

Sumário

1 Educando o olhar da observação.....	1
1.1 Aprendizagem do olhar.....	1
1.2 Direcionando o Olhar.....	3
1.2.1 Sobre a prática do instrumento da observação entre educador e educando.....	4
1.3 Sobre a ação do observador.....	4
1.4 Sobre a Observação.....	5
1.5 O Sensível Olhar-Pensante.....	8
1.6 O nascimento de um sensível olhar-pensante.....	9
1.7 O ato de olhar.....	9
1.8 A arte como registro do sensível olhar-pensante.....	12
1.9 Olhar o olhar do outro	14
1.10 A multiplicidade de leituras.....	17
1.11 Pedagogia do olhar.....	18
2 o registro e a reflexão do educador.....	21
2.1 Sobre o ato de escrever.....	21
2.2 Reflexão e processo de formação do educador.....	22
2.3 Importância e Função do Registro escrito, da Reflexão... ..	23
2.4 O Ser Consciente o enredo social e a superação do efêmero.....	26
2.4.1 O Mito de Sísifo.....	26
2.5 Sujeito Construtor do Conhecimento.....	30
3 estudo e reflexão.....	32
3.1 Sobre o Ato de Estudar-Refletir.....	32
3.2 A Propósito do Ato de Estudar.....	32
3.3 Contribuições de uma diferença.....	34

Observação

Registro

Reflexão

Instrumentos Metodológicos I

1 Educando o olhar da observação

1.1 Aprendizagem do olhar

Madalena Freire Weffort

Não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos. Nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira.

Para romper esse modelo autoritário, a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante.

Olhar que envolve **ATENÇÃO e PRESENÇA**. Atenção que segundo Simone Weil é a mais alta forma de generosidade. Atenção que envolve sintonia consigo mesmo, com o grupo. Concentração do olhar inclui escuta de silêncios e ruídos na comunicação.

O ver e o escutar fazem parte do processo da construção desse olhar. Também não fomos educados para a escuta. Em geral não ouvimos o que o outro fala; mas sim o que gostaríamos de ouvir. Neste sentido imaginamos o que o outro estaria

falando... Não partimos de sua fala; mas de nossa fala interna. Reproduzimos desse modo o monólogo que nos ensinaram.

O mesmo acontece em relação ao nosso olhar estereotipado, parado, querendo ver só o que nos agrada, o que sabemos, também reproduzindo um olhar de monólogo. Um olhar e uma escuta dessintonizada, alienada da realidade do grupo. Buscando ver e escutar não o grupo (ou o educando) real, mas o que temos na nossa imaginação, fantasia – a criança do livro, o grupo idealizado.

Ver e Ouvir demanda implicação, entrega ao outro.

Estar aberto para vê-lo e/ou ouvi-lo como é, no que diz, partindo de suas hipóteses, de seu pensar. É buscar a sintonia com o ritmo do outro, do grupo, adequando em harmonia o nosso.

Para tanto, também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história.

Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história.

Neste sentido a ação de olhar é um ato de estudar a si próprio, a realidade, o grupo à luz da teoria que nos inspira. Pois sempre só vejo o que sei (Jean Piaget). Na ação de se perguntar sobre o que vemos é que rompemos com as insuficiências desse saber; e assim, podemos voltar à teoria para ampliar nosso pensamento e nosso olhar.

Este aprendizado de olhar estudioso, curioso, questionador, pesquisador, envolve ações exercitadas do pensar: o classificar, o selecionar, o ordenar, o comparar, o resumir, para

assim poder interpretar os significados lidos. Neste sentido o olhar e a escuta envolvem uma **AÇÃO** altamente **movimentada, reflexiva, estudiosa**.

Neste processo de aprendizagem venho constatando alguns movimentos na sua construção:

- **o movimento de concentração para a escuta do próprio ritmo**, aquecimento do próprio olhar e registro da pauta para a observação. O que se quer observar, que hipóteses se quer checar, o que se intui que não se vê, não se entende, não se sabe qual o significado, etc.;

- **o movimento que se dá no registro das observações**, seguindo o que cada um se propôs na pauta planejada. Onde o desafio está em **sair de si** para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada;

- **o movimento de trazer para dentro de si a realidade observada**, registrada, para assim poder pensá-la, interpretá-la. É enquanto reflito sobre o que vi que a ação de estudar extrapola o patamar anterior. Neste movimento podemos nos dar conta do que ainda não sabemos, pois iremos nos defrontar com nossas hipóteses adequadas e inadequadas e construir um planejamento do que falta observar, compreender, estudar.

Este planejamento aponta para dois movimentos:

Um, que vai lidar com a construção da nossa pauta de observação segundo os movimentos já mencionados pra sua construção. Ou seja, a observação avalia, diagnostica, a zona real do conhecimento para poder, significativamente, lançar (casando conteúdos da matéria com conteúdos do sujeito, da realidade) os desafios da *zona proximal* do conhecimento a ser explorado.

Outro, que concentra-se na devolução (sair de si, outra vez...) para construção de propostas de atividades (enraizadas nas observações feitas para o grupo onde novos desafios irão ser trabalhados).

Podemos concluir, portanto, que o ato de observar envolve todos os instrumentos: a reflexão, a avaliação e o planejamento; pois todos se inter cruzam no processo dialético de pensar a realidade.

1.2 Direcionando o Olhar

Madalena Freire Weffort

O instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos) tanto do educador quanto do educando para a leitura diagnóstico de faltas e necessidades da realidade pedagógica.

Para objetivar esse aprendizado o educador direciona o olhar para três focos que sedimentam a construção da aula:

- o foco da aprendizagem individual e/ou coletiva;
- o foco da dinâmica na construção do encontro;
- o foco da coordenação em relação ao seu desempenho na construção da aula.

Por que é necessário focalizar o olhar? Olhar sem pauta se dispersa. Olhar pesquisador tem planejamento prévio da hipótese que se vai perseguir durante a aula, em cada um desses três focos.

No início desse aprendizado, em qualquer grupo, é adequado ter somente um foco para priorizar: ou na aprendizagem, ou na dinâmica ou na coordenação. Dado como suposto a grande dificuldade de concentração do olhar, do pensamento e da participação ao mesmo tempo, é aconselhável

priorizar um foco de cada vez.

No foco da aprendizagem o desafio do educador é lançar questões que cercam a observação do educando em relação ao seu próprio processo (ou do grupo) de aprendizagem. Questões como: - Que momentos de mal estar eu vivi no decorrer da aula?; - O que de mais significativo constatei que sei e que não sei?; etc. Com estas questões lançadas no início do encontro – e que serão no final retomadas na avaliação aula - , o desafio é obrigar o educando a construir seu distanciamento (reflexivo) sobre seu processo de aprendizagem durante o desenvolvimento da aula.

Já que estas questões lançadas no início da aula são no final retomadas na atividade de avaliação, podemos concluir que estas questões, chamadas por mim de **Pontos de Observação**, constituem a pauta da avaliação. Ou seja, pontos de observação constituem o planejamento da avaliação da aula.

Os pontos de observação em cada foco apóiam a construção do aprendizado do olhar – olhar a dinâmica do encontro; dinâmica que não significa criar a atividade de sensibilização, dinâmica que aqui é entendida como jeito, o ritmo que o grupo viveu a construção das interações na aula: acelerado, arrastado, em desarmonia, em harmonia, etc. Dinâmica que envolve observar o grupo juntamente com a coordenação.

Questões neste foco poderão lidar com: - Quais os movimentos rítmicos que o grupo viveu durante sua participação na aula? Ou, - Como o grupo expressou suas divergências e/ou concordâncias durante a aula? etc.

Aprendendo a olhar a si próprio, ao grupo, a dinâmica que vai sendo composta, vai alicerçando a capacidade de ler e estudar a realidade.

Observar a coordenação faz parte do pensar o que é ser

educador, e o que é ser educando. É enquanto o educando observa o ensinar da coordenação, que ele aprende a ser melhor aluno e também melhor educador. Pelo simples fato de que, diante do modelo, ele pensa, reflete, distancia-se, constrói conceitos – teoria do que é aprender e ensinar.

Também observando a coordenação inicia seu processo de desmistificação da mesma. Começa a constatar que ela comete erros, derrapadas, incoerências, etc.

Questões neste foco poderão cercar: - Como a coordenação construiu sua sintonia com o conteúdo da matéria e o significativo do grupo? Ou – Como a coordenação lidou com os conflitos, as divergências, as diferenças durante a aula? etc.

Estar sendo observado também é instrumento valioso para a coordenação, pois nesse retorno de seus alunos pode ter uma avaliação do que realmente está conseguindo ensinar. Se está conseguindo atingir seus objetivos ou o que falta construir de intervenções, encaminhamentos, devoluções, para a próxima aula.

Neste espaço onde o educando faz devoluções sobre se ensinar é aonde o educador vai podendo construir-se (educando-se) também enquanto aprendiz.

1.2.1 Sobre a prática do instrumento da observação entre educador e educando

Educador aprende a observar. Educando também.

Educando troca com educando, coordenado pelo educador, sobre o que se observa.

Educador troca com educador, coordenado por um outro educador, sobre o que se observa.

Educador interage com educando desenvolvendo-lhe, espelhando-lhe, suas conquistas e faltas na situação observada.

O educador quando desempenha a função de observador, como co-produtor que foi da pauta e do planejamento do professor, tem uma atuação vivamente reflexiva porém silenciosa para o grupo. Silenciosa porque ele não está na função de professor do grupo. Ele é um outro educador, com uma tarefa diferenciada, específica: - observar a coordenação no seu ensinar, na sua interação com o grupo e seus participantes.

Ele não faz intervenções nem devoluções para o grupo porque não é o educador do grupo. Sua participação se dá em outro nível. Como também, poderá haver certas atividades onde sua participação com intervenções seja planejada anteriormente.

Ele faz devoluções de suas observações para o educador do grupo. Neste sentido, um educador quando está nesta função, é educador do educador. Por isso mesmo não interage com os educandos de seu educador; mas somente com ele (educador), devolvendo-lhe suas observações, espelhando conquistas e faltas na prática deste.

1.3 Sobre a ação do observador

Observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela.

Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica.

1.4 Sobre a Observação

Mirian Celeste Martins

Dentre os instrumentos metodológicos que apóiam a nossa prática pedagógica, a avaliação e a observação estão diretamente conectadas.

Ao final de cada encontro no ESPAÇO PEDAGÓGICO, seja no curso de formação de educadores, nas nossas reuniões de equipe, nas *Noitadas Pedagógicas* ou, mesmo nas assessorias individuais, a avaliação está sempre presente em duas vertentes: no levantamento de conteúdos trabalhados e na exposição das observações realizadas.

O exercício de trazer à tona os conteúdos que foram discutidos e trabalhados durante o encontro possibilita a apropriação do conhecimento; marcando o que se sabe e, abrindo espaço também para o que ainda não se sabe e que precisa ser pesquisado, estudado, pensado. Liga-se assim ao planejamento, com encaminhamentos do educador para a continuidade e aprofundamento do conhecimento.

Os conteúdos são classificados em eixos que evidenciam o percurso e os ângulos de visão desvelados e ampliados no grupo, intermediados pelo educador.

Além destas vertente, a avaliação está estritamente conectada com a observação. Mas é necessário, uma sistematização da observação para que se torne subsídio para a avaliação, seja inicial, formativa ou somatória.

Quando o educador traça a sua pauta de observação ele já tem em mente as hipóteses do educando. Suas perguntas, que encaminham a observação, poderão confirmar ou não estas hipóteses durante a avaliação realizada no final do encontro. Estas observações são trabalhadas depois, através do registro

feito, da elaboração da síntese do encontro e de sua reflexão, retomando a avaliação e o planejamento para o próximo encontro.

Pode-se dizer, assim, que existe uma organicidade entre observação, registro, reflexão, avaliação e planejamento enquanto instrumentos metodológicos:

Na prática, como se dá o exercício da observação e da avaliação nos nossos encontros no ESPAÇO PEDAGÓGICO?

Como trabalhamos com educadores, nós também propomos pauta de observação para estes educadores que vivem o papel de educando nos nossos encontros.

