

FACONNECT
Curso de Narração Artística

Beatriz de Miranda Kovacsik

Vivência artística na escola: a narração de histórias como trilha possível para a aprendizagem,
baseado na obra de María Acaso e em meus cadernos de anotações

São Paulo
2021

FACONNECT
Curso de Narração Artística

Beatriz de Miranda Kovacsik

Vivência artística na escola: a narração de histórias como trilha possível para a aprendizagem,
baseado na obra de María Acaso e em meus cadernos de anotações

Trabalho de Conclusão (TCC) de curso
apresentado ao Curso de Narração artística da
FACONNECT para obtenção de título de
pós-graduação.

Orientadores: Prof. Dr. Giuliano Tierno de
Siqueira e Profa. Ms. Leticia Liesenfeld
Erdtmann

São Paulo
2021

Nome: KOVACSIK, Beatriz de Miranda

Título: Vivência artística na escola: a narração de histórias como trilha possível para a aprendizagem, baseado na obra de María Acaso e em meus cadernos de anotações.

Trabalho de conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Narração artística da FACONNECT para obtenção do título de especialista em narração artística.

Orientador: Prof. Dr. Giuliano Tierno de Siqueira e Profa. Ms. Leticia Liesenfeld Erdtmann

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

RESUMO

KOVACSIC, Beatriz de Miranda. **Vivência artística na escola: A narração de histórias como trilha possível para a aprendizagem, baseado na obra de María Acaso e em meus cadernos de anotações.** Trabalho de conclusão de curso. Curso de Narração Artística. FACONNECT, 2021.

O presente trabalho é uma breve reflexão sobre o papel das artes no ambiente das escolas de ensino regular e sobre a possibilidade de manifestação artística através da prática da narração de histórias. Numa corda bamba entre liberdade artística e desvalia, a arte na escola parece ser uma espécie de *apêndice* em relação ao restante de sua organização: possui espaços físicos e temporais delimitados e que não se comunicam com as demais áreas. Além disso, o educador de artes, muitas vezes se vê sem possibilidades de *se exercer* no seu papel de artista, sendo obrigado a cuidar de atividades alheias a sua aula e, muitas vezes, lidando com uma estrutura precária. Ao trazer para a reflexão os autores Elliot Eisner e María Acaso, a questão das possibilidades de propostas, advindas da mesma fonte da desvalia, foi somada à reflexão, alinhavando-se o pensamento de teóricos como Walter Benjamin e Jorge Larrosa Bondía às propostas registradas em cadernos de anotações contendo as minhas experiências pessoais como professora de artes, atuante em escolas particulares de ensino regular.

PALAVRAS-CHAVE: 1. 2. 3. 4. 5.

ABSTRACT

KOVACSIC, Beatriz de Miranda. **Vivência artística na escola: A narração de histórias como trilha possível para a aprendizagem, baseado na obra de María Acaso e em meus cadernos de anotações.** Trabalho de conclusão de curso. Curso de Narração Artística. FACONNECT, 2021.

Sumário

1. Introdução	8
2. Metodologia	11
3. Uma pista	12
3.1. Uma ideia	13
3.2 Histórias na Escola	14
4. O Encontro com María Acaso	16
4.2 Pedagogia Sexy:	18
4.3 Produção Cultural	19
4.4 Projetos Colaborativos:	19
5. Voltando do encontro - ressignificando olhares	21
6. Aplicações do “Art Thinking” através da contação de histórias	22
6.1 Pensamentos Divergentes	22
6.2 Produção Cultural	22
6.3 Pedagogia Sexy	23
6.4 A Partilha de universos - O Coletivo	24
7. Narrar e ouvir.	26
7.1 Quem narra	26
7.2 Quem escuta	28
8. Conclusão	29
9. Referências	30

1. Introdução

A presente escrita pretende trazer como centro da discussão a escola em sua concepção mais ampla: sua estrutura física e organizacional; as pessoas que estão dentro dela e o papel de cada uma delas; instituições públicas e privadas; e, até mesmo, memórias pessoais do que é uma escola e o que ela significa - lembranças minhas, ou que possam surgir durante a leitura do trabalho.

Sou professora de Artes em escolas particulares de ensino regular em São Paulo e, aliada à uma sensação de abandono por parte de algumas instituições acerca do conteúdo trabalhado, da estrutura, dos materiais etc., identifico, em mim, o desejo de oferecer aos alunos atividades que não se resumam apenas ao cumprimento de tarefas, mas que possibilitem aos alunos criar espaços e contextos que lhes permitam ir ao encontro de seus interesses e despertem curiosidades genuínas de modo a ajudá-los a compreender a si mesmos e o espaço ao seu redor.

Algumas perguntas nortearam a minha escrita, a partir da minha experiência como arte educadora, até que esse TCC ganhasse forma: você se lembra dos momentos em que aprendeu de maneira fluida e prazerosa? Consegue se lembrar se foi na escola ou numa outra circunstância? Este conhecimento ainda está aí, ou se perdeu pelo caminho? E os conteúdos aprendidos em sala de aula há muitos anos? Foi capaz de guardá-los até hoje na memória? Essas foram as perguntas que fiz a mim mesma diversas vezes desde que me tornei professora e que me trouxeram muitas inquietações.

Certa vez, chegou a mim um acontecimento descrito por uma colega: uma mulher, aparentemente uma mãe, que lidava, muito constrangida, com um episódio de raiva uma criança que parecia ser seu filho pequeno, e, talvez pelo ímpeto de acabar rapidamente com aquela situação desconfortável, lançou a seguinte ameaça à criança: “olha que eu vou largar você na escola, hein?”

Em sua tese *Porque as crianças não gostam da escola?*, Luisa Castiglioni Lara afirma:

A Escola tem se mostrado incapaz de repensar uma forma de organização que não seja a repetição mecânica ou reprodução das formas de organização social já estabelecidas nessa sociedade. A cultura oficial impõe à Escola a predominância da razão lógica como a única forma possível para o pensamento. Mas o pensar encerra

possibilidades mais amplas que apenas a sua forma de raciocínio lógico. (LARA, 1987, n.p.)

