

Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade

Artistic praxis & relational experience in pedagogical processes: creation, criticism, interdisciplinarity

Praxis interartística & experiencia relacional en procesos pedagógicos: creación, crítica, interdisciplinariedad

Angélica Oliveira Adverse

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

E-mail: angelicaadverse@ufmg.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8938-8819>

RESUMO:

O artigo investiga como as experiências relacionais podem modificar a prática artística no espaço educativo. Pretende mostrar como as abordagens interdisciplinares que integram o campo da Arte, do Design, da Moda e da Arquitetura são orientadas pelas vivências das práxis interartísticas nas experiências de integração de ateliers em programas de residência inseridos no espaço escolar. Trata-se de examinar como a vivência de programas interdisciplinares estrutura as ações pedagógicas, sensibilizando os educandos para a noção da cocriação. O artigo explora as ideias elaboradas por Roland Barthes a respeito do viver junto, tomando como elemento conceitual o sentido da Estética da delicadeza. O propósito do texto é colocar em questão os métodos de trabalho utilizados na partilha do ato criativo.

Palavras-chave: Práxis Artística. Experiência Relacional. Criação. Crítica. Interdisciplinaridade.

ADVERSE, Angélica Oliveira. Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

ABSTRACT:

The article investigates how relational experiences can modify the artistic practice in the educational space. It intends to analyze interdisciplinary methods that integrate the field of art, design, fashion and architecture. They are guided by the experiences of interartistic praxis that integrates ateliers of residency programs inserted in the school space. Our goal is to examine how the experience of interdisciplinary programs structures pedagogical actions, sensitizing students to the notion of co-creation. The article explores the ideas developed by Roland Barthes regarding living together, taking as a conceptual element the sense of Aesthetics of delicacy. The purpose of the text is to question the working methods used to share the creative act.

Keywords: *Artistic Praxis. Relational Experience. Creation. Criticism. Interdisciplinarity.*

RESUMEN:

El artículo investiga cómo las experiencias relacionales pueden modificar la práctica artística en el espacio educativo. Tiene la intención de analizar métodos interdisciplinarios que integran el campo del Arte, del Diseño, de la Moda y de la Arquitectura y se guían por las vivencias de la praxis interartística en las experiencias de integración de ateliers en programas de residencia insertados en el espacio escolar. Se trata de examinar cómo la experiencia de los programas interdisciplinarios estructura las acciones pedagógicas, sensibilizando a los estudiantes sobre la noción de cocreación. El artículo explora las ideas desarrolladas por Roland Barthes con respecto a la convivencia, tomando como elemento conceptual el sentido de la Estética de la delicadeza. El propósito del texto es cuestionar los métodos de trabajo utilizados para compartir el acto creativo.

Palabras clave: *Praxis artística. Experiencia relacional. Creación. Crítica. Interdisciplinarietàad.*

Artigo recebido em: 15/05/2020
Artigo aprovado em: 22/09/2020

Introdução

*Como fazer viver uma sala de aula
como se fosse uma obra de arte?*

Félix Guattari

Pensar a criação no espaço pedagógico nos leva a indagar sobre as experiências que envolvem o artista-professor e as ações orientadas por abordagens interdisciplinares das quais ele pode lançar mão para a ação coletiva. Operar as práticas interartísticas favorece potencialmente a ampliação de contato entre diferentes campos, o que possibilita experiências relacionais, experimentações de linguagens e de materiais heterogêneos. Tais movimentos de interação provocam, no centro da práxis artística, uma alteração capaz de construir redes mais complexas de trabalho no âmbito das artes e também da educação.

O presente artigo examina como essas práticas artísticas são transformadas por múltiplos agenciamentos propostos por coletivos de artistas, por artistas-professores ou por grupos com características multidisciplinares. Esses processos colaborativos têm fomentado experiências relacionais em situações pedagógicas a partir de redes formativas de criações críticas que trabalham com práticas artísticas híbridas. Essas práticas promovem uma mobilidade das formas de aprendizagem, deslocando o sentido da aquisição de um conhecimento artístico para o desenvolvimento de experiências coletivas através da integração entre os campos da Arte, do Design e da Moda. Essa exploração tem favorecido a construção de um espaço que integra o atelier ao laboratório, cujo intuito é integrar a pesquisa artística ao trabalho científico. Denominado *Labo-atelier*,¹ a ideia tem por intenção validar a pesquisa-criação por meio de ações colaborativas de trabalho.