Determinado ou escolhido no início do encontro, O Ponto de Observação se concretiza numa pergunta que instrumentaliza o olhar para focalizar, ao longo da construção do encontro, aspectos que podem trazer novas relações, apontando novos parâmetros para este olhar. É um roteiro para a construção de um olhar crítico, olhar educado. Olhar prévio, previsto no início do encontro, focalizando a ação futura sob algum aspecto em particular vinculado a uma avaliação planejada, fecundando o ato reflexivo.

Em nossa prática, os **Pontos de Observação** desafiam olhar em três direções.

Podem recair sobre o **aprendizado individual e/ou coletivo**, propondo questões relativas ao que o educando percebeu que aprendeu; o que foi mais significativo; em que aspectos quer aprofundar o estudo; como foi o seu arriscar ou não sua participação no grupo; etc.

Podem também focalizar a **dinâmica**, levando o educando a perceber as relações estabelecidas entre os verticais, isto é, os elementos do grupo; entre o grupo e o objeto

de conhecimento, a discernir momentos de tensão e caos (conflitos cognitivos e afetivos, mal-estar, medos, etc.); e os momentos de relaxamento e ordem (resolução dos conflitos, harmonia, sintonia, etc.); ou ainda, as diferenças dos silêncios, os papéis grupais, etc.

A **coordenação** também pode ser objeto de observação do educador-educando, no sentido de perceber como a coordenação socializou as diferenças; como trabalhou os ritmos diferentes dos elementos do grupo; o que e como desafiou conflitos cognitivos e afetivos; o que ajudou a construir; etc.

Como já dissemos, o educador-educando tem possibilidade de escolher o ponto que quer observar entre alguns selecionados; ou o coordenador, partindo de alguma hipótese, já o determina. Durante o encontro o coordenador pode relembrar este foco, educando a observação.

Durante a avaliação, antes ou depois do levantamento de conteúdo, é dado um pequeno espaço, para que o educando reveja suas anotações do encontro e pense para socializar. Os pontos de observação trazem ao coordenador a possibilidade de perceber aspectos individuais e, dando assim, mais parâmetros para compreender e poder intervir mais com cada aluno. A avaliação deixa de ser a mesmice de que a reunião ou atividade foi boa, gostosa ou não, produtiva ou não, pois é possível aclarar os avanços e os recuos que existiram e suas causas.

O exercício deste olhar do coordenador, que focaliza os Pontos de Observação e depois vê a avaliação sobre eles, é um instrumento poderoso para o planejamento, desde que registrados e refletidos.

Na nossa prática também trabalhamos com a figura do observador. É um outro educador que também trabalha com o grupo, mas que naquele momento permanece como observador

apoiando o coordenador nesta tarefa. Este papel mereceria uma longa e profunda análise que não cabe neste momento.

Dentro do Curso de Formação de Educadores, Os Pontos de Observação lançados têm apresentado uma transformação. Esta não se dá à nível de seu conteúdo, mas na sua forma. As questões colocadas não se repetem constantemente, não se cristalizam.

Cada vez mais busca-se construir pontos de observação que exercitem o educador-educando na relação com o próprio objeto que está sendo estudado. Fátima Camargo, na Prática Teórica/Desenvolvimento, ao estudar JOGO lançou pontos, no início da aula, que procurava conscientizar os educadores-educandos da estrutura do próprio jogo. Um exemplo pode ser dado, embora tenha existido, dentro deste conteúdo, outras questões igualmente criativas e coerentes com o objeto de estudo:

- em relação ao aprendizado pessoal:

Qual foi meu jogo? Como venho construindo a minha chance de ganhar?

- em relação à dinâmica:

Como se deu a complementariedade na prática?

- em relação à coordenação:

Como a coordenação, na condição de árbitro, interagiu com o grupo?

Dentro desta mesma idéia, outros exemplos podem ser dados frente a objetos de estudo trabalhados por Juliana Davini, na Prática Teórica/Psicanálise:

- em relação ao aprendizado pessoal:

Como construí minha participação na aula mais expositiva?

Conseguir socializar e ser escutada no meu pensamento?

- em relação à dinâmica:

Como está o Grupo no enfrentamento dos fantasmas despertados pelo estudo da teoria?

- em relação à coordenação:

Como a coordenação trabalhou neste encontro no lidar com as diferenças/divergências?

Ou,

“Aprender não é senão aprender a indagar. Não há investigação possível sem ansiedade no campo de trabalho, provocada pelo desconhecido que, por ser desconhecido, é perigoso” (José Bleger)

Inspirada neste foco para seu olhar, comente esta afirmação em relação ao seu aprendizado, ao grupo ou à coordenação.

Também tem sido criadas situações para expressão da observação, utilizando-se de outras linguagens. Assim, através do gesto, do som, de imagens,...o pontos de observação são socializados durante o processo de avaliação. Madalena Freire, na Prática Pedagógica e Metodológica, no estudo da rotina, onde tempo e ritmo são cruciais, lançou pontos que trabalham estes conceitos vivos, e tornados mais conscientes, a partir do observar o próprio movimento do grupo:

- em relação ao aprendizado pessoal:

Quais os ritmos ou ritmo que vivi no meu processo de aprendizagem na construção da aula? Expresse-os por sons, gestos, movimento.

Quais os ritmos ou ritmo central que o grupo viveu na construção da aula?

- em relação à coordenação:

Qual o ritmo da coordenação no exercício das intervenções, dos encaminhamentos e de devoluções?

Na Prática Estética, por sua própria essência, estes pontos de observação têm funcionado como a experimentação de outras linguagens, ou na utilização da própria linguagem verbal, estimulando-se o uso de metáforas. Pensar, por exemplo, o encontro como prato de comida, objetos eletrodomésticos, tecidos, tipos de roupas, ou uma partitura musical e/ou uma sequência de sons, como imagens ou gestos pode provocar a fala sem barreiras, que se expressa por outros veículos. Falas sem barreiras porque são liberados aspectos que seriam dificultados pela “formalidade” da linguagem verbal. Falas que exercitam discursos gestuais, sonoros, cênicos, visuais, encontrando novos significados neste fazer e facilitando a percepção e fornecendo importantes constatações para o planejamento dos próximos encontros. Um exemplo:

Avaliar o encontro em relação ao aprendizado pessoal, ao grupo, e à coordenação utilizando-se para isto de elementos do reino animal, vegetal e/ou mineral.

Um outro exemplo: Depois de uma aula em que se trabalhou sobre o acaso, o lidar com o imprevisto provocado por gotas de ecoline sobre papel molhado, foi colocada esta questão: Pensando o encontro como um pingo de tinta, por onde ele viajou? Onde tocou?

A folha que cada um recebeu tinha quatro obstáculos. Em três deles estavam escritos alguns conteúdos que pareciam significativos para cada aluno (por exemplo: minha prática, conteúdos específicos, organização dos conteúdos, etc.), e um deles estava em branco. Nele seria colocado o conteúdo perseguido por cada um no encontro.

Além das variações, os Pontos de Observação também têm ganhado formas de apresentação diferentes. As questões podem ser distribuídas no início do encontro, por exemplo com formas diferentes de papel, semelhantes para todos, ou com questões específicas para cada um. As formas e cores tem sentido dentro das avaliações anteriores, e não como “enfeites” para tornar mais estética a ação pedagógica.

Um exemplo: Madalena trouxe para o grupo, os pontos de observação em papéis colados em algodão. Esta ação tinha como referência a fala do grupo, depois de uma aula com muitas intervenções, consideradas duras pelos educadores-educandos. Eles também haviam levantado, em oposição dialética, a ação também afetiva da coordenação, comparada com a carícia de uma limpeza com óleo, após o nascimento. Assim, os pontos de observação trazia a marca do encontro anterior e lançavam questões pertinentes de forma significativa.

Esses exemplos, embora deslocados das situações específicas para as quais foram criados, atestam o fazer do educador. Também leitor e estudioso da realidade, ele tem de buscar criativamente, modos e formas (e não fórmulas) para que o seu ensinar seja cada vez mais significativo para si e para o grupo.

Como estas idéias poderiam ser desenvolvidas em outros grupos?

1.5 O Sensível Olhar-Pensante

Mirian Celeste Martins

“A mão que aponta para nós em “A ronda noturna” está verdadeiramente ali, quando a sua sombra no corpo do capitão no-la apresenta simultaneamente de perfil. No cruzamento das duas vistas impossíveis, e que no entanto estão juntas, fica a espacialidade do capitão(...) Para vê-la, a ela, não era preciso vê-lo, a ele.” Merleau-Ponty 1

De que mão falava Merleau-Ponty? O que ele havia visto que eu não tinha percebido? E fui a busca de uma reprodução. Procurei a mão que aponta. E antes de acabar de me interrogar onde estava sua sombra, eu a descobri!

Tudo aconteceu rapidamente. A leitura do texto, a procura da reprodução, o olhar atento sensível... E a emoção me pegou de fato!

Tantas vezes eu havia visto reproduções, em livros e slides, desta obra de Rembrandt, mas não me lembrava dessa mão e sua sombra. Não foi o olhar do pintor que me fez ver o visível. O olhar de Merleau-Ponty, registrado em palavras, é que foi o responsável pela recriação da visibilidade da obra, do meu olhar mais sensível.

Por que isso não se deu pela própria obra? Por que só através do olhar do outro eu pude ver o visível? Será que só a palavra explicativa pode trazer novas maneiras de olhar?

O reencontro com a obra de Rembrandt iluminada pelas palavras do filósofo, em meio a um texto, me posicionou melhor sobre uma questão crucial: nossos olhos foram exercitados para

o olhar?

Percebo que, se não olhei para a mão que aponta e sua sombra, é porque, talvez, não me debrucei de fato sobre a obra. Vi apenas um signifiante que já vinha carregado de significados dados pelos teóricos de História da Arte: a encomenda pública que gerou polêmica e revolta entre os pagantes que mal apareciam, o jogo de luz e sombra barroco, os tons dourados rembrandtianos....E havia muito mais para perceber.

Até que ponto eu fora convidada a entrar em contato com a obra? Até que ponto me estimularam, ou mesmo me permitiram, encontrar significações pessoais através de um olhar sensível e sensibilizado?

1.6 O nascimento de um sensível olhar-pensante

Qual o meu jeito de olhar? Só vejo o utilitário, olhar prático, objetivo, frio? Só vejo e analiso pelo gosto, não gosto? Ou pelo bonito ou feio? Serve para mim ou não? Fantasio este olhar com lentes cor de rosa? Olhar de Polyana? Olhar de piedade ou de inveja do que não é igual a mim? Em que “formas” me amarraram para ver Arte? A “forma” da cópia da realidade ou da expressão? E de que expressão? De que beleza? Reprodução ou representação?

Cortar o cordão umbilical desta “forma” é tirar as amarras de um olhar comum. E assim como o ar do mundo enche os pulmões e provoca o choro e a entrada num ritmo de vida; as cores, as formas, as texturas, o espaço do mundo enchem os olhos de um jeito novo de olhar o já visto. Ansiedade, medo, desequilíbrio, espanto, admiração recheiam o novo olhar que exercita conscientemente na busca de novos ângulos.

Educador ensina a pensar, pensando.

Educador ensina a olhar, olhando. Mas, não é um “ver qualquer”, superficial, rápido, não-implicado com o conhecimento.

Educador ensina o sensível olhar-pensante. Olhar sensível, e que é portanto afetivo. Olhar que pensa, reflete, interpreta, avalia.

Olhar-pensante é percepção cognoscitiva. Percepção que vai além dos dados sensoriais. O olhar pensa, é visão feita interrogação, diz Cardoso 2. Olhar-pensante curioso diante do mundo, que transcende as aparências e procura o que está por trás.

Para Gibson 3 aprender a ver é perceber diferenças. A “forma” restrita do olhar sem pensar só percebe, só quer ver o homogêneo, o bonito, o que compreende. O resto não lhe serve. É jogado fora como se uma parte da realidade pudesse, de fato, ser jogada no lixo.

O olhar-pensante procura formas de olhar. Procura no próprio objeto a forma de o compreender. Percebe as diferenças o que já conhece. E faz relações.

Aprender a pensar, aprender o olhar-pensante não é somar conhecimentos já internalizados, apropriados. Mas é estabelecer relações entre semelhanças e diferenças. E para isso uma “forma” do pensar ou do olhar não tem serventia.

A minha forma se exercita, se instrumentaliza na quebra das amarras de um olhar comum, na procura consciente da própria forma de olhar, no exercício de buscar ângulos novos, na construção de relações. É um olhar de pensamento divergente.