Essa colocação é um recorte de um senso comum de que a escola não é um lugar de prazer mas, sim, de obrigações. Eu mesma quando criança e adolescente, não gostava da escola e ouvia do meu pai que “o trabalho da criança é estudar; faça a sua parte”. A partir daí muitas lembranças: madrugadas de estudo com um angustiado grupo de amigas, muito estresse antes das provas, um sono incontrolável nas aulas e, conseqüentemente, doses altas de café no Ensino Médio.

Devo dizer que experimentei também muito prazer nos anos escolares, bem como descobertas e, sem dúvida, um aprendizado e um encantamento com o conhecimento. Hoje, agora como professora, acompanhando crianças e jovens que passam por mim em contexto escolar ou não, me percebo com algumas inquietações: será que a escola pode proporcionar um processo de aprendizado acolhedor e instigante com frequência?

A autora María Acaso traz à escrita uma maneira de sintetizar e organizar ideias do que nomeia de “Art Thinking” (pensamento artístico) em quatro pilares principais. Ao final gostaria de relacionar cada ponto levantado pela autora com a prática de narrar histórias em sala de aula.

Desejo, com esse trabalho, *trançar*: fios de pensamento e memórias obtidos durante o trabalho em sala de aula às ideias e contribuições de alguns autores consagrados, e às características do ato de contar histórias, para que, assim, possamos *grifar* possibilidades de trabalho em sala de aula, nas quais, alunos e professores tenham processos genuínos de pesquisa e aprendizado.

1.1. Um recorte do lugar das Artes na escola

Durante o meu percurso, principalmente como professora de teatro, algumas questões sobre o lugar e o papel dos cursos de artes me inquietaram. Vou, portanto, agora relatar uma experiência minha como professora: em 2020, fiz pequenas entrevistas com vinte professores de artes de escolas particulares da zona Sul de São Paulo e, de maneira recorrente, os relatos revelaram que os momentos em sala de aula são aqueles em que os colegas vivem uma espécie de pausa em seu *fazer artístico* e que o dia-a-dia do docente é outro, mais prático e mecânico. Na opinião de mais da metade deles, as instituições enxergam o papel do professor de artes de uma maneira mais utilitária. O professor de artes é requisitado quando se deve

criar a cenografia de eventos, por exemplo, elaborar apresentações ou, também, na hora de serem apresentados nas reuniões de pais.

Ao mesmo tempo, um comentário muito frequente foi o de que se tem “muita liberdade para se criar e fazer o que quiser”, o que é interessante e, de certo, propicia maneiras diversas de se construir uma aula, mas, ao mesmo tempo, faz com que liberdade artística e desvalia possam se confundir. Parece que existe um discurso disseminado de que a presença da Arte e da Cultura na Educação é algo muito importante nas escolas, porque teriam um poder emancipador e potencial pedagógico, mas, em paralelo, há um difícil cotidiano a ser enfrentado pelos educadores. Para ilustrar essa rotina, conto uma pequena história de um dia sem importância:

O horário da aula já corria, mas esperei por dez minutos antes que os alunos chegassem ao “salão multiuso”, onde acontecem os encontros de Teatro, que é bem distante das salas de aula. O que havia acontecido era que o professor de português “pegou” cinco minutinhos a mais, pois precisava finalizar um conteúdo com as crianças. Enfim, sapatos tirados, passamos por uma roda de acolhimento relâmpago. Aquecimento feito, começamos o jogo. A bedel entra no salão e leva dois alunos para conversar com a coordenação por conta de um incidente no intervalo. Voltamos ao jogo, com um pouco de dificuldade de escutar uns aos outros, pois o Sr. João, responsável pela manutenção, tinha só aquele horário para fazer um reparo com a furadeira no piso do andar de cima. Finalizamos a aula um pouquinho depois do horário, nos esforçando muito para apreciarmos as últimas cenas até que entra a Bedel mais uma vez e interrompe a nossa despedida, pois não podemos nos atrasar. (KOVACSIK, 2020)

A história que contei, é estritamente pessoal e, assim como as conversas que relatei anteriormente, não têm peso estatístico, é claro. Esse relato foi realizado em um contexto de informalidade e em uma proporção bem pequena, em um contexto específico, mas as respostas, não fugiram do senso comum: “a professora de arte é quem ensaia a festa junina”. Assim, as ideias começaram a se movimentar.

2. Metodologia

A metodologia proposta para a escrita a seguir é a de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de traçar paralelos entre ideias de autores consagrados e minhas experiências em sala de aula.

A organização dos “quatro pilares do Art Thinking”, presente na obra de María Acaso, é utilizada para estruturar os paralelos citados anteriormente e sintetiza contribuições de Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía e Elliot Eisner, citados em muitos momentos neste trabalho para dar maior sustentação às experiências práticas.

3. Uma pista

Ao buscar autores que dialogassem com certas impressões pessoais, encontrei Elliot Eisner. Em *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* o autor afirma que:

A nossa área, a área da educação, estabeleceu as suas práticas numa plataforma de conhecimento cientificamente fundamentado, pelo menos enquanto aspiração. As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção. Acredita-se que nenhuma área que procure a respeitabilidade profissional pode depender de tal princípio indigno de confiança. (EISNER, 2008, p. 6)

Recorro a um breve relato para ilustrar a potência de um processo que tinha mais ênfase na produção artística do que em determinado conteúdo a ser desenvolvido:

O Illan, era um daqueles meninos difíceis, que durante seu sexto ano, época na qual esta história acontece, estava extremamente violento com os colegas e professores. Era sabido que a sua família estava passando por alguns problemas bem sérios e ele já lidava com preocupações consideradas de adulto. No momento de escolher uma das atividades optativas, Illan escolheu o Teatro, assim como outras figurinhas carimbadas da diretoria, o que me tornou alvo de muitas piadinhas nada motivadoras na sala dos professores. A turma de Teatro naquele ano se configurava pela primeira vez na escola, depois de uma grande insistência minha. Na época, eu estava fazendo meu estágio no ateliê de artes plásticas da instituição. Logo nos primeiros dias, já notava o desafio no qual havia me metido, já que além de uma turma violenta e bem provocativa, o espaço que tive disponível para os encontros com as crianças foi a quadra coberta, que ficava em frente ao refeitório, onde as crianças podiam assistir as turmas mais novas lancharem e, eventualmente, acenar e mandar beijos aos seus irmãozinhos. A situação piorava quando chovia e a cobertura da quadra fazia um barulho tão grande, que precisávamos realizar o ensaio literalmente dentro do refeitório. Quando tudo parecia estar dando errado, o Illan mostrava um prazer único por estar em cena e fazer os outros colegas rirem, era sempre o primeiro a querer participar de quaisquer propostas e em seguida, destruí-las, fazê-las darem errado. Porém esse prazer todo era nítido apenas quando ele estava em cena; eu percebia que ele estava frustrado quando finalmente a atenção direcionada àquela cena fracassada se dissipava. Por diversas vezes, ao não sustentar o jogo com os colegas, a história simplesmente precisava acabar. Então o meu grilo falante disse que nos faltava um propósito. Por isso definimos uma história coletiva logo nos primeiros meses de aula, já começamos a desenvolver o que seria nossa apresentação de final de processo. Dividimos os personagens e perguntei ao Illan se ele gostaria de criar um narrador, e ele se animou. Começamos a estudar essa figura juntos e pude percebê-lo ativamente criando maneiras de aparecer na história que corria: criou seu próprio texto, o gestual daquela figura, mas o mais importante de tudo, começou a trabalhar para que a história fosse contada. Ele estava lá, ativamente engajado pelo sucesso do coletivo.

A figura que o Illan criou foi cativante e muito lembrada por todos que assistiram à apresentação. Ele ficou muito emocionado e orgulhoso de si, além de ter se tornado um grande colaborador para as encenações que viriam nos anos seguintes. (KOVACSIK,)

Essa história inaugura meus pensamentos, não somente em razão do seu lugar na minha “linha do tempo” como professora, mas porque foi uma vivência extremamente transformadora para mim e me pareceu que para o Illan, também. Desde então, a contação de histórias transformou-se numa grande aliada na busca por uma aula mais parecida com a que eu gostaria de desenvolver – uma verdadeira pesquisa em parceria com os alunos, e que sua participação seja voluntária e proveitosa.

Com a ajuda do Illan, me deparei com a beleza e a potência da figura do narrador, (num sentido mais amplo da palavra, que será mais explorado mais à frente), que tanto doou aos processos, tanto ao meu e ao do Illan quanto aos de toda a turma, que gentilmente instigou um aluno a desejar o sucesso de uma história, que foi um verdadeiro portal para o engajamento genuíno de alguém. Agora, o que tornou possível este encontro? Será um caso particular? Ou poderá ser repetido?

Ao voltar ao texto de Elliot Eisner, me convenci de que a relação de trabalho que foi desenvolvida no caso do Illan foi mais próxima daquela que se estabelece entre um ator e uma diretora do que entre aluno e professora, mesmo que o objetivo não fosse a produção de uma grande obra de arte com poderes transformadores ao público que assistia, e sim uma peça de teatro escolar. Cito mais uma vez o autor:

(...) o objetivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas. Pelo termo artista nem ele, nem eu, queremos dizer necessariamente pintores, dançarinos, poetas ou autores dramáticos. Nós queremos dizer indivíduos que desenvolveram as ideias, as sensações, as habilidades e a imaginação para criar um trabalho que está bem proporcionado, habilmente executado e imaginativo que é independente do domínio em que um indivíduo trabalha. O maior elogio que podemos dar a alguém é dizer que ele ou ela é um artista, seja como carpinteiro, cirurgião, cozinheiro, engenheiro, físico ou professor. As belas artes não têm o monopólio do artístico. (EISNER, 2008, p.9)

3.1. Uma ideia

A obra de Jorge Larrosa Bondía, *Notas sobre a experiência e o saber da experiência grifa* para mim a percepção de que um aprendizado profundo ocorre em um momento considerado interdisciplinar, ou seja, quando não ignoramos vias de apreensão possíveis para estudar determinado assunto.

Penso que a experiência pode ser entendida por um mergulho em algo, pois nos envolve por completo ou de forma muito profunda. Sabemos que a dita “experiência” não é algo que se alcança com o uso de uma determinada técnica, não é um botão que se aciona e não se sabe se é possível alcançá-la, portanto ela faz parte do meu cotidiano como a utopia para Galeano e Fernando Birri: “serve para isso: para que eu não deixe de caminhar” (BIRRI apud GALEANO, 2001, p. 230). Ela é uma espécie de ponto de referência, que nos faz caminhar em apontada direção.

No fim de seu artigo, Elliot Eisner (2008, p.16) destaca que

(...) não interessa o quão grandiosas sejam (as ideias para uma educação que bebe na fonte das artes), [elas] precisam de ser trabalhadas para se tornarem reais. As ideias são nitidamente importantes. Sem elas a mudança não tem leme. Mas a mudança também precisa de vento e de uma vela para a apanhar. Sem eles não há movimento.

A partir dela surgem perguntas: como traçamos a rota da experiência? Seria isso possível? Eis a tal jornada utópica que vamos seguir e desenvolver mais a frente.

3.2 Histórias na Escola

Elliot Eisner, no início do texto utilizado neste trabalho, faz uma breve narrativa do caminho percorrido por aqueles que pensaram as primeiras escolas, e como a proximidade cronológica das revoluções industriais influenciou a organização adotada nas instituições estudantis:

A nossa área, a área da educação, estabeleceu as suas práticas numa plataforma de conhecimento cientificamente fundamentado, pelo menos enquanto aspiração. As artes e o talento artístico, enquanto fontes de práticas educacionais melhoradas, são consideradas, na melhor das hipóteses, um retroceder, um tribunal de última instância, algo a que se recorre quando não há ciência para fornecer direção. Acredita-se que nenhuma área que procure a respeitabilidade profissional pode depender de tal princípio indigno de confiança. (EISNER, 2008, p. 6)

Dessa maneira, é possível contextualizar toda a dificuldade de trazer o pensamento artístico para dentro das instituições.

Para entender especificamente a situação da narração de histórias, recorro a Walkíria Angélica (apud MATOS, 2014): “Na escola, o conto ainda é muitas vezes um pretexto para ensinar alguma coisa. Então é assim: essa história vai ajudar o menino a aprender matemática? (...) Então a escola ainda usa muito o conto para ensinar matemática, geografia, história...”

