

★ ENTRE A SEMÂNTICA E A FONÉTICA, A GANGORRA DA ESCUTA: O ARTISTA EDUCADO

Alexandre Caetano

Bacharel em Teatro e Mestre em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (Práticas Interpretativas). Coordenador e professor do curso de graduação em Teatro da Faculdade de Comunicação e Artes do Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio (CEUNSP) desde 2009. Dramaturgo, percussionista, encenador, músico e integrante como ator-pesquisador do elenco da Boa Companhia.

Palavras-chave:

Arte;
Educação;
Vygotsky;
Escuta;
Alteridade.

Resumo: A partir de um resgate memorial, este artigo busca mapear experiências que foram permeadas por processos educacionais derivados da prática artística, com ênfase na linguagem teatral, alinhando-as aos estudos de Lev Vygotsky acerca do desenvolvimento intelectual, temperadas pelo conceito de escuta ampliada proposta por Rubem Alves, no intuito de compor uma didática que favoreça um aprendizado horizontal.

Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. (ALVES, 2008, p. 133).

À minha frente quem eu almejo ensinar dosa o peso, o espaço e o tempo, junto comigo, acessando uma fluência que não é mais minha, nem de quem comigo joga (brinca), mas nossa. Flexiona calcanhares e joelhos, tensiona musculaturas e experimenta impulsões mais atrevidas na medida em que ganha a própria confiança e a coletiva. Enquanto permaneço no alto com um horizonte privilegiado, até onde a vista alcança, alguém experimenta o inverso em comunhão alternada.

No incessante equilíbrio do Ensino-Aprendizagem e de sua vertente igualmente sensível, de fluxo potencial de mão dupla, a Arte-Educação tem se constituído como uma ferramenta signifi-

cativa na minha atividade profissional. O que denomino de *Artista Educado* é o resultado de uma equação conjugada numa complexa engrenagem de assimilação de conhecimento e consequente compartilhamento deste com estudantes de teatro, interessados e leigos no assunto. A metáfora de uma gangorra torna-se uma imagem profícua: experiências ora fracassadas, ora bem-sucedidas, descompassadas e harmoniosas, abortivas e gestantes. Nesse sentido, educar o artista a reconhecer como e quem educa é uma questão pertinente.

Quatro experiências cabais forjaram ao longo de um período de quinze anos uma práxis que, amalgamada – seja pelo retorno obtido, seja pela necessidade de reelaboração de conteúdo – alimentam a crença da capacidade da via artística como centelha fundamental do processo evolutivo, educacional e, sobretudo, da consagração da cidadania como desdobramento primordial

dessa ocorrência. São elas: dois cursos ministrados a presos (reeducandos) da Penitenciária 2 de Hortolândia, ligados ao projeto *Teatro nas Prisões*, organizado em parceria com a FUNAP¹ e o British Council (1998); oficina-montagem do espetáculo *Sertão de dentro*, na Instituição de Incentivo à Criança – ICA e ao Adolescente, em Mogi Mirim (2004); participação como artista orientador do Projeto Vocacional – Teatro, no CEU² Feitiço da Vila (2009); e a atuação como coordenador do curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Comunicação, Artes e Design – FCAD do CEUNSP/Salto (2013-2014).

Na primeira experiência, o que era para ser o primeiro dia como o de qualquer curso, quando em uma roda cada um se apresenta e expõe suas expectativas, neste caso, os participantes traziam consigo histórias pouco usuais: assassinos, traficantes, assaltantes de bancos se intercalavam para relatar suas trajetórias e ali estavam, em sua maioria, para poder ficar menos tempo trancados em suas celas. Alguns procuravam um terreno propício para aproveitar os efeitos das drogas que consumiriam antes da aula. Um ou outro, por curiosidade. Como acessá-los, o que se tornaria o elo de confiança adequado para que avançássemos além da experimentação de jogos de improvisação? Hoje tenho consciência de que jogos específicos (dos quais eu não dispunha em meu repertório) seriam eficazes para os primeiros passos de aproximação. Experimentamos aquecimentos, alongamentos, capoeira e improvisações, mas nada parecia surtir efeito. Ali se fazia necessário compreender que conteúdo atenderia aquele coletivo. Antes de ter proposto de forma arbitrária, melhor seria ouvi-los ativamente e exercitar a arte da “Escutatória”, tão bem exemplificada por Rubem Alves:

Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ou-

vir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. Escutar é complicado e sutil. (ALVES, 2008, p. 130).