1.7 O ato de olhar

Perceber a “forma” do olhar superficial, preconceituoso,

simplório e reducionista foi uma descoberta importante para mim, na medida em que respondia a algumas indagações frente a frase tantas vezes repetida: “não sei desenhar”. Como tema de minha dissertação de mestrado 4, intuía que esta frase é dita, há uma referência a um tipo específico de desenho, aquele que “não sei”. E, assim, descobri amarras de um olhar que procura no desenho a cópia fidedigna da realidade. Olhar que acredita no dom.

A necessidade de desmistificar este “mito do bom desenho” e a percepção de meus próprios ângulos de visão, encaminham meu pensamento para aprofundar a questão do olhar. Olhar tornado visível pelo desenho que nasce do gesto que deixa marcas. Desenho que registra os ecos do mundo em cada corpo.

Refletir sobre o olhar o mundo e registrar esta visão e olhar o olhar do outro através de sua obra se tornam hoje questões fundamentais para a compreensão da leitura e da apreciação da obra de arte.

Em expressões e provérbios encontramos muito as significações para o olho e olhar. Presentes no cotidiano, elas apontam para a importância, a abrangência, a frequência do ato de olhar em todos os campos da atividade humana.

“esse teu olhar, quando encontra os meus

fala de umas coisas que eu não posso acreditar...”(MPB)

É claro, é evidente, sem sombra de dúvida!

Logo se vê...Está se vendo...Tem algo a ver...

Olhe aqui...Veja o que diz...Abra os olhos...

Estar de olho, ficar de olho, ver com bons olhos...

Salta aos olhos...Deitar-lhe um olhar...

Meu ponto de vista...Sua perspectiva...

Amor a primeira vista...De encher os olhos...

Os videntes, os visionários, o terceiro olho...

Não olhe para trás!...Não pregar o olho...

Tem olho maior que a barriga!

Mau olhado...Olho gordo...

Olho comprido...Olho de peixe morto...

Olho clínico...Olho vivo...

“O pior cego é aquele que não quer ver”

Olhe lá!

A ciência também privilegia a visão quando cria instrumentos capazes de traduzir o tempo, a velocidade, o peso, o calor, a pressão atmosférica, a carga elétrica, a elasticidade e índices que são lidos e avaliados pela visão.

Para Suzanne Langer 5, “Ver é em si um processo de formulação; nosso entendimento do mundo visível começa no olho”.

Mas em que grau de profundidade olhamos para o mundo, para a obra, para os índices visíveis dos instrumentos científicos? A vivência da mão que aponta a sombra, já descritas, atesta que o ser humano nem sempre olha o que vê...

Isto acontece também diante da obra de arte nas exposições, quando a leitura da etiqueta rouba o tempo de atenção dado a obra. Alguns, com catálogos nas mãos, procuram avidamente as informações desejadas e, ao encontrarem, seguem em frente. “Não faria diferença alguma se tivessem ficado em casa, pois mal olharam a pintura. Apenas checaram o catálogo. É uma espécie de curto-circuito mental que

nada tem a ver com fruição de um quadro” 6.

Quando se verificam os significados das palavras, novas relações podem ser estabelecidas. Olho e olhar, em português, têm proximidade, mas em outras línguas a distinção se faz clara. Em espanhol: *ojo* é o órgão; mas o ato de olhar é *mirada*. E o mesmo acontece com a língua francesa: *oeil* – *regard/regarder*; na inglesa: *eye* – *look*; na italiana: *occhio* – *sguardo*. Acredita Bosi que essa marcada diversidade de tantas línguas não se deva creditar ao mero acaso: tarta-se de uma percepção, inscrita no corpo dos idiomas, pel qual se distingue o órgão receptor externo, a que chamamos de 'olho', e o movimento interno do ser que se põe em busca de informações e de significações, que é propriamente o 'olhar' 7.

Sérgio Cardoso aponta uma diferença marcante, nem sempre presente no uso corriqueiro, entre ver e olhar, não numa escala em graus de profundidade, mas como campo de significações distintas:

... o ver, em geral, conota no vidente uma certa discrição e passividade, ou, ao menos alguma reserva. Nele um olho dócil, quase desatento, parece deslizar sobre as coisas; e as espelha e registra, reflete e grava. (...) Com o olhar é diferente. Ele remete, de imediato, à atividade e às virtudes do sujeito, e atesta a cada passo nesta ação a espessura de sua interioridade. Ele perscruta e investiga, indaga a partir e além do visto, e parece originar-se sempre da necessidade de 'ver de novo' (ou ver o novo), com o intento de 'olhar bem'. Por isso é sempre direcionado e atento, tenso e alerta no seu impulso inquiridor (...) o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante que instiga e provoca a cada instante sua empresa de inspeção e interrogação. (...) a simples visão, supõe e expõe um campo de significações, ele, o olhar – necessitado,

inquieto e inquiridor – as deseja e procura, seguindo a trilha do sentido. *O olhar pensa; é a visão feita interrogação.* 8

Consideradas estas distinções pode-se voltar ao exemplo de A Ronda Noturna. Diante da obra, um olhar dócil, quase desatento, passivamente engoliu o significado dado ao conhecimento junto ao significante, ficando apenas na superfície. O conhecimento vinha de fora, como dado não-discutível, não-aprofundável. Era preciso um olhar inquieto, inquiridor, perspicaz para que este detalhe, assim como outros, pudessem ser realmente vistos. Assim foi o olhar de Merleau-Ponty sobre a referida obra. Da mesma forma, era preciso um olhar inquieto, inquiridor, perspicaz para que os indicadores visíveis dos instrumentos científicos pudessem ser analisados, criando novas teorias, classificações, etc.

O significado das palavras em sua origem latina e grega evidenciam vinculações entre o olhar e o conhecimento, a percepção, a idéia e a imagem. Marilena Chauf fala do.

... vínculo secreto entre o olhar e o conhecimento. Até mesmo aquela que o designa na filosofia – teoria do conhecimento – pois “*theória*”, ação de ver e contemplar, nasce de “*theórein*”, contemplar, examinar, observar, meditar, quando voltamos para o “*theórema*”: o que se pode contemplar, regra, espetáculo e preceito, visto pelo “*theóros*” o espectador. 9

a relação com a percepção também está na raiz das palavras. Assim, *eidô* significa ver, observar, examinar, fazer ver, instruir, instruir-se, informar, informar-se, conhecer, saber; e, no latim, encontramos da mesma raiz: *video* – ver, olhar, perceber, e viso – visar, ir, olhar, ir, ver, examinar, observar.

A origem das palavras reforça a idéia de que “perceber não é senão traduzir um objeto de percepção em julgamento de percepção, ou melhor, é interpor uma camada interpretativa entre

a consciência e o que é percebido” 10. A percepção é, portanto, cognoscitiva, não está desligada do ato de pensamento. Mediando sujeito e ambiente, a percepção ultrapassa o dado sensorial e vem carregada de significados 11.

A idéia, a imagem são aspectos que se apresentam também nestas raízes interligadas: “Aquele que diso: 'eidô' (eu vejo), o que vê? Vê e sabe o 'eidôs’: forma das coisas exteriores e das coisas interiores, forma própria de uma coisa (o que ela é em si mesma, essência), a “idéia” 12. Nesta mesma raiz estão: *eidolon*: ídolo, simulacro, imagem, retrato; *eikasia*: representação, crença, conjectura, comparação; e *eikon*: ícone, pintura, escultura, imagem, imagem refletida no espelho.

A imagem como forma visual de realidades concretas ou imaginárias é como visão recriada ou reproduzida.

Na tentativa de enfatizar os conceitos aqui colocados, criei o termo sensível olhar-pensante. Talvez não fosse necessário criar o significante “olhar-pensante”, já que, como vimos, este dois atos estão sempre presentes. Entretanto, somando-os num novo substantivo, pretendo chamar a atenção sobre o ato de olhar, que amplia o conceito corriqueiro de observação.

1.8 A arte como registro do sensível olhar-pensante

“A paisagem se pensa em mim e sou sua consciência.”

Cézanne

O olhar do indivíduo sobre o mundo, olhar que não envolve só a visão, mas cada partícula de sua individualidade, está profundamente colado à sua história, à sua cultura, ao seu tempo e ao seu momento específico de vida.

O mundo desperta ecos em nossos corpos e suscitam traçados.

Qualidade, luz, cor profundidade, que estão aí diante de nós, aí só estão porque despertam um eco em nosso corpo, porque este lhe faz acolhida. Este equivalente interno, esta fórmula carnal de sua presença que as coisas suscitam em mim por que não haveriam de, por seu turno, suscitar um traçado, visível ainda, onde qualquer outro olhar reencontrará os motivos que sustentam a sua inspeção do mundo? Então aparece um visível na segunda potência, essência carnal ou ícone do primeiro. Não é um duplo enfraquecido, um “trompe-l'oeil”, um outra 'coisa'.¹³

Este visível, na segunda potência, porque não é um visível do mundo do natural, mas do mundo manufaturado, é para Huyge¹⁴ uma terceira realidade, que reflete e exprime as duas outras: a do “eu” e a do “não-eu”. É, portanto, o equivalente interno, a imagem mental, registrada sobre um suporte qualquer, seja o som, a palavra, a gestualidade da dança ou do ato cênico, seja através da cor, da forma, do espaço de uma escultura, uma pintura ou um desenho, e que faz parte do nosso cotidiano.

Na minha opinião existe uma vasta gama de imagens, a que poderemos – racional e não metaforicamente – chamar de imagens musicais, poéticas, plásticas, e que considero como embriões formais ainda não completamente encarnados e à espera de se traduzirem em obra de arte, mas, em todo o caso, ainda desprovidos de muitos atributos da obra definitiva.”¹⁵

A arte é o registro concreto dessas imagens, desses pensamentos visuais, como diz Arnheim ¹⁶, tanto através das Artes Plásticas, quanto através das demais linguagens artísticas. É a *representação*, re-apresentação do olhar sensível. Como linguagem, como fala que também é interna e também se

exterioriza, a arte se utiliza de formas significantes que sustentam significados, conceitos, idéias, imagens mentais.

Entre o objeto da realidade e a nossa concepção deste objeto há um longo caminho interno, um processo cognitivo, afetivo e social que se expressa através de sua representação. É o terceiro elo, como diz Cassirer 17, a resposta diferida que só o homem como ser simbólico pode dar. Resposta que é pensamento.

O que aguardamos dentro de nós não é real, mas a sua representação simbólica. É ela que volta ao mundo, que re-apresenta o real, pela linguagem, que se estabelece com palavras, gestos, cores, formas...

Neste mecanismo de significação há escolhas seletivas. As formas significantes selecionadas entre muitas mostram as marcas específicas do significado que queremos expressar. Significado que tem elo com o mundo real, seja o mundo concreto e palpável ou o mundo das idéias. (Não são todos os sinônimos que atendem o significado que queremos dar, assim como não é qualquer vermelho que pode expressar uma idéia um sentimento...)

Uma paisagem, um cavalo, uma composição abstrata podem gerar diferentes representações, mesmo criadas por uma única pessoa, como é visível em desenhos de Van Gogh ou na célebre série de estudos de Picasso para a sua Guernica. E muitos outros podem ser mostrados, confrontando, por exemplo: a realidade fotografada e a desenhada, os modos diferentes de registrar a espacialidade através da perspectiva ou de deformações, possibilidades infinitas de registrar o sensível olhar pensante. Formas significantes diversas que provocam leituras de significados também diversos.

A representação simbólica está presente em todas as

culturas, em todas as épocas. O desenho é o mais primitivo de seus recursos. É uma caligrafia. É ato de pensamento. Faz parte da vida de qualquer criança 18. Mesmo que não lhe seja oferecido material, a criança desenha com o dedinho na poeira, com gravetos na areia na terra, com a colher no prato de comida, com as mordidas no biscoito... Faz parte da vida também de qualquer adolescente ou adulto, que desenha mesmo sem intenção. Basta ver qualquer papel deixado ao lado do telefone.

Este ato vital registra o olhar-pensante sensível de um autor qualquer, seja artista, criança, adolescente ou adulto. Comovido por um certo impacto do mundo, o olho o restitui pelos traços da mão e celebra a visibilidade. Visibilidade que evidencia, como tantas outras provas, que o desenho reflete em si, como um espelho, o olhar de quem vê. Aquele visível de segunda potência encontra ecos diferenciados em cada corpo, em cada olhar...

