entrelaçar fios, enredar, intrigar” (g.n., CUNHA, 2010 p.626 e 634). Como o narrador, o *“formador épico”* provém de um mundo de artífices. Seu trabalho é como o de um artesão que a ajuda a tecer a trama das narrativas recuperando a memória dos *“professores rios”*.



(arquivo da autora)

Em minha visita mais recente ao mar, estive em Barra do Sahy, praia do litoral norte de São Paulo. O rio Sahy deságua no mar e dá o nome a essa belíssima praia que aprecio frequentar com minha família. Ao contemplar o encontro do rio Sahy com o mar, fiquei imaginando o encontro dos *“professores rio”* com o mar da *“formação épica”*. Trago esta metáfora para ajudar a falar dos desafios vividos pelo formador na imensidão do mar - território da formação docente. Diante de um mar de demandas, temáticas, experiências, histórias e memórias, o formador tem que construir procedimentos para ouvir os murmúrios

de todos os rios. A pesquisa apontou a escuta psicanalítica e a intuição como metodologia de escuta, compreensão, análise, problematização e intervenção da “duração” da vida de cada “professor rio”.

Mas, como canta Caetano Veloso: “*O rio só chega ao mar depois de andar pelo chão. O rio da minha terra deságua em meu coração*”. Quando vi o rio Sahy despejando suas águas no mar, fiquei pensando em todo seu percurso, em onde ele teria nascido e em quais seriam suas histórias e memórias. Na pesquisa, aprendi com Bergson que a memória é a matéria de toda a duração. Foram as memórias do rio Sahy que o fizeram caminhar em direção ao mar. O desafio do formador é criar, de certo modo, possibilidades de reencontrar essa memória pela experiência do reconhecimento. E reconhecemos uma experiência quando vivemos outra experiência de criação. Mais do ensinar a conhecer e reconhecer, o “*formador épico*” precisa ensinar a gerar, a fabular a memória para reinventá-la em uma nova experiência. “Em lugar de apontar para uma imagem eterna do passado, o historiador deve constituir uma experiência com o passado” (GAGNEBIN apud BENJAMIN, 2012, p. 9). Esta é a tarefa do formador épico: ensinar os professores a constituírem uma nova experiência com o passado.

Por isso, os autores da pesquisa que fundamentaram a memória como a matéria de toda a duração atribuem a ela o estatuto de esquecimento. Creio que esta seja outra contribuição da pesquisa para pensarmos na “*formação épica*”: trazer a memória/esquecimento para os processos de formação docente. Na relação com a metáfora e com a narrativa, a memória ajuda a tecer os fios da trama da formação humana. Rememorar por meio de metáforas, da narrativa e da experiência de criação, significa encontrar o fio que integra a tapeçaria de toda a existência e continuar a tecê-la.

“O principal para quem rememora não é absolutamente o que ele viveu, mas o tecido da sua rememoração. Rememoração é a trama, o esquecimento é a urdidura. Em cada manhã ao acordarmos, em geral fracos e apenas semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas algumas franjas da tapeçaria da existência vivida, tal como o esquecimento a teceu para nós. Mas cada dia, com suas ações intencionais e, mais ainda, com suas rememorações intencionais, desfaz os fios, os ornamentos do olvido” (BENJAMIN, 2012, p. 38).

Assim, a voz da memória é a voz do esquecimento. A memória de nossa duração, ou a “lembrança pura”, é filha de Mnemosyne, a deusa da reminiscência para os gregos e é também a musa da poesia épica. A divisão do conhecimento sustenta a crença de que nossa memória é fraca. Mas a memória do esquecimento é a nossa maior potência. A memória esquecimento/funda a cadeia da vida, funda a cadeia da tradição que transmite a experiência

de geração a geração. “Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro lado, com o desaparecimento dessas coisas, com a violência da morte” (BENJAMIN, 2012, p. 227).