O artigo pretende apresentar os procedimentos interartísticos desse tipo de investigação, observando-os a partir de algumas perspectivas: a dimensão poética e estética da pesquisa, a fim de analisar a construção de uma cultura visual no espaço de aprendizagem fomentado pela ideia do *labo-atelier*; a experiência relacional, para examinar a formação de uma experiência estética complexa e multidimensional; e, por fim, a partir de uma análise sobre uma outra concepção de autoria e também do artista. Partiremos das vivências norteadas pela poética do encontro para

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

observamos, a partir concepção de “pós-artista”, a relação pedagógica que nelas se estabelece. Essa definição problematiza a postura do artista-professor, propondo uma mobilidade do ato criativo e da relação pedagógica.

A experiência relacional interdisciplinar desloca o sentido da simples transmissão de informação para a aquisição de experiências advindas de vivências que permitem pensar criticamente a mobilidade entre as práticas criativas no processo educativo. Assim, a práxis transforma-se na medida em que a ação criativa é estimulada pelas intervenções críticas como uma forma de pesquisa-ação. Tais movimentos interativos transfiguram o sentido da palavra *poiésis*, pois intensificam a *bricolage* entre várias poéticas: textuais, visuais, sonoras, plásticas, corporais etc. Essa poética do encontro entre os educandos – professores-artistas, designers, artistas ou estilistas – inova o sentido de *téchné*.

Pretendemos averiguar as múltiplas posturas que nos permitem pensar a potencialidade mediadora das redes de trabalhos colaborativos e interdisciplinares em situação pedagógica. Veremos em que medida o processo sistêmico e complexo de alguns projetos de coletivos compostos por equipes multidisciplinares podem nos apresentar novas tessituras, articuladas em processos pedagógicos, para a práxis artística participativa.

Tentaremos perpassar o sentido de nossa epígrafe, examinando a questão apontada por Guattari (1992) sobre a invenção permanente de agenciamentos estéticos que podem romper com a seriação vazia de esquemas educativos rígidos, a fim de transfigurar pedagogias institucionalizadas que reproduzem conteúdos ou técnicas artísticas. A criação de novos territórios existenciais possibilita a reestruturação dinâmica dessas pedagogias pela relação comunitária de ensino, promovendo o deslocamento do foco do conteúdo apresentado para a aquisição de dispositivos de trabalho que favoreçam a partilha de métodos para a construção de novas subjetividades, ou de novos modos de vida relacionados à educação.

1. Por uma complexidade das práticas criativas

*A raposa conhece muitas coisas, mas o
ouriço uma única grande coisa.*
Arquíloco

Retomamos o obscuro verso de Arquíloco para refletir sobre o sentido da “interarte” no processo pedagógico contemporâneo. Isaiah Berlin (2002, p. 447) introduz estes dizeres no belo ensaio “O ouriço e a raposa”, no qual ele tenta encontrar a diferença entre os escritores e os pensadores, alargando a sua reflexão para a humanidade em geral. Tomamos de empréstimo seu pensamento para apresentar uma discussão sobre a articulação entre as diversas linguagens artísticas. Nessa diretriz, pensaremos, à maneira de Berlin, no abismo existente entre o ouriço – aquele que relaciona tudo a uma visão central, num único sistema, a fim de articular relações para a construção de significados – e a raposa – aquele que busca atos e nutre ideias que são centrífugas, em vez de centrípetas; aquele para quem o pensamento é disperso e difuso, movendo-se em muitos níveis. Para o autor, filósofos e pensadores são afeitos à natureza da raposa, ao passo que artistas estão próximos da natureza do ouriço.