Cada ser humano, cada sociedade, situada no tempo e no espaço, deixa suas marcas na maneira de registrar seu modo de ver, e a História da Arte conta esta história:

A história da arte em seu todo, é uma história do mundo de percepção visual, das várias maneiras como o homem viu o mundo. A pessoa simplista poderá objetar que existe uma única forma de ver o mundo – a forma como se apresenta à sua própria visão imediata. Mas isso não é verdade; vemos o que aprendemos a ver, e a visão torna-se um hábito, uma convenção, uma seleção parcial do que existe para ver e um resumo destorcido do resto. Vemos o que queremos ver, e o que queremos ver é determinado, não pelas inevitáveis leis da óptica ou mesmo (como pode ser o caso dos animais selvagens) por instinto ou sobrevivência, mas pelo desejo de descobrir ou construir um mundo verossímil.¹⁹

Verossímil no sentido de verdadeiro, de compreensível, já que “todo ato de ver implica um querer saber o que se vê”²⁰

Na história da representação simbólica, as transformações, a descoberta das aparências, deveram-se não tanto à observação cuidadosa da Natureza, mas à invenção dos efeitos pictóricos ²¹. E estas transformações se tornam ainda mais marcantes pela invenção da fotografia, mudando o modo de ver e, conseqüentemente, o registro deste novo olhar. Assim, os impressionistas enfatizavam o momento fugidio, as múltiplas implicações da luz e cor; os cubistas, a totalidade das vistas possíveis ²² (Berger. 1974). Abriu-se também o espaço para a abstração.

A metáfora do espelho pode explicar a enorme quantidade de brancos que só o esquimó pode identificar, e do qual nos fala Arnheim²³. As diferentes funções do desenho também são reflexos do espelho de quem olha o mundo com pensamento divergente.

Mas o olhar preconceituoso pode confundir representação com reprodução, duplicação do real. Quer o “parecer real”, a réplica, a cópia fidedigna, a correspondência literal. E diz “não sei desenhar”. É um olhar renascentista, que reduz hoje o olhar a perspectivas com pontos de fuga determinados e a técnicas que tinham sentido de descoberta quando foram pesquisadas. Com esta visão, o ensino de arte centra-se na instrumentalização de técnicas para o “desenhar bem”. E as mesmas relações podem ser feitas no aprendizado da música, da dança, da escrita, da dramatização teatral, em que a técnica muitas vezes aborta a expressão, o pensamento, a subjetividade.

Descolar a arte deste significado é desmistificar o “mito do bom desenho”, é dar oportunidade de estabelecer novas

significações, mesmo para aparentes “exatidões fotográficas”. A representação se descola, assim, da duplicação do real, adquirindo uma relação maior com a percepção analógica, que é ampla e abrangente. Descola-se também da correspondência de “um-para-muitos”, do significado literal, agregando a correspondência de “um-para-muitos”, próprio da metáfora, que é também visual. ²⁴

A representação, portanto, tem um caráter interpretativo e simbólico. A sua forma simbólica exterioriza significações. Diante da realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem ávido por buscar e atribuir significado à própria vida representa, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa. Na “síntese de representações” ele constrói conhecimento, como já dizia Kant.

1.9 Olhar o olhar do outro

O pior inimigo do julgamento artístico é o julgamento literal, que é tanto mais óbvio, prático e rápido quando tende a passar seu veredicto antes que o olho curioso tenha abrangido a forma inteira que se defronta. Não é a cegueira à “forma significativa”, mas a cegueira, devido à evidência ofuscante de coisas familiares, que nos leva a perder a significação artística, mística ou sagrada.²⁵

O olhar-pensante de um autor, qualquer que seja ele, registrado pelo desenho, assim como por qualquer outra linguagem artística, provoca um novo olhar naquele que olha esta produção, seja também quem for. Retomando as palavras de Merleau-Ponty, este registro suscita qualquer outro olhar a reencontrar “os motivos que sustentaram a inspeção de mundo”.

Olhar o olhar do outro, registrado sobre uma obra qualquer, requer, como disse o professor João Augusto Frayse-

Pereira, um olhar sensível. Além de a obra refletir como espelho o olhar de quem a criou, ela também reflete, como novo espelho, o olhar de quem a vê. Só posso ver na obra o que encontra eco em mim.

Ao olhar um desenho, olhar registrado de um autor qualquer, os referenciais pessoais de quem olha refletem-se como num espelho sobre a obra. Este olhar segundo, assim como o primeiro, é fruto de uma história pessoal e única vivida em meio a uma determinada sociedade e sua cultura, em determinada época, vinculado à sua própria idade, com seu próprio modo de ver. Este repertório individual envolve também, além dos conhecimentos específicos, os valores estéticos, filosóficos, éticos, políticos, assim como a ideologia do indivíduo, do grupo ou da classe social à qual pertence.

Significantes e significados detêm relações profundas com o produtor da representação, e podem desvelar o caminho de seu pensamento. É por este ângulo novo que Emília Ferreiro e Ana Teberosky pesquisaram, buscando o processo do sistema de notação do signo linguístico. E novas pesquisas se sucedem quanto à notação musical, numérica, etc.²⁶. Hipóteses de construção do sistema simbólico que existiam, mas não eram percebidas pelo olhar adulto preso a convenções.

Olhar o olhar do outro é refazer o caminho do pensamento entre o real e a sua representação. Caminho que está sempre em processo, envolvendo o cognitivo, o afetivo, o social. Percurso que se mostra através das linguagens.

“A interpretação é sempre, ao mesmo tempo, revelação da obra e expressão do seu intérprete”, diz Pareyson ²⁷. A metáfora do espelho visualiza este conceito.

Esse olhar interpretativo, dentro das categorias da teoria semiótica de Peirce, seria considerado como um olhar de

terceiridade. Na relação de primeiridade entre signo (obra) e interpretante, só o nível do sensível ou da qualidade apenas imediata é captado, também parte importante do processo de aproximação com a obra. É um primeiro contato, e mais forte do que aquele que passa e nem vê. O olhar de secundidade vai além, estabelece alguma relação provocando alguma identificação. O indivíduo que olha procura o significado da obra, mas nem sempre ele se apresenta de forma tão interpretativa, pode chegar à leitura, porque se reveste de um olhar-pensante de fato.

Em *Problemas da Estética*, Pareyson, autor da “teoria da formatividade”, fundamenta a questão da leitura do olhar do outro. Antes de buscar metodologias é preciso compreender esta questão complexa.

A leitura – para chamar assim o acesso às obras de qualquer arte, e não apenas àquela da palavra – é sem dúvida, um ato bastante complexo. Com efeito, trata-se de reconstruir a obra na plenitude de sua realidade sensível, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu significado espiritual e o seu valor artístico e se ofereça, assim, a um ato de contemplação e de fruição: em suma, trata-se de executar, interpretar e avaliar a obra, para chegar a contemplá-la e gozá-la.²⁸

Este pensamento de Pareyson parece dar conta de todo o emaranhado da questão e sua análise mais aprofundada poderá clarear a sua compreensão. Partindo da discussão sobre as concepções de Croce, que coloca a leitura como uma “reevocaç  o”  nica e impessoal, e de Gentile, que a v e como uma “tradu   o” pessoal, uma recria   o que   sempre diversa, Pareyson constata que a “interpreta   o   o encontro de uma pessoa com uma forma”.

Esta forma, “realidade sens vel” da obra,   entendida de

dois princípios básicos:

*...o princípio da coincidência da espiritualidade e fisicidade da obra, com base no qual não há nada de físico que não seja significado espiritual nem nada de espiritual que não seja presença física, na arte não há diferença entre estilo e humanidade; e o princípio da mútua implicação da especificação e da funcionalidade da arte, que exerce muitas funções não artísticas, teóricas, práticas, filosóficas, políticas, religiosas, sociais e assim por diante, mas as exerce precisamente como obra de arte; já que por um lado, não há obra de arte em que não penetre vida, nela desempenhando as mais variadas funções além da artística, mas por outro lado, a vida nela penetra precisamente sob a forma de arte, e só com arte reingressa na vida, vindo de encontro mais diversas necessidades.*²⁹

Este encontro mágico entre uma pessoa e uma forma, este entrar em contato, isto é, em COM-TATO, exige de ambos, fruidor e obra, a disponibilidade para este encontro. Quanto ao leitor, para Pareyson, há uma “*degustação sensual ou estética*” e o interesse conteudístico ou funcional “*divide aquilo que está unido no objeto e no sujeito, na obra e no leitor, na arte e no gosto*”. Sentidos, sentimentos, pensamentos e necessidades fazem da leitura um ato complexo.

Nem sempre, entretanto, o fruidor tem disponibilidade para esse encontro, nem sempre está aberto e sensível para vivê-lo. Quando Teixeira Coelho diz que “*...o que leva o receptor a repudiar uma obra sem significado aparente é sua própria inércia, seu próprio comodismo, sua passividade tranquila...o receptor se aferra ao visível, ao significado aparente e não sente*

necessidade de ir além”³⁰, ele está reafirmando a necessidade da disponibilidade para o encontro de fato acontecer. (O uso da palavra “*receptor*”, termo retirado da Teoria da Informação, sugere, erroneamente, que o fruidor possa ser apenas um receptáculo passivo, apenas um consumidor da imagem. Isso só pode acontecer se fica apenas no superficial do visível, já que não olha de fato e só vê alguns aspectos; seu pobre reflexo no espelho impede-o de olhar além.)

Olhar o olhar do outro não é uma tarefa fácil. É sempre muito difícil ver o que está por detrás da imagem. Os significados se tornam visíveis pela estrutura da imagem que sustenta aquele significado. E, “até hoje nunca foi dito com precisão que elaborados gráficos, e por que razões, se podem dizer destinados a uma função ilustrativa, operativa, sinalética, etc. Nunca foram definidas as fronteiras entre estas várias funções.”³¹

A coincidência de espiritualidade, visualizada pelo significado, e fisicidade da obra, visualizada pela estrutura das imagens que sustentam o significado, nem sempre é levada em conta nas análises e interpretações das obras. Na leitura das obras realizadas pelos estudiosos percebe-se, frequentemente, ora um enfoque centrado no significado dado à obra, ora um enfoque direcionado à questão da estrutura, da composição. Muitas vezes a leitura é minimizada e reducionista, priorizando apenas a técnica ou o estilo, numa escala cronológica. Isso indica a responsabilidade de desafio para a multiplicidade de leituras.

A questão da função tem implicações no modo como a arte é encarada, por exemplo, no processo educacional, onde a mutualidade da especificação e funcionalidade nem sempre é percebida e valorizada. Por não se dar conta deste princípio de mútua implicação, ainda se vê a discussão do uso da arte a

serviço da educação, como se isso lhe tirasse o mérito. Talvez o centro da discussão, ainda válido, não seja a sua função dentro da escola, mas se a arte está realmente presente no processo de educação.

Mas como acontece este ato de contemplação e fruição da obra presente neste encontro mágico da pessoa com a forma?

A degustação sensível e estética, nas palavras de Pareyson, dá-se através de um processo de contemplação que, apesar de requerer “um estado de quietude e calma”, é visto como “uma atividade intensa e operosa”. Para ele, ler significa executar, e executar significa fazer com que a obra viva de sua própria vida, torná-la presente na plenitude de sua realidade sensível e espiritual”. E essa execução, que não cabe apenas à música e ao teatro, se apresenta em três aspectos distintos: a decifração, a mediação e a realização.

O primeiro deles, a decifração, enfoca as notações convencionais e simbólicas, quando

...o olhar não se limita a registrar passivamente, mas realmente “executa”, isso é, reconstrói a realidade viva da obra, multiplicando as perspectivas, escolhendo os pontos de vista, dando maior relevo a certas linhas do que as outras, notando os tons e as relações, e os contrastes, e os relevos e as sombras, e as luzes, em suma, dirigindo, regulando e operando a visão. 32

O segundo aspecto da execução é a mediação, que pode dispensar ou não a figura de um mediador, como um diretor de museu, curador de uma exposição, um professor, um ator, etc., que sugerem o “ponto de vista de onde se deve olhar”. O terceiro aspecto é o da realização, quando a obra é reconstruída,

fazendo-a viver a sua própria vida.