Creio que aqui vale salientar que não há nenhum problema na aplicação utilitária da narração de histórias, afinal, o conselho presente no livro *Art Thinking* é, justamente, estabelecer um intercâmbio entre o formato artístico e o conteúdo a ser transmitido. O ponto de questionamento colocado na fala de Walkyria é o de que a contação tem o seu próprio valor, que independe da lição a ser aprendida com aquela história.

Jacqueline Held (apud MATOS, 2014) explica a razão dessa visão tão utilitária da prática da narração:

Nós somos contaminados por um tipo de sociedade que se esforça para muito cedo tornar a criança "rentável" e "eficaz"... Faz-se uma espécie de confusão entre sonho e evasão que, para mim, não são sinônimos. Efetivamente, o conto e o imaginário são ligados ao sonho é, forçosamente, uma evasão? Quando eu digo paradoxo, quero dizer que por vezes o conto pode parecer uma evasão: apesar de tudo, por que não? Se permitir prazer?... Esse prazer gratuito não impede o conto de, indiretamente, levar a criança ao real, por vezes de conduzi-la a se questionar, tomando distância, um recuo: este do imaginário.

Ao entrar em contato com tais relatos, tenho a sensação de voltar ao início do texto, no qual, pudemos verificar a dificuldade encontrada pelas artes para entrar na escola pela porta da frente, mas achei necessário enfatizar aqui a visão do “narrar” e “ouvir” como manifestações artísticas, que muitas vezes não são vistos desta forma.

4. O Encontro com María Acaso

Por um acaso, encontrei o livro *Art Thinking - Cómo El Arte Puede Transformar La Educación* e nele encontrei as divertidas reflexões de suas autoras, María Acaso e Clara Megías, sobre o que seria a educação no século XXI. Segundo elas, a chamada “educação do futuro” deve ser capaz de, cada vez mais, trabalhar as habilidades humanas, que transcendem aquelas possivelmente executáveis por inteligências artificiais. O caminho encontrado por elas para escapar de metodologias ultrapassadas da educação, seria encontrar trajetórias de um artista em sala de ensaio/ateliê.

Figura 1



Fonte: ACASO, María; MEGÍAS, Clara. *Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación*, p. 69



É importante perceber que, assim como Eisner, para Acaso, não há uma argumentação em direção da qualidade estética no que é produzido e criado, em outras palavras, a proposta não é se transformar num artista, mas sim trilhar caminhos de artista.

As artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes. O sentido de vitalidade e a explosão de emoções que sentimos quanto comovidos por uma das artes pode, também, ser assegurada nas ideias que exploramos com os estudantes, nos desafios que encontramos em fazer investigações críticas e no apetite de aprender que estimulamos. (EISNER, 2008, p. 15)

Não acredito que as autoras, nem Eisner desejem delimitar o conceito da palavra “artista” às definições levantadas por eles, mas, sim, levantar pontos interessantes para estimular práticas benéficas para o ambiente de sala de aula, para que educadores e educadoras possam se relacionar com sua própria prática, o que é, afinal, o objetivo deste trabalho.

Dito isto, exponho o que María Acaso e Clara Megías definem como “os quatro pilares do ‘Art Thinking’”, quatro pontos de partida para uma metodologia artística em sala de aula.

4.1 Pensamentos divergentes

Para mim, este item pela parábola indiana sobre perspectiva, na qual, cada um de quatro sábios cegos toca uma parte do corpo de um elefante, e alguém lhes pergunta “O que é um elefante?” Cada um descreve o que está percebendo da região que está tocando para dizer o que é um elefante, quando aquele que perguntou então revela que um elefante são todas aquelas percepções somadas e ainda mais.

O pensamento divergente é aquele que cria muitas soluções para o mesmo problema e, aqui, também cabe o exercício crítico das imagens que recebemos, como esta fotografia que é parte da série “Fallen Princesses” - “Princesas Caídas”, em uma tradução literal - da artista Gina Goldstein.

Figura 3 - Snowy, 2008



Fonte: www.dinagoldstein.com

A ilustração foi citada em uma palestra de María Acaso no I Congresso Innovación Educativa (2017), sediado em Zaragoza, para contribuir com a descrição deste tópico, e indicar a presença do pensamento crítico numa obra artística.

A escolha desta imagem se justifica ao trazer, de forma irônica e bem-humorada, o casal de príncipes da história *A Branca de Neve*, nos trajes em que são retratados nos filmes da Disney, aparentemente, alguns anos depois do final da história. A última notícia que se tem de antemão sobre o casal, é a de que os dois “viveram felizes para sempre”, mas a foto nos sugere que não foram capazes de escapar das agruras da vida cotidiana e das tendências do patriarcado. Na foto, o casal já não está tão feliz assim – a esposa parece cansada, com muitas tarefas domésticas, e não conta com a ajuda de seu “príncipe-encantado” que se permite assistir televisão enquanto ela se encontra em meio às demandas da casa.

Em sociedade cultivamos como indivíduos a ideia de casamentos “felizes para sempre”, nos quais princesas e príncipes se casam e vivem eternamente em belíssimos castelos. O pensamento divergente aparece para questionar esse imaginário imposto, para estremecer certezas, cultivar dúvidas.

Citando mais uma vez o texto de Eisner (2008, p.10): “As artes ensinam os alunos a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a nuances, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, depois, fazer outras escolhas.”

4.2 Pedagogia Sexy:

Citando a neuroeducação, as autoras expõem a relação entre aprendizado, curiosidade, atenção e emoção que naturalmente ocorre nos momentos de brincadeira e lazer dos alunos,

nos quais há uma grande apreensão de conhecimento através do prazer, ou mesmo do incômodo advindo da curiosidade e do estranhamento: gerar expectativas e traí-las de maneira divertida, trazer surpresas, encontrar gatilhos de desfamiliarizações ao começar um novo tema, por exemplo, e provocar interesses. Da mesma maneira, a pedagogia sexy pode se manifestar nos espaços das instituições, nas estruturas que podem ser trabalhadas para causar estranhamento e encantamento por si só.

Talvez ao leitor, chame atenção a escolha do termo “sexy” para se discutir educação, área relacionada à lida, manifestações, entendimentos, etc, da criança. Para nos aproximarmos desta ideia, recorro à psicanálise, que traz muitas vezes ao centro a questão da sexualidade.