Contudo, diante das modificações das práticas docentes e artísticas, poderíamos inferir que a natureza dos seres tem sido continuamente transmutada. Estamos em contínua mutação e, hoje, podemos nos reportar à essência polímata do sujeito para pensar o desenvolvimento de conhecimentos ou de obras artísticas. Partindo, portanto, do ensaio de Berlin (2002), gostaríamos de sugerir a transfiguração da raposa e do ouriço em uma imagem híbrida: a *raposouriço*. Por meio dela, podemos recorrer aos princípios interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar que consolidam os entendimentos sobre a abordagem de conteúdos e dos métodos.

Ao unificar raposa e ouriço, gostaríamos de criar uma imagem correspondente à proposta da *Cas'escola*,² desenvolvida por Augusto Joaquim e Maria Gabriela Llansol nos anos 1970, na Bélgica (Fig. 1). Esse projeto reúne duas naturezas – a casa e a escola – em sua proposta pedagógica. A fim de chegar à produção de conhecimentos genuínos, ele parte do uno, da ideia de *anima* (alma), como perspectiva de ampliação do movimento próprio da ação da aprendizagem. A *Cas'escola* seria, então, uma *nova geografia* para o ensino e para a aprendizagem, pois cartografaria os limites da pedagogia ativa:

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

A escola tradicional é um lugar separado da vida, onde o real só penetra em forma de representações. Centra-se, assim, na figura do Mestre, sujeito detentor do saber e modelo de identificação. Exerce sobre o aluno uma dominação coerciva ou baseada na sedução. Esta posição do mestre pressupõe uma comunicação unilateral (vertical) mestre-aluno, a que corresponde a ausência de comunicação horizontal entre os alunos. As suas relações são marcadas pela rivalidade e pela concorrência. Eles próprios, o seu trabalho e as suas acções, são classificados e hierarquizados de acordo com o seu grau de conformidade ao modelo (...). Essas experiências [de pedagogia ativa] favorecem antes as interações e as trocas entre alunos, cuja dinâmica substitui em maior ou menor grau a das relações de autoridade. Mas para que este passo seja possível é necessário que aconteça, na escola ou na sala de aula, uma abertura ao real, um alargamento do campo da experiência, porque é na diversidade de experiências que assenta a questionação do monopólio magistral e o desenvolvimento do intercâmbio horizontal. (LLANSOL *et al.*, 2015, p.13-15).

A proposta pedagógica de Llansol seria partir da poética da casa para pensar o lugar dos valores de intimidade da alma como um *canto do mundo*³ – em direção à sua exteriorização, em uma topografia espacial ampliada. Seria, como definiu Bachelard em *A poética do espaço* (1992, p. 63), um tipo de transposição da atividade de criação das metáforas, pela qual o ser da casa pode transformar-se numa linguagem imagética para representar a criação poética. Iniciamos nosso artigo trazendo justamente uma reflexão metafórica para tentar compreender como a nossa realidade de ensino pode ser pensada por sistemas e por metodologias. A ideia não é pensar a práxis interartes como uma forma de ciência, mas sobretudo como uma pesquisa que pode gerar resultados científicos sensíveis. Assim, a pesquisa em artes poderia produzir conexões com outros campos como estratégia de ação, como uma forma de estruturar um pensamento crítico diante do real a partir de sistemas que integrem o uno e o diverso. A experiência da *Cas'escola*, por exemplo, coloca em prática a integração de artistas, poetas, escritores, filósofos e pensadores no desenvolvimento pedagógico. Essa é a abertura instaurada no ambiente da casa.

Contemporaneamente, as diretrizes educativas internacionais têm proposto programas para a introdução da pesquisa científica em alguns ciclos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os programas têm como objetivo estimular a integração entre a comunidade acadêmica, os profissionais da cultura e o mercado. Ao pensarmos a presença do artista nos espaços escolares, surge-nos a indagação sobre a autonomia das proposições desenvolvidas por ele e, ainda, sobre como se daria o processo de inovação de linguagens, dos estilos e dos conceitos. A implementação de projetos como esses enfrenta certos desafios: primeiramente, devido ao deslocamento do artista de seu lugar laboral; em segundo lugar, pela transposição dos métodos de trabalho para a atividade pedagógica;⁴ e por fim, a necessidade de situar a prática em comunidade como uma instância ecosocial.