Pensar na memória como potência da vida e da formação humana fez-me pensar na relação do mestre com a luz e a escuridão. Tradicionalmente, na formação da razão, o mestre e o professor é aquele que “ilumina” os caminhos do discípulo. Mas, se a memória da “*formação épica*” é a memória /esquecimento, o mestre vive a tensão permanente de lançar seus aprendizes na luz e na escuridão porque nossa memória vem no sonho e na criação. Nossa memória ou nosso esquecimento “vem com a noite, com um arrulho perdido, ou com um suspiro à balaustra de uma janela aberta” (BENJAMIN, 2012, p. 39).

Defendo a “*formação épica*” como possibilidade de construção de um mundo novo, como possibilidade de uma formação que faça sentido para seus mestres e para seus aprendizes. Tomar a metáfora, a narrativa e a memória/esquecimento como conteúdo e forma de viver esta formação não é simples. Muitas são as dificuldades para compreender sua força, para ler, rememorar e reencontrar as experiências. É preciso ousadia, disposição e astúcia para viver a “*formação épica*” em contraponto à formação da razão humana. Viver o currículo da experiência nos sistemas formais de ensino exige rigor e muita persistência. Creio que tudo o que aprendi e vivi na minha experiência como formadora e nesta pesquisa serviu para fortalecer meu compromisso com a infância, com a juventude e com a formação de seus mestres.

Se o mestre é aquele que coloca o aprendiz no curso da vida, na marcha de “*ser mais*”, o fundamental é aprender com seu gesto. Precisamos *recuperar nosso ofício de mestre*. Por isso, é necessário revisitar os mestres que tivemos e temos em nossa vida para aprender com eles os seus gestos. Aprender com nossos mestres de referência o manejo das palavras, da leitura e da interpretação da memória/esquecimento, da narrativa e das metáforas...

Formar por meio de metáforas, de narrativas e da memória/esquecimento exige um *mestre/formador “épico”*, capaz de usar uma intuição altamente qualificada para lidar com o “sabido” e também com o “não sabido” e, com eles, produzir algum sentido na formação dos professores.

Para trilhar outros caminhos na formação docente, tive que beber em outras fontes e aprender com os artistas, com os filósofos e com os poetas. Trabalhar com as metáforas, com as memórias e com as narrativas exige do “*formador épico*” a construção de competências e qualidades essenciais ao entendimento dos símbolos. Por acreditar na metáfora como forma privilegiada de dizer/problematizar/pensar/interpretar a experiência, termino esta dissertação com Fernando Pessoa para que suas palavras não encerrem os pensamentos sobre as qualidades e atributos do mestre das metáforas. Que sua poesia seja metáfora de abertura para novos pensamentos e experiências! Fazer a “*formação épica*” não é trabalho simples. Trabalhar com as metáforas, a memória/esquecimento e o relato aberto da experiência, como já foi dito anteriormente, exige bastante do formador. O “*formador épico*” precisa aprender metaforicamente a ler e interpretar os sentidos presentes na simbologia das memórias, das metáforas e das histórias dos professores. Isto exige a construção de algumas qualidades... Que a poesia de Fernando Pessoa inspire-nos a encontrar as qualidades necessárias ao mestre da “*formação épica*”!

“O entendimento dos símbolos e dos rituais (simbólicos) exige do intérprete que possua cinco qualidades ou condições, sem as quais os símbolos serão para eles mortos, e ele um morto para eles.

“A primeira é a simpatia; não direi a primeira em tempo, mas a primeira conforme vou citando, e cito por graus de simplicidade. Tem o intérprete que sentir simpatia pelo símbolo que se propõe interpretar. A atitude cauta, a irônica, a deslocada – todas elas privam o intérprete da primeira condição para poder interpretar.

“A segunda é a intuição. A simpatia pode auxiliá-la, se ela já existe, porém não criá-la. Por intuição se entende aquela espécie de entendimento com que se sente o que está além do símbolo, sem que se veja.

“A terceira é a inteligência. A inteligência analisa, decompõe, ordena, reconstrói noutro nível o símbolo; tem, porém, que fazê-lo depois que se usou da simpatia e da intuição. Um dos fins da inteligência, no exame dos símbolos, é o de relacionar no alto o que está de acordo com a relação que está embaixo. Não poderá fazer isto se a simpatia não tiver lembrando essa relação, se a intuição não a tiver estabelecido. Então a inteligência, de discursiva que naturalmente é, se tornará analógica, e o símbolo poderá ser interpretado.