Nem conhecia o texto e o autor à época, mas a intuição me guiava no sentido de querer saber o que faziam no dia a dia: as amizades e inimizades entre eles, com as visitas, com os carcereiros e a direção. O que achavam do sistema prisional e do termo “reeducando”, criado pela FUNAP, para denominá-los. Contaram-me dos quartos à prova de som, onde apanhavam dos carcereiros com tacos de beisebol onde se lia a inscrição “Direitos Humanos” cunhado na superfície do objeto. Para que não houvesse hematomas apanhavam nas juntas. Caso estes aparecessem, eram jogados em solitárias por algumas semanas. Alguns que cumpriam uma longa pena por tráfico de entorpecente compravam dos próprios carcereiros a droga que os havia colocado ali dentro. Que tipo de reeducação se pretendia ali? Qual a minha função nesse lugar? Trazer conforto, passatempo ou anestesiá-los é que não era. Passada uma semana de intensa reflexão, optei por levar fantasias, maquiagem e narizes de palhaço para cada um. O conteúdo abordado seria o do picadeiro de circo, onde todos faríamos um esquete cômico a ser apresentado no Natal deles, com a presença dos familiares. Na explicação sobre a linguagem lúdica do palhaço, a pintura do rosto, o figurino largo e o modo sagrado como o nariz deveria ser colocado, as atenções ganhavam um novo contorno. Disse a eles que a partir do momento em que o nariz era colocado, como último elemento, de costas para o público, aquele que o colocava desaparecia, dando lugar a outro ser, ao palhaço, um outro e que este, ao contrário deles próprios, podia tudo. Imediatamente queriam entender melhor o que seria esse “tudo”. Novamente me referi à questão lúdica que envolvia o processo e também à capacidade criativa que o jogo do picadeiro oferecia. Passada a explicação,

1 Fundação de Amparo ao Preso “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel”.

2 Centro Educacional Unificado.

fomos nos caracterizando passo a passo: escolha das peças de roupa e adereços, demarcação do rosto, pintura e, por fim, o nariz. Na porta da sala de aula sempre havia outros presos e carcereiros em turnos de trabalho contíguo ao nosso e que por vezes paravam para observar o que acontecia ali. Vale lembrar que, ao dirigir a palavra a um carcereiro, o preso era obrigado a colocar as duas mãos atrás da cintura e dirigir o olhar para o chão. O trabalho com o palhaço foi a redenção dessa experiência. Semanas depois, munidos de narizes e de toda a indumentária, cada preso fazia questão de dirigir-se à porta da sala e fazer tudo que aquela *persona* lhe permitia, seja para seus algozes, seja para seus companheiros de cela. Os carcereiros passaram a se divertir e os presos-palhaços, ainda mais: expurgavam ali, cara a cara, todas as feridas ali mesmo criadas. Sabiam do tênue limite ao qual se expunham, pois conversávamos bastante ao fim de cada encontro, ponderando as fronteiras entre o lúdico e a realidade, o sagrado e o profano, o público e o privado. Depois dessa conquista de confiança e espécie de liberação de uma tensão que se acumulava em volume e tempo diferentes para cada um na relação com as surras sofridas, nos aproximamos bastante. Apresentamos na data estipulada e o evento teve grande aceitação entre os demais presos e familiares. Todos os presos-palhaços, sem exceção, fizeram questão de me levar a conhecer suas celas, cada um de seus familiares, cear com eles e registrar o encontro em várias fotos. No curso seguinte, meses adiante, a procura pelas aulas teve um aumento significativo. Respeito mútuo e admiração, assim como uma alteração singular na atenção para com os conteúdos abordados, além de um aumento na assiduidade. Drogas antes das aulas, não foi preciso pedir que evitassem. As percepções pareciam ter outro foco. O termo “reeducando” parecia ter ganho um significado mais concreto, apesar de saber que uma atividade continuada, a longo prazo, seria realmente capaz de reintegrá-los à sociedade com um mínimo de pertencimento sociocultural. A atividade formativa do primeiro curso os havia tornado autores de

algo, atores-protagonistas e celebridades dentro da penitenciária. Num balanço que fizemos no início do segundo curso, relataram que haviam tomado contato com o que chamavam de “aprendizado sagrado” por meio da manifestação artística. Não fora preciso lousa, caderno ou provas para que tivessem domínio de seus corpos e discursos, para que concretamente percebessem uma mudança em comportamento e atitude, perante os demais e a eles próprios.