Como a psicanalista Fernanda Fazzio explica em sua dissertação, *O tempo e o impacto da experiência estética na Era da Pre(s)sa*¹: *psicanálise e teatro performático* (2019), desejo, sexualidade e saber estão relacionados na constituição subjetiva dos sujeitos. Recuperando a figura do narrador de Walter Benjamin, Fazzio mostra a importância de se contar uma história que considera as especificidades do ouvinte e as suas necessidades, permitindo, assim, a entrada em uma outra relação temporal que precisa ser costurada entre as expectativas do passado, do presente e do futuro por acontecer. “(...) O narrador bebe de sua própria experiência ou dos relatos de outros para transmitir aos demais, considerando as características singulares e necessidades de seus ouvintes, que podem interpretar a história de acordo com seus critérios” (FAZZIO, 2019)

De acordo com a pesquisadora e psicanalista, há evidências no estudo da psicologia de que aprender e ensinar não se tratam apenas de disposições técnicas:

(...) os estímulos, em si mesmos, não são capazes de “estimular” as crianças. O que move o sujeito a viver e, portanto a aprender, é o desejo dos outros para a criança. Inicialmente os pais e, posteriormente, os seus representantes: professores, por exemplo. A criança vai articular inteligência e desejo e, portanto, crescer, viver e aprender porque há operações que articulam os desejos a levando a se aproximar de um Saber. (FAZZIO, 2019)

Da mesma maneira, um artista, ao constituir a sua produção, nunca deixa de considerar qual será o veículo da sua mensagem ou como aquilo que deverá ser recebido se apresentará ao espectador.

¹ o sintagma “era da pre(s)sa” foi cunhado pela autora sintetizando o aprisionamento dos sujeitos diante da urgência de um tempo voraz e ininterrupto, característico da atualidade.

Wosniak e Lampert (2016, p. 260), ao recuperar o filósofo e pedagogo norte-americano, John Dewey, nos trazem uma visão da potência da experiência estética na educação:

A filosofia de Dewey centra-se principalmente em torno da experiência estética, que é intimamente ligada ao ato criador. Para o autor, a experiência estética é a forma mais elaborada de apreender conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. O estético, como afirma Dewey, unifica o desenvolvimento “esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa” (DEWEY, 2010, p. 125).

4.3 Produção Cultural

Transformar os métodos educativos para os métodos artísticos, encarando o professor não mais como um transmissor cultural, mas como um produtor cultural: o professor deve ter o seu próprio conhecimento, que deve passar também pelo seu corpo, e, então, encarar a sua aula como uma obra de arte. María Acaso usa o termo “remixagem” para descrever o seu trabalho de releituras de obras de arte com seus alunos. As releituras não são uma reprodução ou uma cópia, mas uma colagem com muito trabalho de ressignificação e contextualização para os alunos.

4.4 Projetos Colaborativos:

Os Projetos Colaborativos são, para mim, o berço do pensamento divergente, apresentado no primeiro tópico. O trabalho no coletivo é parte integrante do artista que, segundo María Acaso (2017), mesmo nos trabalhos artísticos que aos olhos do espectador parecem solitários, necessita de outras pessoas para concluí-los. De acordo com a educadora, isso significa dar mais valor ao processo do que ao resultado, aceitando as muitas vozes que aparecem para complementar a pesquisa, acolhendo o fato de que, normalmente, não há muita objetividade para responder algo, apenas complexidade. Sobre isso, Elliot Eisner (2008, p. 10) explica:

Muita da nossa percepção, talvez quase toda, é altamente focal. Nós tendemos a olhar para coisas particulares no nosso campo de percepção. A virtude de tal modo de atenção é que ela permite-nos encontrar aquilo que procuramos. O potencial vício de tal percepção é que ela impede a nossa consciência das relações.

Mais uma vez, recorro à psicologia para iniciar as reflexões acerca da importância do outro nos processos artísticos. Leandro de Lajonquière (2013), em *Piaget a Freud - Uma clínica do aprender*, afirma que o sujeito (re)constrói o conhecimento arrancando-o do outro: “O sujeito está inserido numa trama desejante: deseja o desejo do Outro, e para conseguir

agarrá-lo tenta dar como o objeto de desejo do outro. Assim, esse sujeito vai buscar encontrar as chaves significantes do conhecimento no Outro”.

5. Voltando do encontro - ressignificando olhares

O retorno do encontro com María Acaso foi muito interessante pois, de alguma forma, as ideias contidas no livro citado acima, mas também em outras obras como *rEDUvolution* e *pedagogías invisibles: el espacio del aula como discurso*, vieram ao encontro de pensamentos não articulados que a prática em sala de aula me sugeria, assim como para muitos outros educadores que tiveram contato com sua obra.

Como foi dito anteriormente, a partir das conversas com colegas da área da educação, percebi o tópico comum sobre como ser professora ou professor de artes na escola significa viver uma certa independência em relação ao restante da escola e trabalhar sem conteúdos pré-determinados, espremidos e cronometrados, o que permite experimentar muitos formatos de encontros com os alunos, acertar e errar bastante, mas principalmente, escutar cada turma

e dar espaço aos seus movimentos e, de alguma maneira, perceber o melhor caminho a seguir. Pude presenciar lindas entregas e descobertas, graças a essa liberdade com contornos delicados.

Se, então, não há um ponto de partida pré-estabelecido, por onde então começar? Talvez pela escuta longa e “bonita”, como diria Rubens Alves, percebendo as vibrações que existem naquele grupo, as temáticas de conversas e brincadeiras e também as possibilidades dos espaços e materiais. Só depois de uma escuta atenta e, preferencialmente, sem pressa, surgem as possibilidades de escolher os melhores gatilhos para o primeiro movimento.

Noto que a questão do tempo é um ponto relevante na escrita de todos os autores citados aqui e creio que, no trabalho do educador, prevaleça a sua falta dele e sua compressão. Benjamin tem sua famigerada frase: “O tédio é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta. (BENJAMIN, 1987, p. 204)”

Podemos imaginar então que uma situação como a presente na descrição da aula que foi interrompida pela bedel não faz parte da trilha da experiência.