“A quarta é a compreensão, entendendo por essa palavra o conhecimento de outras matérias, que permitam que o símbolo seja iluminado por várias luzes, relacionado com vários outros símbolos, pois que, no fundo, tudo é o mesmo. Não direi erudição, como poderia ter dito, pois a erudição é uma soma; nem direi cultura, pois a cultura é uma síntese; e a compreensão é uma vida. Assim certos símbolos não podem ser bem entendidos se não houver antes, ou no mesmo tempo, o entendimento de símbolos diferentes.

“A quinta é menos definível. Direi talvez, falando a uns que é a graça, falando a outros, que é a mão do Superior Incógnito, falando a terceiros, que é o Conhecimento e Conversação do Santo Anjo da Guarda, entendendo cada uma dessas coisas, que são a mesma, da maneira como as entendem aqueles que delas usam, falando ou escrevendo” (PESSOA, 2001, p.40 e p.41).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M. e PONTARA, Marcela. Literatura brasileira: tempos, leitores e leituras. São Paulo: Moderna, 2005.

ALVES, Rubem. Coisas que dão alegria. São Paulo: Paulus, 2001.

_____. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 1999.

ARRIAGA, Imanol Aguirre. Contenidos y enfoques metodologicos de la educacion artística. Universidade Pública de Navarra (Espanña), s.d.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Inquietações e mudanças no ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2007.

BARROS, Manoel de. Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BATAGLIA, Laura. A Estrutura do Psiquismo. *REVISTA: Memória da psicanálise*. Vol.4. Lacan. A Lógica do Sujeito. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERGSON, Henri. Memória e Vida. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BLACKBURN, Simon. Dicionário Oxford de filosofia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

BOFF, Leonardo . A águia e a galinha: uma metáfora da condição humana. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997.

_____. Tempo de Trascendência. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

_____. Virtudes para um outro mundo possível, vol. I: hospitalidade: direito e dever de todos Petrópolis: Vozes, 2005.

BORDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Editora Perspectiva, 5ª Edição 2003.

BULFINCH, Thomas. O Livro de Ouro da Mitologia: a idade da fábula: histórias de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

CESAROTTO, Oscar Angel. O discurso lacaniano. *REVISTA: Memória da Psicanálise*. Vol.4. Lacan. A Lógica do Sujeito. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva e MATTOS, Simone Aparecida Ribeiro de. (orgs). Arte-educação: experiências, questões e possibilidades. São Paulo: Expressão e Arte, 2006.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). Narrativas de educadores: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de Idéias, 2012.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Repertório dos professores em formação. Texto do material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: Redefor.

_____. “Emoção, percepção e criatividade: a contribuição da Psicologia para Artes e Ensino de Artes”. Texto do material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: Redefor.

CUNHA, Antonio Geraldo da. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DALI, Salvador . Coleção Folha Grandes Mestres da Pintura, 2007, vol.13)

DEMO, Pedro. Saber Pensar. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DEWEY, John. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ECO, Umberto. Como se faz uma tese. São Paulo: Editora Perspectiva, 1983.

FORBES, Jorge. Jacques Marie Émile Lacan, O analista do futuro. *REVISTA “Memória da psicanálise”*. Vol.4. Lacan. A Lógica do Sujeito. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d.

FREIRE, Paulo / FREIRE, Ana Maria Araújo (org). Pedagogia dos Sonhos Possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, s.d.

FREUD, Sigmund. *A interpretação dos sonhos*. 1ª Ed. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

_____. “Gradiva” de Jensen e outros trabalhos (1906 – 1908). In _____. *Escritores Criativos e Devaneios*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Editora Ática, 2001

HEIDEGGER, Martin. *Sobre a questão do pensamento*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2009.

JECUPÉ, Kaká Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

_____. *O Seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

LAPLANCHE, Jean e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 2001

LAROSSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha, 2002.

_____. *Pedagogia Profana – Danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Campinas, S.P.: Mercado das Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1998.