Nas três experiências seguintes, o aprendizado com os detentos ganhou em proporção e sentido uma reafirmação do caráter intrínseco da arte como ferramenta formativa de um espectro que ultrapassava a lógica de um Ensino-Aprendizagem habitual. Neste sentido, os estudos de Vygotsky acerca do pensamento e da palavra e, portanto, da investigação de um discurso que transita da via semântica à fonética e vice-versa, de uma “fala interior” (rebuscada, esboçada, entulhada) para uma “fala exterior” (lapidada, organizada, direcionada) servem há poucos anos como ressonância potente para o processo educativo pela vertente artística e também na consolidação da figura do *Artista Educado*. Mescla-se a isso a escuta ampliada de Alves; entre a fala pensada e a fala dita, a gangorra operacionalizada mais pelo que se ouve do que pelo que se diz coloca educadores e educandos em pé de igualdade, sem que haja uma “pedestalização” do conhecimento, em que o que mais sabe sustenta e investe na manutenção dessa hierarquia perante os que menos sabem. Entre o significado daquilo que é inominável e sua consequente verbalização, uma zona fronteira onde a escuta ativa (e não passiva) consolida a transformação da ação formativa em reação autoral. Aquele que buscava se aproximar de uma linguagem artística, em suas mais variadas formas de manifestação, vê-se afetado/mobilizado pelo como, quando e o que lhe é mais urgente dizer, seja em palavra, seja em ação. Na medida em que essa qualidade sensível de discurso se articula, o pensamento fugaz dá lugar à escolha precisa de sua exteriorização; na medida em que a pedra bruta desaparece, algo ganha contornos mais definidos:

A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior – é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento, os dois componentes mais ou menos estáveis, mais ou menos solidamente delineados do pensamento verbal. Só podemos entender a sua verdadeira natureza e o seu verdadeiro lugar depois de examinar o plano seguinte do pensamento verbal, o plano ainda mais interiorizado do que a fala interior. Esse plano é o próprio pensamento. (VYGOTSKY, 2008, p. 184).

Enquanto a contribuição de Vygotsky busca analisar o desenvolvimento intelectual e, por conseguinte, uma fundamentação teórica da educação, noutro campo de elaboração do pensamento – da arte como provocação, inversão de sentidos, mistério necessário – percebemos outra forma de gestação do pensamento, contaminando a reflexão na contramão da análise do pensador bielorrusso, quando o que se experimenta sinestesticamente busca abrigo no espaço onde os processos regidos pela fala interior ainda não se operaram. Como exemplo, sirvo-me de um “causo” do escritor russo Daniil Kharms:

Havia um homem ruivo que não tinha olhos nem orelhas. Ele também não tinha cabelo, de modo que só poderíamos chamá-lo de ruivo condicionalmente. Ele não podia falar porque não tinha boca. E também não tinha nariz. Não tinha sequer pés e mãos. Não tinha barriga, não tinha costas. Espinha dorsal também não. Nem mesmo vísceras ele tinha. Ele não tinha nada, de modo que não está claro de quem estamos falando. Pois o melhor é não falarmos mais dele. (KHARMS, 2013, p. 19).