Como a psicanalista Fernanda Fazzio (2019) explica,

O tempo das narrativas acontece no tempo da experiência e da arte, tempo também da poesia. É um tempo diferente da Era da Pre(s)sa, marcada pelos ideais onipotentes, pelo gozo e pela liquidez que revela as fragilidades das relações e os constantes recomeços que dificultam o senso de continuidade dos sujeitos, trazendo impasses à *experiência*. Em um mundo impactante e hostil, a perda dos laços comuns é um outro nome para a multidão de anônimos.

6. Aplicações do “Art Thinking” através da contação de histórias

A utilização de histórias em sala de aula não é novidade e não faltam motivos para isso. Poderíamos usar um tempo para desenvolver as razões neurocientíficas para isso, mas creio que o que gostaria de mostrar é a sua importância como material artístico a ser trabalhado – um dos mais ancestrais, que já é uma tendência em nós, mesmo quando muito jovens.

Para tecer os pensamentos, vou utilizar os tópicos como organizados por María Acaso – os quatro pilares do Art Thinking – como forma de pontuar e organizar as ideias.

6.1 Pensamentos Divergentes

Trabalhar com histórias tradicionais, mitos e contos nos leva, fatalmente a uma dimensão simbólica muito profunda. Chamo para a conversa Clarissa Pinkola Estés, pesquisadora e autora de *Mulheres que Correm com Lobos*. Em sua famosa introdução, a autora diz:

Chamo-a de mulher selvagem porque essas exatas palavras, “mulher” e “selvagem”, criam, *the Llamas o tocar la puerta*, a batida dos contos de fadas. À porta da psique profunda da mulher. *Llamar o tocar a la puerta* significa literalmente tocar o instrumento do nome para abrir uma porta. Significa usar palavras para obter a abertura de uma passagem. Não importa a cultura pela qual a mulher seja influenciada, ela compreende as palavras “mulher” e “selvagem” intuitivamente.

Como descreve a autora no parágrafo transcrito, a dimensão simbólica do conto é algo inescapável ao ouvir suas palavras, mesmo sem pertencer àquela cultura, o que acaba por proporcionar, dessa forma, um exercício constante de pensamento crítico-visual. Esse tipo de pensamento descrito por María Acaso é essencial ao *Art Thinking*.

6.2 Produção Cultural

A ideia de produção cultural apresentada em *Art Thinking* é que professor e aluno sejam produtores culturais e de conhecimento no contexto da sala de aula, participando de todas as etapas e processos de criação. A finalidade, quando escolhida de maneira democrática, é uma ferramenta interessante para incorporar no planejamento da produção cultural. Como exemplo, sugiro uma encenação, que é uma bonita alternativa interdisciplinar para estabelecer um objetivo no horizonte.

É preciso considerar que, por um lado, há quem diga que a fronteira entre teatro e narração de histórias está na necessidade da criação de um contexto de aparelhamento e encenação teatral apropriados para o espetáculo acontecer. Essa premissa defende que o teatro ocorre com a apresentação física do cenário, do figurino e cria, de certa forma, um plano mais concreto da narrativa para cumprir sua função; ao passo que a narração de histórias está situada em um universo mais abstrato e sem fronteiras criativas, que transcende o ambiente em que acontece a atividade.

Por outro lado, nas últimas décadas também se fortaleceu o pensamento a respeito de um trânsito fluído entre as linguagens, sem a necessidade de uma categorização cartesiana, aproximando mais as duas linguagens em um conceito único e mais amplo.

Quando buscamos envolver, surpreender, instigar por uma certa espetacularização da aula, a presença da encenação e da situação de cena é um recurso muito interessante como finalidade do projeto de produção cultural.

6.3 Pedagogia Sexy

Para criar uma sensação de *desfamiliarização*, procuro criar o que chamo de “circunstâncias mágicas” em minhas aulas, principalmente com as crianças mais novas. A expressão faz analogia a um ambiente preparado de acordo com uma narrativa previamente trabalhada com a turma. Ao perceberem os elementos já criados e conhecidos coletivamente, os alunos brincam com a história e jogam com circunstâncias extra-cotidianas. Também há a magia da própria narrativa, o envolvimento com a história em questão, que carrega um poder de encantamento.

Em depoimento realizado na sequência didática proposta para a turma do segundo ano do Fundamental I de uma escola, tentei criar uma situação de *desfamiliarização* com a turma com a qual vinha desenvolvendo um trabalho ao longo de seis meses. A turma já tinha desenvolvido um trabalho por meio semestre a partir de jogos teatrais, mas sem nenhuma narrativa ou proposta de texto. Para adaptar aos poucos as crianças para o momento da encenação, João, o professor de teatro, preparou uma instalação com o tema viagem espacial, pois havia notado um interesse das crianças pelo último filme da saga “Star Wars” que havia sido lançado recentemente. Nela, as crianças tinham circuitos corporais para cumprir e juntos solucionavam problemas oferecidos pela aventura. Por vezes, o próprio João surpreendia os aventureiros com um figurino de monstro alienígena e criava novos obstáculos a serem atravessados. Ao final da aula, escreviam e desenhavam a sua experiência para que tivessem, ao final do semestre, um livro ilustrado com a história que vivenciaram.

Todas as vezes que entravam na sala de teatro, as crianças sabiam que algo inusitado aconteceria, ou que saberiam mais um capítulo da sua aventura. Mesmo quando nenhuma estrutura era preparada na sala, havia uma sensação de surpresa, pois o professor foi capaz de construir uma relação de confiança, na qual, se sabia que algo sempre estaria prestes a acontecer.

6.4 A Partilha de universos - O Coletivo

Os elementos fundamentais para um ambiente fértil de criação são o acolhimento de propostas, a facilitação para que todos sintam-se à vontade na partilha de ideias e outras contribuições. A partilha de universos ferramenta empírica e inata das crianças, usada frequentemente nas mais variadas situações.

A partilha de histórias pessoais ou relacionadas com o contexto em sala de aula tornou-se peça chave para trabalhos nos quais a socialização das crianças estava prejudicada. Também é solução para a resolução de impasses e conflitos, ou para quando surge alguma questão no grupo. Em uma situação como essa, cabe ao professor propor de forma cívica que cada um dos envolvidos conte o acontecimento sob sua perspectiva.