MARIANO, José Antônio. *A Clínica de Freud*. *REVISTA: Memória da Psicanálise*. Vol.1
Freud, Sigmund: *O despertar do inconsciente*. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d., 2ª Ed.

- MARTINS, Miriam Celeste. Mediação: Provocações Estéticas. São Paulo: UNESP, 2005.
- MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. Rio de Janeiro: MediaFashion, 2008
(Coleção Folha Grandes Escritores Brasileiros)
- MUNDURUKU, Daniel. Histórias de índio. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.
- NERUDA, Pablo. Presente de um poeta. Cotia. S.P., Vergara & Ribas Editoras, 2001.
- NIETZSCHE, Friedrich. Assim falou Zaratustra. Coleção obra prima de cada autor. São Paulo: Editora Martin Claret, 2002.
- _____. Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo, Companhia das Letras, 2005
- NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PESSOA, Fernando. Poesia/ por Adolfo Casais Monteiro. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- PINTO, Manuel da Costa. Uma escuta ética. *REVISTA: Memória da Psicanálise*. Vol.4. Lacan. A Lógica do Sujeito. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d.
- PROUST, Marcel. No caminho de Swann. São Paulo: Abril, 2010.
- QUINTANA, Mario. Baú de Espantos. São Paulo: Editora Globo, 2006.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- RICCEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, S.P.: Editora da Unicamp, 2007.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética e competência. São Paulo, Cortez, 2001.
- ROCHA, Tião. Protagonismo e Inclusão Social. Tudo Haver, 2002.
- ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: veredas. Nova Fronteira, 2006.
- ROSSI, Paolo. O passado, a memória, o esquecimento – Seis ensaios da história das ideias. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

SARMENTO, Leila Lauer. Gramática em textos. São Paulo: Moderna, 2005.

SCHOPENHAUER, Arthur. A arte de Escrever. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

STRECK, Danilo, REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

THIS, Bernard. As origens da cura pela palavra. *REVISTA: Memória da psicanálise*. Vol.1 Freud, Sigmund: O despertar do inconsciente. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d., 2ª Ed.

_____. Uma obra de Mestre. *REVISTA “Memória da psicanálise”*. Vol.1 Freud, Sigmund: O despertar do inconsciente. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d., 2ª Ed.

_____. Sonho – Chave e os Véus do Desejo. *REVISTA “Memória da psicanálise”*. Vol.1 Freud, Sigmund: O despertar do inconsciente. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d., 2ª Ed.

_____. Viagens de Freud. *REVISTA “Memória da psicanálise”*. Vol.1 Freud, Sigmund: O despertar do inconsciente. São Paulo: Editorial Duetto. Coleção Viver Mente e Cérebro, s.d.

VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. e LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L.S. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. Arte e Vida. In: _____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOODCOCK, George. Os grandes escritos anarquistas. Porto Alegre: L&PM, 1985

WORMS, Frédéric. Bergson ou os Dois Sentidos da Vida. São Paulo: Editora Unifesp, 2010

ZAMBONI, Silvio. A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência. Campinas: Autores Associados, 2006.

ENCICLOPÉDIA DE MITOLOGIA, São Paulo: Abril Cultural, 2ª Edição, 1976, p.33

Sites:

[www.http: // pensador.uol.com/frase/NTQwMjQ1](http://pensador.uol.com/frase/NTQwMjQ1), 02/09/2012, último acesso: 23:27

[www.http: //pt.wikiquote.org/wiki/Mikhail_Bakunin](http://pt.wikiquote.org/wiki/Mikhail_Bakunin), 26/05/2013, último acesso:15:58

www.google.com.br/search?q=imagens+de+rio+na+seca&rlz,14/06/2013,último acesso:15:10

www.google.com.br/search?q=imagens+de+rios&rlz, 14/06/2013, último acesso:15:13

[www.cpcd.org.br/extras/Link/Tiao/Tudohaver. pdf](http://www.cpcd.org.br/extras/Link/Tiao/Tudohaver.pdf), 04/09/2013, último acesso:21:32

Discografia:

CD e Livro do Show: Dentro do mar tem rio. MARIA BETHANIA, 2006.