Na medida em que disseca ao leitor tudo aquilo que o chamado “homem ruivo” não possui,

inclusive o próprio cabelo, o mesmo não desaparece, ao contrário, fixa-se no imaginário, propõe a dúvida, instiga o pensamento, o humor e a sutileza própria do acontecimento artístico. A partir deste texto, como construir para a cena, no corpo, pelo tempo, um ser inexistente? Esse é o instante em que o intelecto racional puro, lógico e a educação formalizada estancam. O aspecto que importa a partir daqui é o sensível, terreno fértil da arte, onde quem cria inverte (ou ao menos deveria) a lógica cartesiana para quem o pensamento é o ponto de partida. Realizar primeiro e pensar depois? Talvez essa seja uma das grandes percepções que me inquietam nos campos da atuação, da música e da didática prática, seja esta última ligada a um público leigo ou especializado.

Retomo as demais experiências, pautadas com afinco ao que a primeira delas havia acrescentado: o reconhecimento da problemática local e o exercício da escuta ativa. No caso do ICA, espaço, tema e elenco já estavam definidos. O que eu não contava era ter como elenco atuante crianças e adolescentes em situação de risco, muitos deles abusados na infância ou com parentes entregues ao convívio das drogas ou prostituição. Como estimular-lhes a sensibilidade possivelmente ferida pelo que lhes acometia no ambiente privado? A instituição oferecia três modalidades socioeducativas: teatro, música e circo. Procurei saber o que cada um fazia de melhor, as aptidões naturais, desejos e limitações. Com o passar do tempo e dos ensaios, os relatos pessoais começavam a jorrar sem que eu lhes perguntasse nada. O exercício teatral, os jogos e as vivências desfaziam pudores e vergonhas. O filho da prostituta, o pai alcoólatra, a mãe dependente química, quem havia sido abusado pelo padrasto, tudo compartilhado espontaneamente, pois as conquistas em cena avalizavam a confiança no âmbito particular. Acreditávamos, eu e eles, que a partilha do resultado cênico com os familiares poderia impactar em uma mudança de perspectiva em ambos os lados, sadia em todos os sentidos. Almoçávamos, criávamos e coexistíamos lado a lado, concretamente, sem hierarquia alguma. Ao fim do

processo, pais e monitores extremamente sensibilizados com o resultado relatavam a surpresa ao presenciar seus filhos, filhas, pupilos, numa performance profissional erguida a muitas mãos. Consegui que se apresentassem no Departamento de Artes Cênicas da Unicamp, para graduandos e professores. Foi um momento de coroação coletiva, agradecimento mútuo e reverência dos futuros pesquisadores da cena a artistas mirins, deslumbrados com a ovação recebida e os cumprimentos esfuziantes ao fim da apresentação memorável. De tempos em tempos nos encontramos pela rede e, saudosamente, exaltamos como o processo foi engrandecedor para ambos os lados, para além da experiência artística.

Na experiência seguinte, junto ao Teatro Vocacional, alguns procedimentos trouxeram novas abordagens na lida com os participantes do equipamento público no qual me encontrava lotado. O primeiro deles refere-se ao legado brechtiano, em especial, ao uso do *protokoll*³ como metodologia de acompanhamento do processo durante as reuniões de coordenação do projeto. Outro procedimento relevante refere-se ao modo como o Vocacional operava junto à comunidade atendida. Na gênese de sua atuação, os artistas orientadores eram convidados ao exercício da percepção do entorno onde cada CEU se localizava: quais carências e demandas habitariam as proximidades daquele lugar; quem seriam os vocacionados e o que desejavam ao procurar as linguagens oferecidas em cada equipamento público. Alguns procuravam as aulas de teatro alegando simpatia pela linguagem, porém o referencial imediato era a telenovela. Do mesmo modo, fãs de Lady Gaga e Beyoncé procuravam as aulas de música e dança desejosos de aperfeiçoarem cantos e coreografias. Ao mesmo tempo em que a escuta sensível e o reconhecimento da problemática local já se encontrava no bojo do projeto, éramos encorajados a atender os mais variados