Novamente, recolho alguns fragmentos das aulas para ilustrar os conceitos apresentados :

Numa escola bem pequena de Educação Infantil, Bibi e Jaque eram duas amigas muito próximas e, no período de férias, pude me dedicar apenas às duas. Realizamos um projeto que chamamos de “casinha de insetos”, para atrair polinizadores até a horta da escola. A Jaque tinha medo de monstros, mas a Bibi, não. Falávamos sobre isso enquanto pintávamos o telhado. A Jaque contou que achava que existia um monstro no fim de uma música e ela nunca tinha coragem de ouvir até o fim. Eu e Bibi escutamos seu relato muito interessadas. Pouco tempo depois, por ironia do destino ou brincadeira do Spotify, a tal música-com-monstro-dentro começou a tocar e a Jaque ficou bem assustada e pediu para desligar o som. A Bibi ficou curiosa para ouvir até o fim e argumentou que ela era bem valente, não tinha medo de monstros. Inclusive, os que moravam no armário dela tinham sido domesticados e ela fazia carinho neles. Mas não teve jeito, precisamos pausar a música e a atividade para sentarmos juntas e conversarmos mais um pouco. Pedi que a Bibi contasse mais sobre as suas experiências com os monstros e ela narrou lindamente duas histórias, uma sobre um monstro bonzinho que ela criava em seu armário, e outra sobre um monstro tão “grandão” e assustador, que ela se viu obrigada a mandá-lo embora do seu quarto, porque “ele não aprendia nunca a ser bonzinho”. Mesmo ainda com medo, a Jaque me pareceu muito tocada, e disse que topava ouvir a música até o fim se estivéssemos de mãos dadas. Depois desse dia, brincamos muito com monstros de todos os tipos e, hoje, a Jaque leva um na sua mochila. (KOVACSIK, ano 2019)

Nessa história, percebo como foi fundamental a presença da narração para a troca que envolveu as duas crianças. Graças a essa forma de troca de informações, foi possível ultrapassar um obstáculo, que, no caso, se caracterizava como uma impossibilidade de escutar

uma música até o final. Um ponto importante que gostaria de destacar é a espontaneidade com que tudo ocorreu. Livrementemente, encontrou-se uma solução para a coletividade, a partir da partilha de situações vividas anteriormente e relatadas a partir do gesto ancestral de narrar.

7. Narrar e ouvir.

Ao descrever e organizar as possibilidades da narração de histórias em sala de aula a partir da obra de María Acaso, noto a necessidade de comentar um pouco sobre os dois vetores principais próprios à narração: dizer e ser ouvido. Esse processo tão simples sugere que nosso imaginário de passado foi muito mais acessível; hoje ele é entrecortado por ruídos eletrônicos, pelo imediatismo da troca de informações e pela pressa constante.

Pensando em como o tempo que falamos anteriormente, tão importante para aula assim como para a narração trago o psicanalista Claudio Montoto, que também pensa nas questões da vivência e da experiência na contemporaneidade: “A velocidade do tempo é

incompatível para que dê certo o processo de escutar e ser escutado. De confrontar o que foi vivido com aquilo que o outro pode articular dessa mesma vivência para transformar, juntos, esse fato em algo da ordem da experiência” (MONTOTO, 2014)

Lanço mão de mais uma lembrança para dar início a este pensamento:

Na ocasião do falecimento de Dona Ivone Lara, pude assistir uma conversa aberta com Fabiana Cozza, grande cantora e pesquisadora da música popular brasileira e suas figuras. Como não poderia deixar de ser, ao homenagear a primeira mulher preta a ter um samba de sua composição tocado na avenida e com grande relevância, (dentre outras inúmeras façanhas) as questões raciais e de gênero foram trazidas à roda. Discutia-se “o lugar de fala” e, como esse nunca é um assunto fácil, a conversa esquentava. A Fabiana pediu a palavra e todos da sala fizeram um silêncio absoluto imediatamente. Então ela iniciou a sua fala propondo uma inversão de palavras para tratar a questão - disse que talvez precisássemos pensar menos em quando e onde *falar* e sim quando e onde *escutar*: “Quais são lugares de escuta, quando é o meu momento de escutar?” (KOVACSIK, ano)

Apesar de simples, o deslocamento me tocou muito, a ponto de a lembrança voltar anos depois. Escutar parecia tão mais simples do que dar espaço para que falassem, tão mais delicado.

Fiquei pensando no poder da narrativa e como grande parte das discussões atuais poderiam se resumir em ouvir e ser ouvido, tempo de falar e tempo de não falar. Mais que isso, comecei a pensar sobre como existe uma seleção nada justa daqueles que podem ser narradores, e perpetuar suas histórias, enquanto outros nunca tiveram a chance.

7.1 Quem narra

A definição de narrador foi muitas vezes discutida, de maneira muito profunda, de modo que antes de apresentar as minhas maneiras de tratar a narração de histórias em sala de aula, achei que deveria descrever o que é o narrador, e sua função em uma aula.

No *Dicionário de Teatro*, de Patrice Pavis, narrador, segundo a perspectiva do teatro, é aquele que pode contar parte dos acontecimentos ao público, algo o que não poderá ser encenado; no teatro épico, em especial, os personagens em qualquer momento podem assumir o papel do narrador e se dirigir diretamente ao público. Ao meu ver, e em outras palavras, o narrador é um construtor de pontes entre a fábula, o sonho e a realidade, alguém que trabalha pelo sucesso do entendimento e da apreciação.

Em *El Nuevo Diccionario de Las Artes*, no trecho sobre a “definição” de “artista”, Félix de Azúa (2002), conta lindamente a importante função de um observador, criada entre prisioneiros judeus a caminho de campos de concentração, em vagões de trens. Amontoados como gado, e privados, quase que totalmente da luz do dia, os observadores eram erguidos

pelos companheiros entre dois e três metros acima, para que pudessem contar o que viam do lado de fora:

Nos bons relatos os presos tinham a certeza de que alguma coisa circulava de uns aos outros, dos condenados aos livres, do mundo da morte ao mundo da vida. Um sinal indecifrável, como o raio de que descende do céu e ilumina a noite por um instante, colocava em relação dois universos que se desconheciam mutuamente (...).