Tal proposta nos faz retomar a epígrafe de Guattari (1992) para enfatizar a discussão sobre a transfiguração do espaço da sala de aula em uma obra de arte. Pois essa transfiguração rompe com o mito da genialidade que envolve a imagem do artista. Além disso, cabe reconhecer que a pesquisa em artes no âmbito pedagógico possibilita a aproximação do artista a lugares descentralizados ou periféricos. Dessa forma, a criação de espaços de pesquisa possibilitaria a produção de uma ciência sensível, voltada à cultura dos ambientes construídos coletivamente. Além disso, a atividade entre corpo discente e coletivo de arte inserido na escola faz com que os métodos de pesquisa em artes sejam difundidos como diálogos epistemológicos.

Também é importante salientar que a pesquisa interartística tem como compromisso a problematização não somente do processo criativo; ela necessita construir uma experiência relacional mais complexa. O poder comunitário de observação e a apreensão fenomenológica dos exercícios de autoetnografia dão a ver a complexidade do ato de ler o mundo, tornando visíveis as relações dos acontecimentos que são entrelaçadas nas vivências, de forma análoga ao pensamento de Morin:

A complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2015, p. 13-14).

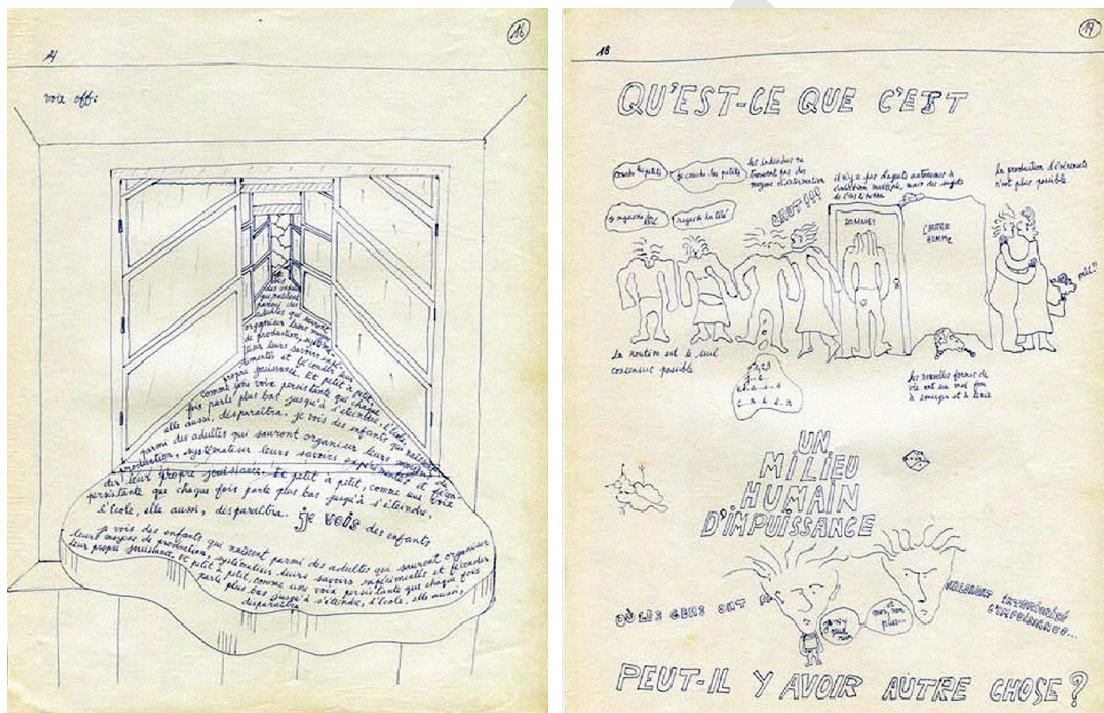


Fig. 1 – Llsansol & Joaquim: espólios dos cadernos de Llsansol. Desenho sem dimensões, Cintra Espaço Llsansol
 Fonte: PENA, 2015, p. 8.