gostos estéticos a fim de posicioná-los, em perspectiva, a outros possíveis exemplos de performance ligados a cada área. De nossa parte, exemplos em vídeo, visitas a outros equipamentos como forma de intercâmbio de experiências e acompanhamento dos vocacionados a espetáculos profissionais também serviam como ferramenta niveladora do repertório imaginário, reequilibrando gosto, influências e a lapidação do olhar sensível. Passeios guiados por eles no entorno do equipamento e visitas à residência de cada vocacionado também faziam parte da contribuição deles para juntos encontrarmos a adequação necessária para orientá-los. O encontro com o diferente ao colocar-se em seu lugar, nos jogos ou em posteriores avaliações e retornos aproximavam a reflexão⁴ do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão acerca da alteridade como questão fundamental e desde então tornava-se uma tônica na didática aplicada:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou. Homem e mulher, branco e negro, senhor e servo, civilizado e índio... O outro é um diferente e por isso atrai e atemoriza. É preciso domá-lo e, depois, é preciso domar no espírito do dominador o seu fantasma: traduzi-lo, explicá-lo, ou seja, reduzi-lo, enquanto realidade viva, ao poder da realidade eficaz dos símbolos e valores de quem pode dizer quem são as pessoas e o que valem, umas diante das outras, umas através das outras. Por isso o outro deve ser compreendido de algum modo, e os ansiosos, filósofos e cientistas dos assuntos do homem, sua vida e sua cultura, que cuidem disso. O outro sugere ser decifrado, para que lados mais difíceis de meu eu, do meu mundo, de minha cultura sejam traduzidos também através dele, de seu mundo e de sua cultura. Através do que há de meu nele, quando, então, o ou-

3 O Protocolo é a prática contínua de registro escrito proposta por Bertolt Brecht a partir de suas indagações relativas à pedagogia do teatro e que produziu a escritura de uma série de peças definidas por uma tipologia dramática singular: a peça didática.

4 Parâmetros Curriculares Nacionais definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

tro reflete a minha imagem espelhada e é às vezes ali onde eu melhor me vejo. Através do que ele afirma e torna claro em mim, na diferença que há entre ele e eu. (BRANDÃO, 1986, p. 7).

Como artistas orientadores atuando didaticamente, éramos testados a cada encontro e tínhamos a oportunidade de revigorar uma metodologia funcional, muitas vezes anestesiada na nossa prática como artistas em situação criativa. Nesse sentido, o vocacionado era quem tinha a nos ensinar e o teatro acontecia nas entrelinhas desse contágio.

Na experiência final, destaco alguns procedimentos pedagógicos ao longo da minha atuação como professor e coordenador do curso de Licenciatura em Teatro no CEUNSP. Pautados pelo caráter transdisciplinar que o ambiente acadêmico naquele momento propiciava (13 cursos ligados à área de comunicação, artes e design num só campus), tais procedimentos se dilatavam a partir da prática transversal de conteúdo apontadas pelos PCNs.⁵

Para uma prévia compreensão descrevo-os de forma genérica:

a) AECA: na Agência Experimental de Comunicação e Artes⁶ a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática são pontos fortes. Cada um dos cursos cria sua própria agência prestadora de serviços e de forma integrada interagem entre si simulando uma aproximação mais análoga possível com o mercado de trabalho. Por intermédio de sua empresa experimental, a 3º Sinal, a cada semestre os discentes vinculam-se a um grupo de trabalho, distribuem funções e realizam um projeto interdisciplinar. Além disso, estimulam a relação com outras áreas do conhecimento, já que os trabalhos interdisciplinares podem ser vinculados a projetos de outros cursos.

b) Projeto ULTRA: este procedimento também compõe a avaliação do processo de (ensino-

-aprendizagem) e está vinculado às empresas experimentais gerenciadas pela AECA. Ele visa simular as situações profissionais presentes no mercado de trabalho, com o intuito de que o estudante relacione a experiência de sala de aula com a prática, a partir do exercício de uma função profissional, em que pese o trabalho como fruto da fusão do conhecimento iniciado em disciplinas práticas (voltadas para conhecimentos objetivos da área de atuação escolhida) com os conteúdos de caráter humanístico e artístico. A interdisciplinaridade não é percebida exclusivamente no produto final, mas permeia todo o processo de criação, produção e divulgação teatral.

c) Leituras sugeridas: a cada mês um número regular de páginas para disciplinas específicas norteia a abordagem de todos os professores conforme seus planos de aula. A leitura do mês se desdobra conforme a disciplina ministrada, ainda que esta seja Eletiva e aborde algo como a introdução à diagramação gráfica. A leitura escolhida (um soneto de Shakespeare, por exemplo) é então trabalhada graficamente e as demais disciplinas procedem da mesma forma, adequando suas abordagens à leitura definida. Desse modo o estudante toma contato com a obra sob diferentes aspectos de aproximação, tornando-a permeável e amplamente discutida. Ou seja, não estar a par da leitura do mês significa não participar do assunto em destaque sob óticas diversas.