Em todo caso, quer se trate de decifrar ou só de olhar, quer a execução esteja dividida entre mediador e espectador, ou reunida só no leitor, fica assente que a execução – entendida como 'realização' que faz com que a obra viva sua própria vida e faz ser na sua mesma realidade artísticas – diz respeito a todas as artes, e não se tem acesso à obra a não ser executando-a. (...) Não consegue ler a poesia quem, ao lê-la, não a sonoriza interiormente, isso é, não proferir dentro de si. 33

As implicações da idéias de Pareyson, aqui apenas esboçadas, convidam para um mergulho na obra, armado com mais acurado e sensível olhar-pensante.

1.10 A multiplicidade de leituras

Sonorizar interiormente, visualizar internamente são execuções exigidas pela obra que nasce quando executada, exige execução e pede contas do modo de ser executada, para que o encontro mágico entre pessoa e forma seja concretizado. Para o eco,

fruir uma obra como forma sensível quer dizer reagir aos estímulos físicos do objeto, e reagir não apenas através de um acordo de ordem intelectual, mas através de um conjunto de movimentos cinestésicos, com uma série de respostas emocionais, de maneira a que a fruição do objeto, ao complicar-se com todas estas respostas, não assuma nunca a exatidão unívoca da compreensão intelectual de um referente unívoco, e a interpretação da obra se torne por si mesmo pessoal, posicionada, mutável, aberta. 34

É possível, portanto, uma multiplicidade de leituras. A

inesgotabilidade da obra enquanto realidade única vista pela diversidade dos leitores leva à afirmação de que *“cada verdadeira leitura é como um convite a reler, porque a obra de arte tem sempre alguma coisa de novo a dizer, e o seu discurso é sempre novo e renovável, a sua mensagem é inexaurível”*³⁵. Este processo de interpretação leva a leituras cada vez mais intensas e profundas, com *“sensibilidade e pensamento, prazer e apreciação, pausa de contemplação e ato de valoração conjuntamente”*.

É preciso superar o medo e o preconceito de que há uma leitura correta, única e verdadeira, pois:

A forma tem uma infinidade de aspectos, cada um dos quais a contém inteira, mesmo não lhe exaurindo a infinidade; e a pessoa pode adotar infinitos pontos de vista, isto é, concretiza-se numa infinidade de olhares ou de modos de ver, cada um dos quais contém sua espiritualidade inteira mesmo não lhe exaurindo todas as possibilidades. A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade, uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa: interpretar significa conseguir sintonizar toda a realidade de uma forma através da feliz adequação entre um de seus aspectos e perspectiva pessoal de quem a olha. 36

A avaliação faz parte do processo desde o primeiro olhar, que envolve tanto o gosto pessoal e histórico como o juízo único e universal. O gosto é escolha individual, reflexo da sua história de vida, de sua cultura, de seu sistema de valores. O juízo é outro aspecto da leitura e da crítica de arte e exprime de modo único e universal, aceito por todos, o valor imutável da obra.

O olhar do homem sobre o passado fornece bases mais seguras para avaliação. Mas o que acontece quando se fala de

avaliação de obras contemporâneas ao olhar observador? A falta de referências para esse juízo universal pode ser uma das causas da falta de significado encontrada pelo olhar leigo.

A obra traz em si mesma portas para sua leitura. Através da execução (decifração, mediação, realização), interpretação e avaliação, propostas por Pareyson, poderemos encontrar significantes e significados que ultrapassam a cópia da realidade. Significantes e significados que “re-apresentam” o mundo da realidade e o mundo imaginário das idéias.

Olhar o olhar do outro é ato de leitura. E nem sempre está presente na escola. Nem sempre as aulas de História da Arte promovem o encontro com a obra. Nem sempre o aluno é convidado a ler a produção de seus pares. Nem sempre o educador desafia o olhar. Como no espelho, ele reflete as concepções de arte e de educação da sociedade a que pertence.

1.11 Pedagogia do olhar

O sensível olhar-pensante, vinculado ao conhecimento, à percepção significativa, à representação, pode ser aprendido, desenvolvido? Será que nascemos potencializados para esse olhar-pensante? A educação o estimula ou nos direciona só para o ver-engolir? Ver TV não estimula este olhar dócil, desatento, ou o ver-consumir?

Gibson aborda a dificuldade de assinalar em que sentido aprendemos a ver. A partir das primeiras percepções de doentes de cataratas e cegos de nascimento que voltaram a enxergar, Gibson observou que a percepção visual parecia exigir, nesses casos, um período extenso de desenvolvimento. Era preciso adaptar-se ao tomar contato com os objetos pelos olhos. Era preciso também ampliar seu vocabulário dando conta das impressões visuais e nomeando objetos antes apenas

reconhecíveis pelo tato, revisando radicalmente todos os significados das palavras que usavam.

Aprender a ver significa perceber significativamente as diferenças, gerando relações entre variedades complexas. Qualidades passam a ser definidas, direções, tamanhos e distâncias, propriedades como dentro e fora, compatibilidade, simetria, oposição e continuidade são reconhecidos, assim como objetos, sujeitos, acontecimentos e situações. E a palavra passa também a nomear essas relações, ampliando em novas categorias e classificações, num processo constante de leitura de semelhanças e diferenças. *“A evolução da aprendizagem vai do indefinido para o definido, não da sensação para a percepção. Não aprendemos a ter percepções, mas a diferenciá-las. É neste sentido que aprendemos a ver”*. 37

Este trecho, também citado por Gombrich em Arte e Ilusão, reforça a necessidade de provocar um olhar que possa se ampliar em direções diferenciadas, um olhar enlaçado com o “pensamento divergente” formulado por Guilford.

Talvez tenha se dado pouquíssima atenção ao exercício do olhar, e isso exige uma revisão também do processo educativo. Já dizia Dewey: “Todos sabem que ver através de um microscópio ou telescópio requer aprendizado, assim como ver uma paisagem tal qual um geólogo a vê. A idéia de que a percepção estética é questão de momentos singulares é uma das razões para o atraso das artes entre nós”³⁸

O dom do visível “se merece pelo exercício, e não é em alguns meses, não é, tampouco, na solidão, que um pintor entra na posse de sua visão. Não está nisso a questão: precoce ou tardia, espontânea ou formada no museu, em todo o caso a visão só aprende vendo, só aprende por si mesma”.³⁹ Mas a ampliação deste “aprender vendo” precisa ser propiciada num

processo de educação, abrindo-se aqui uma grande questão a ser aprofundada.

A passagem de um olhar de primeiridade para a leitura de índices da secundidade, até chegar ao pensamento e ao símbolo da terceiridade, na lição peirceana, exige a formulação de uma pedagogia do olhar. E neste sentido ainda estamos engatinhando.

As novas metodologias do ensino de arte tem mostrado alguns (Eisner, 1972; Feldman, 1970; Wilson, 1987; Barbosa, 1991), que podem, entretanto, ser empobrecidos por um olhar que busca chaves únicas de leitura, que usam manuais, que partem de questionários vazios de significado. Se não partirmos de nossas próprias perguntas e das perguntas de nossos educandos que vivem conosco a aprendizagem, não haverá construção de conhecimento.

O papel do educador é vital como mediador, como “fazedor” de boas perguntas que instiguem o olhar curioso. Também como criador de vínculos e de um clima pedagógico que permita a expressão também estereotipada, superando o medo do aluno de “falar bobagem”, organizando a subjetividade individual como ampliadora do conhecimento que se constrói no grupo, que se constrói no confronto com o outro que faz descobrir o que se sabe e o que ainda não sabe. Também como provocador de desafios para encontrar novas respostas, tornando visíveis para o aluno o significado de zonas de desenvolvimento ainda potenciais. Neste sentido a escolha do olhar tem de estar estreitamente vinculada aos conceitos de arte que queremos ensinar, mais do que aos conteúdos de história da arte.

Trabalhando com a leitura de imagem, dentro do que tenho chamado de “nutrição estética”, tenho percebido

movimentos no ensino e na aprendizagem do olhar. Mas minhas hipóteses ainda precisam ser aprofundadas. Hoje, com o apoio teórico de Gardner⁴⁰, busco prioritariamente três aspectos da competência em artes visuais: percepção/leitura, conceitualização de arte e produção. Há muito ainda para discutir e aprofundar, mas o início certamente é marcado pelo nascimento do sensível olhar-pensante.

Estas constatações não se restringem apenas ao ensino de arte na escola. A pedagogia do olhar, pautada na arte e no ser simbólico e social que a produz, se torna necessária hoje na formação de qualquer educador. É através dela que o educador poderá perceber os parâmetros e desvios de seu olhar, exercitá-lo na leitura de significantes como índices, para ler o que há por trás: os significados de fatos, comportamentos e ações pedagógicas, na construção de sua competência.

Intervenções do professor no caminho da aprendizagem significativa

No lugar de um texto didático,
explicativo,
objetivo, eu queria escrever uma poesia...

Uma poesia com palavras simples,
como o mel...

Uma poesia para ser lida,
não pelas rimas ou pelas sintaxes perfeitas,
como as líamos nos nossos exercícios escolares...

-Rasguem a introdução do livro de poesia!

Disse um ser humano,
também professor
em Sociedade dos poetas mortos.

Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
Que brincasse com as palavras
e com elas inventasse idéias
novas idéias...
na cabeça de quem lê...
hoje,
amanhã,
e de muito depois...

Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...
que transformasse cada letra
em gotas de chuva
molhadas de sensibilidade...
carregadas de sensações...
e como nuvem cor de rosa de céu ensolarado
entrassem pelos olhos
e, num momento mágico,
devagarinho,
despertando campos floridos,

caíssem como orvalho...

Eu queria ser capaz de escrever uma poesia...

que transformasse cada significante

em estrelas de sonho

brilhantes pela imaginação...

coloridas pela memória...

e, como massa estelar, via-láctea simbólica, em céu
estrelado

entrassem também pelos olhos

e, num momento mágico,

devagarinho,

despertassem o sono...,

e se transformassem em novas significações...

um jeito novo de ver o velho...

Gotas de chuva,

Estrelas de sonho,

entrem por favor nestes olhos que lêem,

nestes ouvidos que me escutam...

convidem este ser humano a ser mais humano,

a redescobrir sua sensibilidade,

a resgatar sua imaginação e seus sonhos,

a perceber por todos os seus poros,

por todos os sentidos...

E depois, por trás destes olhos mais sensíveis

iluminem este ser humano,

também professor,

É só com este olhar,

enriquecido,

revigorado,

que ele pode pensar em intervenções junto a outro ser
humano,

aluno-criança,

aluno-adolescente,

aluno-adulto...

Eu queria ter escrito uma poesia...

2 o registro e a reflexão do educador

2.1 Sobre o ato de escrever

Madalena Freire Welfort

*“De tudo que está escrito, eu amo somente aquilo que o
homem escrever com o seu próprio sangue”.*

Nietzsche

Escrever com sangue, dor e prazer é falar do que corre em nossas veias. Falar de amor, ódio, sonho.

Ousar colocar, socializar para o outro, o que pensamos, somos, dói, “a dor é prova de existência”. “A dor retrata a diferença”⁴¹ Não nos cabe fugir dela, e sim enfrentá-la “para a construção do prazer, do conhecimento de nós mesmos, do outro, da realidade”.⁴²

Para isso é necessário conversar, dialogar com ela para que busquemos saídas, caminhos de enfrentamento no processo do conhecimento, junto com o outro. Buscar conversar, tocar, no outro, na sua ferida (?) faz parte da busca de comunicação.

“Minhas palavras são extensões do meu corpo, meus membros se apóiam nelas (...) as palavras, podem matar”⁴³, ou fazer nascer, desvelar revelar o nascimento do outro para mim.

A marca única, genuína (sangrada) do autor emerge dessa busca de si mesmo contaminada co outro, na palavra. Dessa maneira quando escrevemos, não buscamos somente respostas únicas, mas sim essencialmente PERGUNTAMOS. Permanente inquietação de ser vivo, que nos remete a nós mesmos e a essência de nossa existência.

Por tudo isso, escrever é muito difícil. Compromete mais que falar.

Escrever deixa marca, registra pensamento, sonho, desejo de morte e vida.

Escrever dá muito trabalho porque organiza e articula o pensamento na busca de conhecer o outro, a si, o mundo.

Envolve, exige, exercício disciplinado de persistência, resistência, insistência, na busca do texto verdadeiro, aquele que “o homem escreve com seu próprio sangue”.