Pensar a complexidade da pesquisa em artes no espaço comunitário acadêmico é observar as perspectivas da complexidade do mundo real, pois é preciso partir da ideia de que o artista é um ser humano em meio a outros seres humanos. A experiência da criação no espaço acadêmico deve ser pensada em consonância com uma experiência de vida, o que supõe, evidentemente, a inclusão do artista-pesquisador no espaço social. Por esta razão, sempre devemos ter em mente que ele deve posicionar-se em direção ao outro, o que significa que o trabalho artístico permite criar uma tecnologia capaz de problematizar o mundo e pensar a complexidade das realidades humanas. A pesquisa em artes não se distancia da prática de projetos. Isso nos faz pensar na originalidade desse tipo de investigação, pois ela estaria intimamente relacionada com a capacidade de articulação dos saberes construídos a partir dos conhecimentos assimilados no processo do trabalho. Ademais, a pesquisa contextual estaria igualmente vinculada à construção de uma consciência de si e do mundo ou, dito em outras palavras, do lugar do sujeito em relação ao todo – mais precisamente, em relação ao território para construção de um espaço de identificação entre o si e as novas

questões sobre a realidade. Essa ideia vai ao encontro daquilo que Morin (2015, p. 47) afirma sobre a abertura do mundo nos processos de integração dos sistemas eco-organizadores vivos, o que indica que a noção de sujeito só faz sentido num ecossistema (natural, social, familiar). O mesmo vale, acreditamos, para o artista-pesquisador.

Os caminhos para a inovação dos projetos de pesquisa em artes dependem, pois, de experiências relacionais, viabilizadas, por sua vez, por fenômenos que fomentem propósitos diferenciados de investigação, como por exemplo os mecanismos sociais de inclusão ou exclusão, que desvelam as tensões entre os centros de poder e as periferias. Como resultado, potencializam as dissidências entre os saberes locais, globais e universais. Tais atritos entre a margem e o centro podem, inclusive, ser utilizados para investigar o papel social da pesquisa em artes, permitindo observar dialeticamente a formação ética do artista na contemporaneidade.

Morais e Gogan (2017) nos lembram que o artista é aquele que transforma o cotidiano banal em um evento artístico, sensibilizando uma comunidade para a tomada de novas iniciativas a partir dos acontecimentos por ele promovidos. A criação inicia-se por meio de interações *antropossociais* que comportam um princípio dialógico, levando em consideração a própria complexidade do real. O artista, portanto, faz parte de uma grande tecedura que entrelaça os agentes sociais, como outros artistas, com os espectadores, com as instituições e com os espaços. A relação tecida entre os atores e os espaços também estão sujeitas às ambiguidades e às contradições dos acontecimentos históricos. Em função dessa dinâmica relacional, as experiências são abertas ao imprevisto, aos desvios e às incertezas.

Trata-se, na verdade, de pensar que a arte, o trabalho criativo, os artistas, os espectadores e os educandos não existem à margem de um determinado território. A vida social e a criação artística estão vinculadas por meio de um jogo ético de relações. No seio da vida coletiva, há uma correspondência entre criação e reconhecimento do *topos*, ou seja, do lugar que ocupamos para expressar uma visão de mundo. Nesse aspecto, os agentes sociais dão forma ao complexo onde se dará o ato criativo. Esse ato, por sua vez, torna-se fundamental para que se conceba um ambiente no qual podemos pensar sobre o nosso ecossistema e pôr em ação a consciência das relações gradativamente estabelecidas na criação de ambientes, espaços e territórios.

Ao pensarmos na complexidade que envolve a tríade artista-criação-comunidade, estamos pensando igualmente na produção social de um espaço onde se efetuam encontros e trocas simbólicas. Logo, para pensarmos a criação artística, é importante que pensemos que o artista se encontra no interior de uma trama da vida cotidiana; que ele integra e propõe interações históricas, sociais, afetivas, culturais e políticas.

No entanto, o reconhecimento desse lugar comunitário é marcado por uma contradição, pois a individualidade é, paradoxalmente, a condição essencial para o entendimento das distâncias e das diferenças sociais, culturais e éticas. Tanto para o espectador quanto para o artista, o ato de estabelecer distâncias seria uma maneira de administrar cautelosamente as relações de poder. Mas essa comunidade porvir a que nos referimos tampouco defende o idílio da solidão; ao contrário, ela aponta para estratégias de encontros, reconhecendo em que medida a vida coletiva poderia conjugar as idiosincrasias e as singularidades dos artistas e das comunidades. A reorganização desses lugares seria essencial para construir novos afetos no processo da experiência estética.