Esses procedimentos descritos tiveram sua forma e conteúdo ressignificados a partir das próprias problemáticas de aplicação, bem como pela escuta ativa ao retorno dado por estudantes e professores. A cada semestre pesquisas e debates têm trazido um aperfeiçoamento significativo aos processos e nenhum procedimento mostrou-se cristalizado e impermeável à sua próxima ocorrência.

Num tempo em que, pela primeira vez, o MEC busca reconhecer novas formas de organiza-

5 Parâmetros Curriculares Nacionais definidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

6 Para maiores informações consulte o catálogo das Agências Experimentais. Disponível em: http://issuu.com/efatahdesign/docs/cat_logo_aecas_2014_fcad Acesso em 05 jan. 2016.

ção escolar⁷, estar alerta ao que domina a atenção do estudante não se configura apenas como um diferencial para o ensino privado enquanto oferta de mercado. Trata-se, por exemplo, de perceber que a informação em tempo real pode carregar em sua infóvia uma extensão potencial do conteúdo abordado em sala de aula, horas depois desta ser ministrada. Trata-se de estar em sintonia com a capacidade de transformação dos mecanismos de percepção do pensamento, da linguagem em trato direto com a elaboração do discurso. Trata-se de buscar um espaço imanente, oculto, ontogênico do ser, lugar fluente por onde navega o mergulho artístico, como aponta Marcelo Lazzaratto acerca do “Campo de Visão”:⁸

Nada é predeterminado, muito menos pré-concebido. Pois ele é um caminho ao mesmo tempo imaginado e físico, um caminho que leva em consideração o instante que presentifica a experiência com seu impacto revolucionário e transformador sobre a consciência; um caminho em que o “eu” só existe em diálogo com o “outro”, um caminho da imaginação em que a intuição e a sensibilidade passeiam livremente, oferecendo à consciência, ao mesmo tempo apreciadora e condutora do processo, chaves estranhas para fechaduras que antes não existiam. (LAZZARATTO, 2011, p. 47).

Recuperando a análise de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento, a arte enquanto linguagem de representação e representatividade comunga também a intersecção entre uma fala interior (chaves) e a fala exterior (fechaduras), num processo igualmente complexo, como o próprio autor comenta ao aproximar de sua investigação uma ocorrência própria da linguagem teatral:

O pensamento tem a sua própria estrutura e a transição entre ele e a linguagem não é coisa fácil. O teatro defrontou-se, antes da psicologia, com o problema dos pensamentos ocultos por detrás das palavras. Ao ensinar o seu sistema de representação, Stanislávski exigia que os atores descobrissem o “subtexto” das suas falas numa peça. Na comédia de Griboedov *A infelicidade de ser inteligente*, o herói, Chatsky, diz à heroína que afirma nunca o ter esquecido: “Três vezes louvado aquele que acreditar. A fé nos aquece o coração”. Stanislávski interpretou estas frases como: “Acabemos com esta conversa”, mas também poderiam ser interpretadas como: “Eu não acredito em você. Diz isso para me consolar”. [...] Todas estas frases que proferimos na vida real possuem uma espécie de subtexto, um pensamento oculto por detrás delas. [...] Ao contrário do discurso, o pensamento não é constituído por unidades separadas. Quando desejo comunicar o pensamento de que hoje vi um rapaz descalço, de camisa azul, correndo rua abaixo, não vejo cada aspecto isoladamente: o rapaz, a camisa, a cor azul, a sua corrida, a ausência de sapatos. Concebo tudo isto num só pensamento, mas expresso-o em palavras separadas. Um interlocutor em geral leva vários minutos para manifestar um pensamento. Em sua mente, o pensamento está presente em sua totalidade e num só momento, mas no discurso tem que ser desenvolvido em uma sequência. Um pensamento pode ser comparado a uma nuvem descarregando uma chuva de palavras. Exatamente porque um pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Na nossa fala, há sempre o pensamento oculto, o subtexto. (VYGOTSKY, 2008, p. 185).