2.2 Reflexão e processo de formação do educador

Madalena Freire Welfort

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o pensar.

Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento.

Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamento. E, portanto, que não leva-nos a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Na concepção democrática de educação, onde o ato de refletir (apropriação do pensamento) é expressão original de cada sujeito, está implícito que não existe um modelo de reflexão. Cada educador tem sua marca, o seu modo de registrar seu pensamento.

O importante é que cada um assuma este seu jeito, momento de hipótese em que se encontra dentro do seu processo.

Num primeiro momento a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação a linguagem escrita.

A constatação é: “escreve sem pensar”; “não consigo escrever e refletir”. É como se pensamento e linguagem escrita caminhassem dissociados. Conquista-se, nesse momento, um redimensionamento da linguagem oral e escrita, resgatando-se o próprio processo de alfabetização.

Re-descobre-se o significado do ato de escrever, não como habilidade mecânica, escrita de letras como diz Vygotsky, mas como comunicação de pensamento.

Dependendo da história de cada um esse movimento pode variar de intensidade e duração.

Com o exercício disciplinado da reflexão, e instrumentalização pelo Educador, alcança-se uma fluidez desta ação generalizadora, teorizante. Fruto dessa conquista, emerge a explícitas necessidade de fundamentação teórica.

Pois, não existe prática sem teoria; como também, não existe teoria que não tenha nascido de uma prática. Porque o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre prática e teoria. Porém, não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que comprometa-nos com nossos desejos, nossas opções, nossa história.

Esta preocupação explícita pela fundamentação teórica é característica do segundo movimento.

Apropriando-se do que faz e pensa, o educador, sujeito pensante, começa a praticar a autoria de sua reflexão, assumindo- instrumentalização pelo Educador – a condução do seu processo.

Bem diferente, então, daquele que no início do movimento de desintoxicação colocava fora de si a solução e as causas de seus males pedagógicos.

Bem diferente, também, daquele que se considerou formado. Estava morto e não sabia. *Morto* na sua criação, na sua curiosidade. *Morto* na sua capacidade de seduzir (e se deixar seduzir) o outro para a opção do prazer de construir, *parir*, seu processo de reflexão, construção de sua consciência pedagógica, política.

2.3 Importância e Função do Registro escrito, da Reflexão

Madalena Freire Welfort

“O que diferencia o homem do animal é o exercício do registro da memória humana”.

Vygotsky

Mediados pelo registro deixamos nossa marca no mundo.

Há muitos tipos de registro, em linguagens verbais e não verbais; todas, quando socializadas, historificam a existência social do indivíduo.

Mediados por nossos registros, reflexões, tecemos o processo de apropriação de nossa história, a nível individual e coletivo.

A criança tem seu espaço de registro, **reflexão**, concretização de seu pensamento, no desenho, no jogo e na construção de sua escrita.

Esta é sua tarefa. Tarefa que formaliza, dá forma, comunica o que pensa, para assim refletir, rever, revisar, aprofundar, construir o que ainda não conhece: o que necessita aprender.

A escrita materializa, dá concretude ao pensamento, dando condições assim de voltar ao passado, enquanto se está construindo a marca do presente.

É neste sentido que o registro escrito amplia a memória e historia o processo, em seus momentos e movimentos, na conquista do produto de um grupo.

Mediados por nossos registros armazenamos

informações da realidade, do objeto em estudo, para poder refleti-lo, pensá-lo e assim apreendê-lo; transformá-lo; construindo o conhecimento antes ignorado.

O professor (orientador ou supervisor), tem seu espaço de registro, reflexão, concretização de seu pensamento, no diário. Registro d prática cotidiana, avaliação e planejamento de sua ação, junto aos seus educandos: crianças, adolescentes ou adultos.

Não aguento mais tocar na mesma tecla, até parece babaquice, poesia, repetição, chavão, mas o fato mais profundo é que parei de viver até hoje o mesmo conflito. Cada vez que me aprofundo mais, descubro mais também sofro mais, tenho momentos de medo e vontade de fugir:

NÃO QUERO MAIS...

Cadê o paraíso? Eu já caminhei tudo isso (...)

Cecília Warschaner, aluna no Grupo de Formação, 1984

Materializa o produto porque possibilita que o outro manipule meu objetivo, minha reflexão, que já não é mais (somente) meu, é do mundo, é do outro.

Quando registro, me busco.

Quando me busco, registro.

E monto assim minha história

História nascida e escrita

com dificuldade,

quando se foi educada

ouvindo outra história,

história do silêncio,

da não-expressão,

do não-conflito,

Por esta razão,

repensar,

refletir,

registrar,

é também RE-AGIR.

Contra essa história irreal,

contra a mornidão,

contra o sono.

É agir pelo meu sonho

que é pensar e

transformar a

Realidade.

Lucinha, aluna no Grupo de Formação, 1984.

Produto do qual já não tenho mais controle.

O registro obriga o exercício de ações – operações mentais, intelectuais de classificação, ordenação, análise, obriga a objetivar e sintetizar: trabalhar a construção da estrutura do texto, a construção do pensamento.

Somente nesse exercício disciplinado, cotidiano, solitário (mas povoado de outros interlocutores) do escrever pode-se evitar, lutar contra, a vagabundagem do pensamento.

A escrita, a reflexão do educador sobre sua prática pedagógica é o embrião de sua teoria que desemboca na necessidade de confronto e aprofundamento com outros teóricos.

E, é nessa tarefa de reflexão que o educador formaliza, dá forma, comunica o que praticou, para assim pensar, refletir, rever o que sabe e o que ainda não conhece; o que necessita aprender, aprofundar em seu estudo teórico.

Mas escrever, registrar, refletir não é fácil...dá muito medo, provoca dores e até pesadelos. A escrita compromete. Obriga o distanciamento do produtor com o seu produto. Rompe a anestesia do cotidiano alienante.

Por que exigir tão pouco de mim?

Por que um diário tão fraco?

Por que dormir tanto por noite?

Por que estar sempre pondo a culpa na falta de tempo? Será que não é uma saída, mais fácil?

É novamente o MEDO!

Medo de criar

Medo de responsabilidade

Medo de sofrer

Medo de brigar

Medo de levantar a voz para as crianças

Medo de tocá-los

Medo de ser EU mesma do jeito que sou.

Cecília Warschaner, aluna no Grupo de Formação, 1984

Uma coisa é escrever, ser escritor-reprodutor e reapresentador de linguagem. Outra é, no exercício disciplinado do escrever, torna-se escritor-sujeito-produtor de linguagem escrita.

É neste sentido que, nesta concepção de educação, acompanhar e instrumentalizar o processo de formação de educadores, envolve trabalhar o resgate do processo de alfabetização dos mesmos: resgate de seu pensamento como sujeito-escritor, produtor de linguagem escrita. Reaprender a ler e escrever comunicando pensamento, construindo conhecimento.

A reflexão, o registro do pensamento envolve a todos: criança, professor, orientador. Cada um no seu espaço diferenciado, pensa, escreve a prática e faz a teoria; onde o registro da reflexão, concretização do pensamento, é seu

principal instrumento na construção da mudança e apropriação de sua história.

2.4 O Ser Consciente o enredo social e a superação do efêmero

Fátima Camargo

2.4.1 O Mito de Sísifo

Os Deuses tinham condenado Sísifo a rolar um rochedo incessantemente até o cimo de uma montanha, de onde a pedra caía de novo por seu próprio peso. Eles tinham pensado, com as suas razões, que não existe punição mais terrível do que o trabalho inútil e sem esperança...

Sísifo é o herói absurdo. Ele o é tanto por suas paixões como por seu tormento. O desprezo pelos deuses, o ódio a morte e a paixão pela vida lhe valeram esse suplício indescritível em que todo o ser se ocupa em não completar nada. É o preço a pagar pelas paixões deste mundo. Nada nos foi dito sobre Sísifo nos infernos. Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. Neste caso, vê-se apenas todo o esforço de um corpo estirado para levantar a pedra enorme, rola-la e fazê-la subir uma encosta, tarefa cem vezes recomeçada. Vê-se o rosto crispado, a face colada à pedra, o socorro de uma espádua que recebe a massa recoberta de barro, e de duas mãos cheias de terra. Ao final desse esforço imenso, medido pelo espaço sem céu e pelo tempo sem profundidade, o objetivo é atingido. Sísifo, então, vê a pedra desabar em alguns instantes para esse mundo inferior de onde será preciso reerguê-la até os cimos. E desce de novo para a planície...

É durante esse retorno, essa pausa, que Sísifo me interessa. Um rosto que pena, assim tão perto das pedras; é já ele próprio pedra! Vejo esse homem redescer, com o passo pesado mas igual, para o tormento cujo fim não conhecerá. Essa hora que é como uma respiração e que ressurge tão certamente quanto sua infidelidade, essa hora é aquela da consciência. A cada um desses momentos, em que ele deixa os cimos e se afunda pouco a pouco no covil dos deuses, ele é superior ao seu destino. É apenas mais forte que seu rochedo.

Se esse mito é trágico, é que seu herói é consciente. Onde estaria, de fato, a sua pena, se a cada passo o sustentasse a esperança de ser bem-sucedido? O operário de hoje trabalha todos os dias de sua vida nas mesmas tarefas e esse destino não é menos absurdo. Mas ele só é trágico nos raros momentos em que se torna consciente. Sísifo, proletário dos deuses, impotente e revoltado, conhece toda a extensão de sua condição miserável: é nela que ele pensa enquanto desce. A lucidez que devia produzir o seu tormento consome, com a mesma força, sua vitória. Não existe destino que não se supere pelo desprezo...

Se a descida, assim, em certos dias se faz para a dor, ela também pode fazer para a alegria...

Toda a alegria silenciosa de Sísifo está aí. Seu destino lhe pertence. Seu rochedo é sua questão...

No mais, ele se tem como senhor de seus dias. Nesse instante sutil em que o homem se volta sobre sua vida. Sísifo, vindo de novo para seu rochedo, contempla essa sequência de atos sem nexos que se torna seu destino, criado por ele, unificado sob o olhar de sua memória e em breve selado por sua morte. Assim, convencido da origem toda humana de tudo o que é humano, cego que quer ver e que sabe que a noite não tem fim,

ele está sempre caminhando. O rochedo continua a rolar...

Deixo Sísifo no sopé da montanha! Sempre se reencontra seu fardo. Mas Sísifo ensina a fidelidade superior que nega os deuses e levanta os rochedos.”

Albert Camus

A reflexão que se segue tem por objetivo rever questões pertinentes ao processo de tomada de consciência.

Indícios do que será esta tentativa estão dados no próprio título já que nele agrega-se o enredo social. Por que? Com certeza porque não concebemos este processo fora de um quadro social de referência. Tampouco concebemos o homem fora dele, tanto quanto somos impedidos de fazê-lo em relação a análise de toda a sua produção material e simbólica.

Consciência se constrói, então, com e a partir da existência de outros, no contato interativo do indivíduo com os grupos sociais dos quais faz parte, os mais variados na composição deste enredo. Grupos humanos produtores de cultura, mediados por uma de suas manifestações representativas, a linguagem. Esta última não otimiza somente a comunicação entre os homens mas revela-se elemento de generalização da realidade, forma de pensamento e, sendo assim, da consciência humana.

Interessa-nos, então, aqui analisar a possibilidade de adquiri-la. Quando, por que, e como se dá o momento da consciência? Em qual esfera do conhecimento podemos localizá-la? Somente enquanto pensamento lógico-cognitivo ou também ético-filosófico? Iluminação ou maturação, amadurecimento sobre um determinado fazer? E, qual fazer? Com certeza também localizado num âmbito de determinantes individuais e sociais. Será através da reflexão e da tomada de consciência sobre este fazer, invariavelmente social, que se poderá superar a

efemeridade que se manifesta hoje, tão fortemente, nas relações e produções humanas.

Além dos indícios apresentados no título, a escolha da introdução pela leitura que faz Albert Camus do mito de Sísifo, estabelece os contornos desta análise. Em que sentido nos interessa Sísifo? Com certeza por nos remeter a um trágico e belo momento de consciência. Também pela subjetividade deste momento, Sísifo é consciente de si, da sua própria tragédia, é dono do seu destino, conhece as causas do seu suplício. Trata-se aqui da consciência individual, o que nos remete à uma investigação que não negligencie o que há de singular neste processo. Em outras palavras, há que se refletir sobre a consciência levando-se em conta as dimensões social e individual implicadas num mesmo processo.