Sendo assim, o *topos* do artista alcançaria, em uma determinada comunidade, uma nova significação, pois, em geral, o seu lugar no imaginário social desconsidera o ponto multidimensional da realidade no qual ele se situa. Não raro, os projetos artísticos com teor sistêmico são lidos pela chave do desejo, na qual prevalece o modelo da inspiração experimentalista e intuitiva. Isso equivale a dizer que o artista contemporâneo ainda continua, tal como fora no passado, apartado da vida republicana da cidade. A imagem social do artista se aproximaria do *atopos*,⁵ ou seja, ele representaria o estranho que manifesta a representação de uma vida estetizada. Ele ainda estaria vinculado ao exercício existencial da arte como forma de vida.

Como sugere Bourriaud em *Estética relacional* (2009, p. 132), o artista fora sempre apresentado como uma autoridade, sendo definido, em primeiro lugar, como um sujeito cuja assinatura funciona como agente aglutinador dos estados de consciência. Nessa acepção, a noção de gênio orienta o entendimento sobre o estilo e a autoria da obra, de maneira a reforçar a confusão deliberada entre subjetividade e estilo. No entanto, é necessário considerar que a relação advinda do encontro entre o artista e o espaço social é marcada por conflitos e embates. Vale lembrar que a

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

experiência relacional é, antes de tudo, tangenciada pela compreensão da pluralidade, tratando-se, na verdade, de um reconhecimento das diferenças. Admiti-lo significa, dentre outras coisas, conceber uma forma de organização do mesmo e do diverso. Assim, sob o ponto de vista das forças relacionais, entre o *mesmo* e o *diverso*⁶ encontra-se a nossa capacidade de agir em relação ao outro, e é nesse processo de reconhecimento que se constitui o juízo com o qual construímos os afetos idiossincráticos que nos unem ou nos segregam no espaço social.

Infelizmente, no Brasil ainda nos deparamos com a precariedade de políticas públicas para o setor cultural e, após as eleições de 2018, os investimentos nesse domínio diminuíram ainda mais. É lamentável que ainda não haja uma compreensão satisfatória acerca da importância da presença do artista e da construção efetiva de espaços para criação e pesquisa, como ateliers e laboratórios em escolas e mesmo em cursos universitários. Espaços que contribuam para integração de ações interdisciplinares e que encorajem a autonomia criativa da comunidade. O fomento de uma cultura artística nos processos pedagógicos da educação brasileira é essencial para democratizar a transmissão de métodos de trabalho nesse âmbito.

Como analisa Cunha (2017), os programas educativos em artes no Brasil baseiam-se em princípios modernos, com objetivos voltados à produção temática e pré-determinada por técnicas que visam a desenvolver produtos gráficos ou plásticos. As ações pedagógicas desses programas se baseiam em exercícios que desenvolvem uma concepção de desenho e pintura que raramente se aproxima do pensamento crítico e dos procedimentos utilizados pela arte contemporânea. No que concerne à educação infantil, o potencial criativo é compreendido como inato, e as proposições se limitam, portanto, a pensar o desenvolvimento individual dos educandos. Ademais, a cultura visual estaria alicerçada em valores estéticos atrelados à indústria cultural:

As ações pedagógicas precisam ser revisitadas na perspectiva da arte contemporânea em termos dos processos de criação dos artistas, não para copiá-los com “releituras”, mas para entender como eles buscaram soluções, explorando materiais, como ressignificaram e como os apresentaram para os apreciadores dessas obras. Muitas vezes, nas escolas, o potencial criativo das crianças é entendido como inato, não como um exercício árduo de conhecimento e de elaboração contínua (...) assim como os artistas contemporâneos romperam com a rigidez das linguagens e materiais, é importante que a escola se atualize e busque modos de pensar e planejar propostas pedagógicas em arte na Educação Infantil. (CUNHA, 2017, p. 16-18).