Na “Escutatória” de Alves podemos encontrar similaridade desse subtexto com o silêncio presen-

7 Para uma visão detalhada do assunto, consulte o site a seguir. Disponível em: <http://www.portaldodoeducador.org/educadores/detalhe/denis-plapler/pela-primeira-vez-na-historia-mec-reconhece-outras-formas-de-organizar-a-escola> Acesso em 06 jan. 2016.

8 Exercício de improvisação teatral coral, o Campo de Visão permite que a partir do outro, o ator amplie seu potencial criativo, sua gestualidade, enriqueça sua visão periférica, evitando cristalizações pré-concebidas, propiciando um mergulho cada vez mais profundo tanto em sua interioridade quanto no universo a ser criado.

te nos “interstícios das palavras”, onde o que ainda não tem nome procura repousar da construção de sentido. Em seu tempo, aquilo que aparentava não ter vida alguma tropeja, precipita e em sua essência faz chover, gota a gota, o que seria a essência da nuvem carregada. Em visitas recentes a duas escolas do Ensino Médio da região de Campinas, quando da ocupação maciça dos estudantes em desacordo com a “readequação” de 93 escolas proposta pelo governo do Estado, pude folhear o livro *Sociologia hoje*, matriz obrigatória do PNL D⁹ para os anos de 2015 a 2017. Causou-me um espanto positivo perceber grafites diversos do artista britânico Banksy¹⁰ estampando a maioria das páginas, assim como cartunistas de várias nacionalidades, ilustrando temáticas como Globalização, Política, Poder e Cidadania, Cultura, Homofobia, Racismo, entre outros. Que força tinham aquelas páginas, até mesmo para um olhar de certa forma treinado e acostumado com o *métier*. Não me surpreenderia descobrir que a iniciativa e o sucesso do movimen-

to de ocupação fosse um desdobramento desse tipo de conteúdo crítico, completamente alinhado ao habitat que cerca esses estudantes, sobretudo em periferias desassistidas anos a fio por diversas administrações. Igualmente não é surpresa que uma imagem, em especial a do grafiteiro britânico, contenha em si tanto um conteúdo dinâmico para a formação crítica, ética, estética e cidadã, quanto um semestre inteiro de quadro negro, frequência e avaliações teóricas e práticas.

Mais harmoniosas e gestantes, as gangorras do presente têm muito a me ensinar, pelos dinamismos dos processos em si, pelos acasos do encontro, pela diversidade do humano. Educar o outro por meio da arte significa, antes e em grande medida, educar a si próprio. Este outro trava um diálogo sutil, buscando apoio no equilíbrio do *Artista Educado*, que suspende, aterrissa, flutua, pausa, contrai e sustenta. Sem os pés da fala tocando o assoalho do pensamento, alguma coisa paira, enquanto a chuva não cai. ☆

Abstract: From a memorial rescue, this article maps experiences that were permeated by educational processes of artistic practice, with emphasis on theatrical language, aligning them to Lev Vygotsky’s studies about the intellectual development supported by the concept of accurate listening proposed by Rubem Alves, in order to compose a didactic that holds up an horizontal learning.

Keywords: *Art; Education; Vygotsky; Listening; Otherness.*

Referências

- ALVES, Rubem. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus, 2003. 216 p.
- BRANDÃO, Carlos R. *Identidade e etnia*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 173 p.
- KHARMS, Daniil. *Os sonhos teus vão acabar contigo*. São Paulo: Kalinka, 2013. 295 p.
- LAZZARATTO, Marcelo R. *Campo de visão: exercício e linguagem cênica*. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011. 274 p.
- VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson L. Camargo; rev. José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 194 p.

9 Programa Nacional do Livro Didático para o ensino básico, ligado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC).

10 A tônica do trabalho deste artista de rua se dedica à uma crítica mordaz ao capitalismo e ao comportamento humano que deriva deste. Site do artista. Disponível em: <http://banksy.co.uk> Acesso em 07 jan. 2016.