Por hora deixemos, nós também, Sísifo no sopé da montanha. A ele retornaremos mais tarde, não sem antes termos passado por processos que fundam a possibilidade do ser consciente.

“É verdade que foi a mão que libertou a razão

e produziu a consciência própria do homem.”

Ernest Fischer

O homem pré-histórico descobre as mãos como extensão do seu corpo e, sobretudo, como instrumento de trabalho. Através dela ingressa na cultura, a constrói. Ela é aqui seu primeiro instrumento. Com ela fabrica todos os demais que lhe permitem um controle mais eficaz sobre a natureza.

Ao longo do desenvolvimento da espécie não só as mãos se especializam no ajuste correto do toque, da força empregada nas diferentes tarefas. Outros órgãos preparam e organizam este

desenvolvimento. Como um todo biológico, o homem se vê possuidor de um aparato físico que lhe permite, cada vez mais, uma adaptação ao meio externo.

A fabricação de instrumentos úteis se faz na medida das necessidades impostas pela vida em sociedade e, fruto dela, pelo trabalho. Este se funda nos quadros das condições concretas da existência coletiva.

“O trabalho é, portanto, desde a origem, um processo mediatizado simultaneamente pelo instrumento (em sentido lato) e pela sociedade.”⁴⁵

Ao longo desse laborioso processo de humanização, a ação, antes pautada pelo imediatismo das situações, se faz consciente. Consciente na medida de seus propósitos e da complementaridade entre iguais. A necessidade de cada um se vê contemplada na ação coletiva. Assim o batedor espanta a caça pois há outro quem cabe a tarefa de abatê-la, respondendo então aos objetivos da caçada e as necessidades do grupo.

A consciência aparece como reflexo da realidade através de uma prática refletida que indica as ações necessárias à perseguição do motivo. O significado de uma ação é dado pela significado de outra, que se segue. Sentidos racionais que são conferidos socialmente e maturados por cada um. Do planejamento a execução conectam-se ações individuais que se orientam intencionalmente, definidas pela coletividade. A consciência delimita-se pelas atividades compartilhadas de trabalho, sendo através das práticas sociais que o homem adquire experiência e conhecimento.

O homem pensa, reflete sobre sua ação para construir a sua consciência. Toma consciência das relações próprias a cada situação existencial e planeja o seu fazer visando fins específicos. Abandona os quadros estreitos da ação concreta,

embora parta das suas experiências sensíveis para pensar a existência internamente, como atividade mental. Contudo, não o faz sem mediação. Para isto cria a linguagem e a utiliza.

Chega mais perto e contempla as palavras,

Cada uma tem mil faces secretas sob a

face neutra

e te pergunta, sem interesse pela resposta,

pobre e terrível, que lhe deres::

Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

O homem transforma a natureza e a si mesmo através da produção e uso de instrumentos. Sua capacidade criadora permitiu-lhe construir instrumentos materiais e simbólicos. Com o uso dos primeiros, objetiva e especializa a sua ação, trabalha e passa a exercer sobre a natureza um poder infinitamente maior. Pensou para fabricar objetos funcionais, tanto quanto para criar sistemas representativos. Através de símbolos: pictóricos, gráficos, numéricos e linguísticos mediatiza sua relação com o meio e, sobretudo, com o outro. Os símbolos criados traduzem o ideário do homem primitivo. Através deste se comunica. Funda e perpetua a cultura enquanto apropria-se de formas que lhe permitem transmitir ao outro aquilo que fez, sabe ou deseja.

É na linguagem, sobretudo, que o homem constitui a cultura. Ela é também fruto de necessidades, de relações sociais e de trabalho.

Nascida da conjugação de um movimento expressivo, o gesto, com a capacidade humana de vocalização, a linguagem cria um sistema de representação de significados. Através dela o homem pode então objetivar sua ação prática e sua relação como o outro. Representa o objeto, ser ou fenômeno ausente libertando-se do limites estreitos do tempo-espço. Nas formas verbais está reconstruída a realidade em todas as suas variantes. A palavra a generaliza, e assim sendo, a organiza no pensamento humano.

“A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim, a realidade fundamental da língua.”⁴⁶

Da fala social, manifesta nas relações interpessoais, passa o homem à fala interna. Pensa em palavras; através de um a estrutura psíquica própria. A linguagem está a serviço do seu intelecto.

“O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata-se de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento.”⁴⁷

Os significados vão sendo construídos através do desenvolvimento. Numa única palavra, o homem começa pela comunicação de um complexo de significados. Neste sentido caminha do todo para as partes, enquanto passa depois a produzir expressões mais precisas na tradução de pensamentos diferenciados. Abandona a idéia de que a palavra seja parte integrante do significado e apura sua produção verbal na

comunicação daquilo que pensa. Embora distintos na origem, pensamento e fala imbricam-se num mesmo momento reflexivo. Através da linguagem o homem resgata o mundo externo no seu universo interno. Utiliza-se da linguagem para pensar sobre a realidade que observa, operando com significados na construção dos sentidos individuais. Internamente matiza a linguagem, já que os sentidos atribuídos às palavras são resultados da soma de diferentes situações psíquicas à elas associados.

É no fluxo das interações verbais que, socialmente, os sentidos são conferidos. A neutralidade da palavra só existe neste caso, ou seja, porque à ela podem ser atribuídos diferentes sentidos. Estes vão muito além da significação semântica, traduzindo diferentes concepções sobre a totalidade humana e social e por isso inscrevem-se em tempo e espaço histórico definidos.

“É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for.”⁴⁸

Não há fronteiras e limites em relação a palavra, ela é fluida, viva, veicula saberes, crenças, valores, concepções as mais variadas, cultura. Cabe o exercício individual de resgatar o discurso social no discurso interno, buscando refletir sobre os seus sentidos, estes, objetivos e subjetivos. Talvez seja possível clarear o que é obscuro e estar assim de posse da chave e, quem sabe, da consciência.

“Não basta abrir a janela

Para ver os campos e o rio.

Não é bastante não ser cego

Para ver as árvores e as flores.

É preciso não ter filosofia nenhuma.

Com filosofia não há árvores: há idéias apenas.

Há só cada um de nós, como uma cave.

Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;

E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,

Que nunca é o que se vê quando se abre a janela.”

Fernando Pessoa

A consciência se constrói como processo gradativo de reflexão sobre uma ação. O que se faz primeiro através da ação prática, se fará depois através do pensamento. Compreender implica, [portanto, reconstruir o fazer no plano mental utilizando, para tanto, toda uma gama de conceitos que generalizam a realidade. Ter a compreensão exige poder explicar, localizar na ação, além dos seus objetivos, as escolhas, as marcas intencionais que a caracterizam.

Vimos o quanto este processo está enraizado na origem social do homem, ao longo de toda a história da sua existência. A construção social da consciência é mediatizada pelo signo linguístico. As significações são construídas no plano social e processadas internamente, no plano individual. No universo das experiências individuais fundem-se experiências do grupo. O ingresso no mundo social se dá desde sempre e, é através das significações, que o homem se apropria da experiência histórica da espécie, refletida e generalizada sob a forma de conceitos.

Voltemos agora a Sísifo ou melhor, a nós mesmos.

Acreditamos que caiba nos aproximarmos um pouco mais da nossa prática no fechamento desta reflexão. Afinal, para que adiantaria a consciência senão para fazermos esta aproximação? De todo modo, tê-la, implica necessariamente, em reconhecer e compreender um fazer, seja ele qual for.

Os mitos são feitos para que a imaginação os anime. É neste sentido que reencontramos Sísifo, como o ser consciente que também podemos construir em nós. Consciência ética, na percepção da dimensão social do nosso fazer individual. Estamos amalgamados ao social, somos parte dele e responsáveis pela sua construção, tanto quanto pelo seu destino. O que não implica na alienação da subjetividade. Ao contrário, é antes afirmação de um ser, também ele construído socialmente, que parte de uma base comum, edificando os seus próprios sentidos. Enquanto Sísifo aproxima o rosto da pedra é já ele próprio pedra; enquanto nos aproximamos do outro, através de um fazer cotidiano, somos um pouco este outro, a ele nos misturamos.

Construir nossa consciência implica no enfrentamento daquilo que se encontra, ainda, inconsciente em nós. Há que se ter compromisso para enxergar a prática, não é suficiente não ser cego, é preciso querer abrir a janela. Talvez então, possamos construir uma prática consistente, pautada por ações que recuperem valores imprescindíveis à formação de indivíduos conscientes do seu papel na construção de uma sociedade onde se possa, realmente superar o efêmero.

2.5 Sujeito Construtor do Conhecimento

Madalena Freire Welfort

Somos sujeitos porque desejamos.

Somos sujeitos porque criamos, imaginamos e sonhamos.

Somos sujeitos porque amamos e odiamos, destruímos e construímos conhecimento.

Somos sujeito porque temos uma ação pensante, reflexiva, simbólica, laboriosa no mundo.

Contudo, tem muito sujeito que não é dono de seu desejo, de seu fazer, de seu pensamento.

Como fazê-lo reconhecer o próprio desejo, pensamento, se nunca lhe foi possível praticá-lo?

Para (re)acender o (re)conhecimento de desejos, sonhos de vida – esperança que nasce da apropriação do próprio pensamento – na prática pedagógica é necessário a presença instrumentalizadora de um Educador na coordenação do grupo.

Educador que se disponha a aprender enquanto ensina, trabalhando seus ranços autoritários e espontaneístas na tentativa, na busca da construção de uma relação democrática.

Educador que também se disponha a acompanhar o processo de instrumentalização para a apropriação da reflexão (pensamento: prática e teoria) de seus educandos.

Identificando-se (se vendo) nas hipóteses destes, poderá trabalhar no terreno dos desejos abortados; ou seja, resgatar o processo de aprendizagem do pensar que a relação autoritária sufocou.

Este é um trabalho de planejamento longo que exige muita paciência, reflexão, estudo, disciplina intelectual. Contudo, não basta disponibilidade, abertura, paciência e estudo somente do Educador, nem somente do educando. Esse é um trabalho tecido no grupo, onde o Educador necessita conhecer as

hipóteses que os educandos constroem nesse processo (do resgate do seu pensamento) na interação grupal.

Que caminhos, desde o resgate da oralidade até a autoria, a reflexão trilha?

- Não sei falar...
- Não consigo ler...(o que escreveu)
- Morro de medo de ler o que escrevi.
- Sintetizo demais, só entendo (sobre o que escreve), etc.

Para assim, pode ir construindo intervenções, encaminhamentos e devoluções adequadas – que possibilitem um pensar sobre – a cada hipótese desse processo de construção (e apropriação) da reflexão: pensamento. Para construir esse fazer, o Educador necessita de uma metodologia, de instrumentos metodológicos que alicerçam esse processo de apropriação e autoria.

A reflexão é um deles porque possibilita:

- o rompimento da anestesia do cotidiano, rotineiro, acelerado, compulsivo, passivo, cego;
- o distanciamento necessário para tomar consciência do que se sabe (e pensa que não sabia) e do que ainda não se conhece;
- tecer um diagnóstico das hipóteses adequadas e inadequadas na prática pedagógica;
- a sistematização do estudo da realidade pedagógica, ao mesmo tempo que possibilita o casamento entre prática e teoria;
- instrumentalizar o acompanhamento do processo de formação do educador (apropriação de seu

pensamento, sua autoria), e alicerçar o processo de transformação, mudanças;

- registrar a história – individual e coletiva – do processo na conquista do produto;
- constatar quais são as contradições entre o seu pensar teórico e a sua prática, entre o seu pensar-fazer com os dos outros;
- resgatar sua história de educando para poder pensar melhor sua prática (atual) de educador e que teoria vem alicerçando essa prática;
- elucidar sua opção pedagógica, política, no ato de educar para fabricar a construção do desejo, sonhos de vida e esperança.

Porque refletimos, desejamos, sonhamos, somos sujeito, fazemos educação.

3 estudo e reflexão

3.1 Sobre o Ato de Estudar-Refletir

Madalena Freire Welfort

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade.

O educador estuda a teoria dos outros construindo, produzindo a sua.

O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar.

O instrumental que disciplina sua prática de pesquisa, de estudo, é a observação e a reflexão.