Nesse sentido, o desenvolvimento de instâncias sensíveis estaria sendo subjugado, em alguns programas de ensino, por um ideário de linguagens e narrativas pré-estabelecidas como “infantis”. Como consequência, é difundido um padrão hegemônico de linguagens, abordagens e técnicas que pensa o ensino da arte como um conteúdo de caráter disciplinar. Tal entendimento gera uma institucionalização dos programas educativos, que por sua vez se transformam, ao longo dos anos, em roteiros para repetições seriadas de ações pedagógicas, sem nenhuma contextualização de espaço e tempo. O que nos lembra Guattari (1992) na pergunta da epígrafe é que a práxis artística em situação pedagógica é a ordem comportamental da experiência relacional. E como ressalta Bourriaud (2009, p. 144), os registros da ciência, da ficção e da ação são igualmente responsáveis pela recomposição da produção de saberes sensíveis concernentes à subjetividade e ao corpo coletivo de uma comunidade.

2. Cartografia multidimensional da práxis artística: dispositivos interartísticos.

A pesquisa em artes, assim como em tantas outras áreas do conhecimento, baseia-se em elementos comunicantes interdisciplinares. Por isso, nosso desafio é pensar a criação artística que opera com diferentes linguagens artísticas por intermédio de uma reflexão crítica, a fim problematizar a instância da experiência. Para tanto, é necessário repensar os encontros e os processos de socialização que o espaço educativo oferece. Um ambiente de empatia não é pautado apenas por uma relação comunitária harmônica, mas essencialmente fundamentada pela diversidade. Isso requer uma construção cartográfica multidimensional do ambiente de trabalho, ou, dito em outras palavras, a capacidade de construir uma ambiência na qual a empatia e a atenção sejam um valor. Tal como sugerem Ceppi e Zinni em *Crianças, espaços, relações* (2013, p. 18), o espaço de trabalho depende da construção de um ecossistema diversificado. Por isso, uma experiência de coexistência depende de estratégias de atenção designadas pelas pedagogias da escuta.

O primeiro fator exigido para o desenvolvimento interartístico é a implementação de projetos para a criação de espaços educativos que acolham as experiências relacionais. Assim, a sensibilização para as conexões depende de como compreendemos o sentido de interação dentro de um projeto cultural para espaços educativos:

Quando falamos de espaço relacional, queremos dizer de um espaço integrado no qual as qualidades não são estritamente estéticas, elas têm mais a ver com características de desempenho. Isso não significa que o espaço não é composto por zonas funcionais, mas pela fluidez destas (...). Um ambiente caracterizado pelas relações que consegue estimular ou possibilitar: um espaço relacional, cuja qualidade não deriva de uma teoria, mas de uma maneira de enxergar, ler, estudar, interpretar a realidade, e de representá-la com consciência crítica. Não é uma questão de estilos. Um espaço relacional é a base para um ambiente rico em informações, sem regras rígidas. Não é a representação de uma escola, mas um todo formado de identidades diversas (...) “sonhamos com vidas diferentes”, disse Ettore Sottsass. Neste espaço, a qualidade estética depende também da qualidade de conexões (a estética de ligações). (CEPPI; ZINI, 2013, p. 20-21).

Ora, o que os autores nos apresentam é que os espaços são organismos vivos porque são resultados da construção dos lugares que ocupamos. Logo, é importante que sublinhemos que as (inter)ações entre as artes dependem efetivamente do reconhecimento das sutis diferenças entre os termos ‘território’, ‘espaço’, ‘lugar’ e ‘ambiente’. O reconhecimento de suas nuances nos leva a entender a cartografia, como pontua Hissa em *A mobilidade das fronteiras* (2002, p. 29), como um método que permite inserir duas grandes questões nessa discussão: os propósitos da ciência e os métodos científicos. Segundo Milton Santos:

Os construtores do espaço não se desembaraçam da ideologia dominante quando concebem uma casa, uma estrada, um bairro, uma cidade. O ato de construir está submetido a regras que procuram nos modelos de produção e nas relações de classe suas possibilidades atuais. (SANTOS, 1997, p. 24).