Para contar uma história, é importante considerar as especificidades do ouvinte e as suas necessidades. Citando mais uma vez o trabalho da Fernanda Fazzio (2019), explorando a figura do narrador benjaminiano:

(...) o narrador modifica a cada vez o seu modo de contar: interrompe, inclui elementos, esquece outros, toma fôlego, construindo a história de acordo com a sua relação com o ouvinte. É um labirinto sem garantias, sem um itinerário pronto, mas que se modifica a cada instante nesse encontro com o outro. (...) Do mesmo modo que as mãos do oleiro deixam suas marcas no vaso de argila, a narrativa também é marcada pela experiência do Narrador, como mostra Benjamin.

As pontes que os narradores são capazes de criar podem ter diversas direções, do conto até a platéia, ou até mesmo de si próprios à platéia. Como disse Benjamin (1987, p. 205) em “O Narrador”: “Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica”.

Como dito anteriormente, foi a história do Illan que me abriu as portas para um entendimento mais sensível acerca da preciosa figura do narrador na escola, este narrador que é cavalo de algo especialmente escolhido para ser transmitido e, para a ideia que desejo desenhar aqui, este sutil protagonista é de extrema importância.

Numa passagem célebre do seu livro *O Ator Invisível*, o ator e mestre Yoshi Oida, nos conta de um certo movimento do teatro Kabuki chamado “aponta para a Lua”. Em seguida, ele comenta que julga melhor ator não aquele que com graça e elegância executa o movimento, mas aquele que é capaz de fazer os espectadores verem a Lua. Dando lugar a cada linguagem e suas características, creio que todo narrador deseja que seus espectadores vejam a Lua. Percebo no “narrar” uma busca pelo sucesso da história; em cada palavra, uma aposta de se obter o afeto, mas afeto para o que se conta.

7.2 Quem escuta

Como vimos na introdução deste capítulo, escutar não é um movimento simples de se realizar numa época de tantas interrupções causadas, principalmente, pelo imediatismo das novas tendências de comunicação. Recupero Benjamin (1987, p. 204) mais uma vez, na

medida em que fala sobre como o processo de escuta e “de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado de distensão que se torna cada vez mais raro”.

Pensando nesta qualidade de presença, nota-se a beleza e a potência delicada presente na figura do espectador, pois, na sua aparente passividade, concentra-se o segundo elemento essencial para a passagem de conhecimento de pessoa para pessoa: “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las.” (BENJAMIN, 1987, p. 204-205)

Percebemos, dessa forma, a relação tão antiga entre ouvinte e contador de histórias, duas figuras tão potentes.

8. Conclusão

Ao longo deste trabalho, baseado, majoritariamente, na organização de María Acaso, mas também nas valiosas contribuições de Walter Benjamin, Jorge Larrosa Bondía e Elliot Eisner, pude tornar mais nítidas ideias que não eram muito bem articuladas, mas quase intuitivas, que surgiram na prática em sala de aula, e na narração de histórias. Dessa forma, pude criar pontes.

Partindo de uma inquietação a respeito do papel que o professor de artes e seu ofício desempenham dentro da escola, equilibrando-se em situações de liberdade de possibilidades e desvalia, foi possível notar que afloramento das qualidades artísticas da minha aula foi possibilitado, justamente, pelas diretrizes frouxas, advindas do descaso das instituições.

A obra de Jorge Larrosa Bondía foi que descreve um saber que não é provocado e reproduzido foi instrumentalizada para articular minhas percepções enquanto professora. Surge então a dúvida: como criar um solo fértil para a experiência se ela não poderá ser provocada mecanicamente, se não há uma equação para que aconteça? Qual é a sua trilha?

Foi a partir da leitura de Elliot Eisner e de María Acaso que um rastro começou a aparecer e a dialogar com lembranças de experiências vividas por mim enquanto professora. A partir de organizações objetivas presentes em seus trabalhos, e da ideia de que os processos artísticos têm muito a contribuir para as práticas educacionais, foi possível “alinhar” texto e prática, de forma a elencar práticas frutíferas que podem caminhar em direção à experiência.

Não acredito que o presente trabalho foi capaz de encerrar questões, até porque não creio que tenha sido esse seu principal objetivo.

Fui surpreendida pela recorrente aparição da dualidade narrador-ouvinte/espectador. Imaginava muitas outras possibilidades de elementos da narrativa surgindo, porém me dei conta de algo que é óbvio: para a comunicação exista, basta que haja alguém que diga, e outro alguém que ouça. Concluo esta escrita mais uma vez espantada com a potência, deste saber ancestral e tão antigo que é o narrar.

9. Referências

ACASO, María. Del Design Thinking al Art Thinking: cómo transformar la educación a través de las artes. *In: I CONGRESO INTERNACIONAL INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 2017, Zaragoza. Disponible en: <https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/49/Maria_Acaso.pdf>. Acceso: 17 mar. 2021.

ACASO, María; MEGÍAS, Clara. **Art Thinking: cómo el arte puede transformar la educación**. Buenos Aires: Ediciones Paidós, 2017.

AZÚA, Félix de. **El Nuevo Diccionario de Las Artes**. Barcelona: Anagrama, 2002.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In: BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987. Obras Escolhidas, v. 1.

EISNER, Elliot. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos**. São Paulo: Editora Rocco, 2018.

FAZZIO, Fernanda. **O tempo e o impacto da experiência estética na era da pre(s)sa: psicanálise e teatro performático**. 2019. 249 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia: Psicologia Clínica) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Clínica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Buenos Aires: Catálogos, 2001.

KOVACSIK, Beatriz de Miranda. Illan. Relato produzido pela autora, 2014.

_____. Um dia na escola. Relato produzido pela autora. 2020.

_____. Bibi e Jaque. Relato produzido pela autora, 2019.

Lajonquière, Leandro de. **Piaget a Freud - Uma clínica do aprender**. São Paulo: Editora Vozes, 2013)

LARA, Luisa Castiglioni. **Por que as crianças não gostam da escola?** 1987. 114 f. Tese (Mestrado em Educação) – Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1987.

MATOS, Gislayne Avelar de. **A palavra do contador de histórias**. São Paulo: WMF Martis Fontes, 2014.

MONTOTO C. Como matamos a experiência. In: Santaella L, Hisgail F (orgs). **Semiótica Psicanalítica: clínica da cultura**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível**. São Paulo: Via Lettera Editora, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jocielle. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em Artes Visuais. In **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 17. mar. 2021.