A observação é o início do seu estudo. Através do registro de suas observações e do planejamento, ele estrutura sua reflexão.

A reflexão tece o processo de apropriação de sua prática e teoria. Somente tendo sua nas mãos, o educador questiona e recria outras teorias. Na concepção democrática de educação o ato de refletir-estudar é fonte constante de conflitos e confronto com a teoria do outro e a sua própria. É constante rever-se, buscar-se através do entendimento do outro.

Por isso mesmo não é uma ação passiva; pelo contrário, muitas vezes pode acontecer verdadeiros duelos com que se está estudando: discordâncias, não entendimentos, desentendimentos...

Por tudo isso, o ato de estudar-refletir provoca dores, mal-estar e também desprazer; mas tudo isso faz parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática.

Neste sentido, o estudo-reflexão sempre possibilita transformações.

Numa outra concepção de educação o estudioso pratica o canibalismo teórico; pois, preocupado em devorar a pilha de livros produz somente o verniz da reprodução. Seu estudo não gera transformação porque, desapropriado do que pensa e faz, vira um copiador exemplar da teoria dos outros. Um mascarado, de seu coração pedagógico.

3.2 A Propósito do Ato de Estudar

Fátima Camargo

Uma reflexão que se preze, a este respeito, deve, a meu ver, contemplar dois aspectos: o da relação vivida e o da relação desejada. Ou seja, estaremos tratando aqui do educando que fomos e do educando que devemos ser no contato, menos ou mais produtivo, que estabelecemos com o estudo.

Em maior ou menor grau somos egressos de um modelo autoritário de educação que, sem dúvida alguma, interferiu, ou melhor, determinou a qualidade desta relação.

Alijados do processo de aprendizagem, na medida em que não fomos considerados os agentes do mesmo, desenvolvemos uma atitude passiva diante daquilo que foi a nossa aprendizagem. A mística do curso, da aula que tudo ensina, estabeleceu a necessidade somente de elementos externos indispensáveis a esta aquisição: papel e tinta, muita tinta para tudo copiar.

A leitura, a cópia mecânica de conteúdos previamente determinados, prevaleceram sobre qualquer outra relação. O estudo sempre foi reproduzido, de preferência tal qual ao que tivesse sido apresentado.

Foi-nos subtraída a chance de absorvê-lo de forma crítica, o que representaria a chance de recriá-lo. Do mesmo modo, a forma fragmentada como sempre foi tratado, corroborou para que menos relações pudéssemos estabelecer entre os conceitos, restringindo a possível ampliação dos significados.

Sem crítica, a passagem pelos textos se fazia superficial, na ausência de um aprofundamento sobre a sua significação profunda.

Não fomos educados para a divergência; esta entendida no *stricto sensu* de sua conceitualização: desarmonia. Restou-nos a resignação e aquiescência diante de um conhecimento que não era nosso e do qual nunca chegávamos a nos apropriar.

Negligenciada a reflexão, sobrou-nos a memorização como caminho de sucesso. Diante desta exigência, revestimos a palavra do professor e aquela do texto de uma importância desmedida, como se esgotassem todo e qualquer conhecimento. Absolutizamos o conteúdo do outro, correndo até o risco de compactuar com a mentira e dela sermos os porta-vozes. Desta forma, magnetizados pela palavra alheia, perdemos a nossa fala própria, a nossa idéia. Não nos davam e nem nos demos o direito de constituí-las.

Esta, foi para muitos de nós, a relação vivida com o estudo. Faz-se necessário concebê-la de forma diferente. Seremos capazes de construir o significado dessa necessidade e a garantia de podermos construir em nós e, em nossos educandos, uma relação saudável frente ao ato de estudar.

Falar em relação saudável não é querer dizer que estudar ; é prazeroso o tempo inteiro. As dificuldades, a ansiedade que experimentamos diante do objeto de conhecimento, caracterizam o momento de desprazer, a morosidade do processo, e até mesmo a frustração. Muitas vezes o texto lido não deixa rastro, no sentido da não apreensão do seu conteúdo. A ele devemos voltar instrumentalizados por estudos paralelos, de menor complexidade, que subsidiem uma releitura e a nossa possível compreensão.

Caminhamos aqui sobre os espinhos do estudo, com dificuldade, com dor. A frustração e ansiedade serão minimizadas caso tenhamos trabalhado em nós, e em nossos educandos, o enfrentamento humilde mas obstinado do nosso não saber como etapa constitutiva do saber posterior, nunca final nem absoluto, mas antes, sujeito a cortes e revisões.

Ultrapassar as barreiras iniciais do estudo é condição indispensável à conquista do prazer; prazer que advém do

desejo de conhecimento então satisfeito. Não se trata aqui de chegarmos a compreensão linear e estrita do discurso textual, mas da imersão crítica no mundo das idéias de outrem, tomadas como matéria da nossa própria reflexão. É, possível então, ter clareza sobre o valor, o sentido do estudo – não descolado do universo individual de conhecimento, mas incidindo sobre ele, provocando e promovendo a sua ampliação e reformulação.

O ato de estudar através da leitura é estabelecer com o texto uma relação dialógica na tentativa de compreender o pensamento deixado pelo outro. Nesta relação vêem-se implicados o pensamento do autor e a forma como este estruturou suas idéias e, necessariamente, o saber do leitor que as identifica e as interpreta com base naquilo que sabe. O maior proveito que tiramos do estudo, por conseguinte do texto, é justamente ver-nos implicados nele na medida em que o associamos a outras questões, ou até a nossa prática, extrapolando inclusive a temática proposta a priori. Neste sentido, o ato de estudar não é acumular idéias que se perdem ao longo do caminho porque não as tornamos nossas; mas sim, o ato de recriá-las com a marca nossa identidade.

Muitas vezes portamo-nos diante do estudo como alunos autoritários, crianças obedientes a espera do outro, texto ou educador, para que nos ensine o que temos de repetir. O álibi, em tais momentos, é dizer-nos impregnados do modelo autoritário de educação ao qual fomos submetidos. A possível mudança de postura não é fácil, é antes, trabalhosa e gradativa.

O ranço autoritário irá, inevitavelmente, aparecer vez por outra.

Se aceitamos que cada estágio do desenvolvimento não é absoluto, já que comporta características de uma fase anterior, devemos aceitar em nós idêntico movimento.

Estamos construindo dialeticamente nossa relação com o estudo, com o conhecimento. Esta construção implica em avanços e retrocessos, como qualquer outra.

O fundamental é que estamos construindo também uma reflexão e prática diferenciadas que nos permite chegar a consciência do “deslize autoritário”. Uma vez identificado, temos condições hoje de revê-lo utilizando-o como recurso ao nosso próprio auto conhecimento e a construção do nosso perfil de eternos educandos.

3.3 Contribuições de uma diferença

Juliana Davini

A psicanálise não é somente a ciência que estuda a anormalidade, como pensam muitos que a vêem como um pré-conceito cheio de medos e antipatias. É uma ciência que traz contribuições muito pertinentes sobre o humano. Humano este, com suas normalidades, seus exageros, suas deficiências cobertas por mecanismos imaginários.

Foi com a psicanálise que a dualidade NORMAL/ANORMAL fez um salto, um avanço. Ela nos trouxe a ideia de que todos nós, em maior ou menor grau, temos traços neuróticos, perversos e psicóticos. Traços que emergem a cada conflito que nos é dado via Real (conceito formulado por J. Lacan, que não representa a realidade, mas sim o indizível). Cada pessoa escolhe, ou melhor, é escolhida por uma forma de defender-se do conflito. Cada pessoa é tomada pelas ansiedades correspondentes. Estas defesas e ansiedades têm contribuições sobre o processo da aprendizagem. Quero ressaltar aqui como os instrumentos metodológicos, utilizados por nós, contém em seu cerne o uso destes mecanismos.

No caso da **observação** vemos os traços esquizo-

paranóides* onde, no intuito de perseguir algo em pesquisa, cinde o campo privilegiando parte dele. É através de um olhar cuidadoso, silencioso, que se conhece os perigos, dificuldades e medos que vêm com o novo. A observação é, também, o espaço para ver seu mundo interno. Escolher um aspecto para analisar ajuda a sair do caos que muitas vezes está no todo e a organizar as experiências. A cisão pode ser uma forma de ordenação da realidade para um dado momento.

Já, o **planejamento**, utiliza-se dos traços obsessivos quando idealiza o futuro tentando controlar o desejo, vê a melhor forma de chegar no objetivo. Evita as perdas, tentando costurar, amarrar uma pauta que pode ser muitas vezes onipotentes. Ao pensá-la, dá-se o seu controle.

A **reflexão** tem um pouco dos traços histéricos e dos depressivos. Depressivos, por ser um espaço de retificação das próprias estereotipias e resistências. Lugar de pensar as dificuldades, as negações, e vir com uma proposta que é o enfrentamento, a reparação. É a concretização dos objetivos e, portanto, pode ser a superação da cisão anterior. Histéricos, por ser um espaço de questionamento do externo, que no fundo é uma forma deslocada de colocar as questões internas. Derroga as verdades do outro, ao mesmo tempo que as institui (em diferentes tempos). A reflexão tenta consertar os buracos do conhecimento, as falhas conceituais. É o sonho de haver um saber, uma verdade. É nela que se dá a introjeção; esta, é a marca significativa que nos vem do Outro (conceito formulado por J. Lacan, que aponta o simbólico e a linguagem). Contidos nela estão as dualidades especulares e a semente para seu rompimento posterior. As grandes brigas e rachas com o Mestre

que no fundo falam de amor.

A **avaliação**, também, contém basicamente os traços depressivos onde vai se dar a implicação via conscientização. Depois de ver-se incluída, a pessoa pode então olhar melhor o cenário onde está; e este, já é o início da reparação, construção de nova participação. Aprender errando, aceitando as falhas, o desassossego. O lado ruim é incluído. Aceito. Na avaliação esta a preocupação e às vezes uma ponta de tristeza. Tristeza de quem viu, de quem gostou e de quem não gostou. É por isso que nela esta também o alívio, a elaboração.

Por último, a **síntese** que usa os mesmos traços acrescida do exercício do limite onde está o processo do cortar, transformar, perder. É o próprio decidir. Na síntese, vemos a perda do esquema referencial anterior e seus respectivos vínculos. As coisas já podem ser faladas de outra forma, com maior distanciamento dos conflitos cognitivos, afetivos, e sociais vividos.

Resta saber da quantidade e qualidade de cada momento. Detectar quando estes traços estão ou não a favor do aprender. O coordenador é quem mexe nesta dosagem, neste equilíbrio.

Com suas *intervenções* ele faz o objeto de conhecimento (interno e ou externo) ser questionado. Convida o aluno a perguntar-se sobre seus esquemas referenciais já construídos. Este pensar desequilibra, pois quebra idealizações do anterior, do que já se tem, e causa um mal-estar. É acompanhado por ansiedades** paranóides, onde a própria hostilidade de vinda da sensação de ataque é colocada no outro, no coordenador.

O reverter-se é recheado de ansiedade confusional, entra-

* Os conceitos esquizo-paranóide, depressivo, reparação, são formulados por M. Klein no seu livro Amor, Ódio e Reparação, Imago/Edusp, São Paulo, 1975.

** Sobre as ansiedades, são trabalhadas por José Bleger no seu livro Temas de Psicologia, Martins Fontes, São Paulo, 1980.

se na indiscriminação. Há a perda de controle e o aluno pode reagir fobicamente, contra-fobicamente, atacando ou ridicularizando. Cada indivíduo reage segundo sua estrutura.

É através da *devolução* que o coordenador abre à entrada da ansiedade depressiva. Há um sentimento mais calmo em estar a *mercê* do outro. Ela é um bom jeito de trabalhar a dosagem da ansiedade por trazer algumas respostas, algumas direções. Corrige a comunicação cheia de ruídos causada pela intervenção. Diminui o medo e as defesas egóicas.

Por isso, o encaminhamento é o tempo da coroação. A realidade está mais clara e, portanto, permite o retorno à ação, à prática. É nele que se dá a construção da coragem para a mudança. É o tempo do insight onde, através da sublimação, encontra-se a possibilidade nova de reagir: criando, inventando um ARRISCAR.

Tudo isso nos conta como o campo do pedagógico, do aprender, tem um coração psicológico. Explicitá-lo é também um risco. Um risco é uma aposta.

Está deixado o convite!