A cartografia multidimensional pode, inicialmente, fornecer a diferença entre as realidades construídas pelas distintas superfícies que ocupamos. Sua finalidade é organizar o conjunto de elementos simbólicos ali presentes, criando uma representação de onde nos situamos. Como nos explica Santos (1997, p. 24), nós só podemos apreender o que é propriamente o espaço na medida em que compreendemos como são tecidas as relações sociais que o organizam. Dentro das relações, são construídos os ambientes, e neles, os lugares determinarão os papéis sociais.

Para se compreender a metáfora das cartografias multidimensionais e sua relação com as práticas interartísticas, devemos nos atentar para as fronteiras entre os campos de atuação e de investigação nas artes. Os territórios determinam a identidade de pertencimento de cada campo de estudo, a exemplo do campo das artes do corpo e do campo das artes

visuais. Compreender a dinâmica desses territórios nos mostra com clareza em que medida as complexidades de um e de outro podem ser conectadas nos ambientes educativos: são essas conexões entre as áreas que estabelecem os alicerces simbólicos sobre os quais se assentam os papéis de cada agente nos lugares que ocupam. É a partir dessas relações construídas que as fronteiras e os limites entre os campos são erigidos.

As cartografias, como esclarece Hissa, nos fornecem os significados divisores que dão visibilidade aos limites entre as artes: “o limite é, pois, um conceito inventado para dar significado às coisas, para facilitar a compreensão do que pode ser interpretado de diversas maneiras”. (2002, p. 21). Desse modo, a cartografia determina o desenho dos contornos simbólicos da produção de conhecimento sensível instaurada pelas práxis artísticas. A atividade cartográfica, portanto, estimula o entendimento das fronteiras que aproximam ou distanciam práticas como as Artes visuais, o Teatro, a Dança, o Cinema, a Música, entre outras. Além disso, ela orienta a percepção para a aproximação das artes com outros campos, como a Arquitetura, o Design e a Moda, determinando as zonas de transmissão ou de modificação entre elas. Das fronteiras entre os campos, emergem os símbolos que demarcam os territórios, apontando as conexões entre eles, as expressões de casa domínio e o exercício de poder como forma de controle das instâncias de atuação de cada área. Para pensarmos a (inter)ação na arte e na educação, é necessário retomar a ideia da espacialização dos campos: “toda relação depende da delimitação de um campo, no interior do qual ela se origina, se realiza e se esgota” (RAFFESTIN *apud* HISSA, 2002, p. 39).

Portanto, a tecedura entre as linguagens e as áreas intersecciona os limiões nos quais se articulará a relação interartística. Como nos esclarece Edgar Morin em *Introdução ao pensamento complexo* (2015, p. 19), trata-se, na verdade, de uma visão sistêmica que rege, em níveis interdisciplinares ou transdisciplinares, as associações e organizações que propõem ampliar o ato de criação e de conhecimento. Essa visão é definida pela complexidade, isto é, por constituintes heterogêneas que podem efetivamente tecer uma rede de acontecimentos, provocando agenciamentos a partir de fricções, hibridismos, transmutações ou transfigurações entre os campos. A complexidade estabelece o princípio dialógico e translógico, instituindo um jogo múltiplo de interações ou retroações.

Nessa linha de pensamento, a aproximação entre diversas linguagens artísticas e as interferências em territórios distintos abrem novos caminhos para a epistemologia da práxis artística no espaço educativo. Dessa abertura, podemos vislumbrar os dispositivos artísticos utilizados para a elaboração de propostas complexas de interartes, nas quais o artista, assim como o designer ou o arquiteto, acede o conhecimento prático ou teórico por uma metodologia de projeto. Para além da natureza intuitiva dos processos especulativos, o ato criativo do trabalho artístico contempla as mesmas estratégias de organização e sistematização da atividade de projeto, que por sua vez envolve vários métodos provenientes de diferentes campos do conhecimentos.

Como exemplo, trazemos os projetos voltados à inovação social elaborados por liceus franceses, que se apropriam da complexidade sistêmica de outras propostas que, justamente, interseccionam os campos das Artes, do Design, da Arquitetura e da Moda. Para a sua realização, é reunida, por meio de editais de residência elaborados pelo ministério nacional da educação, uma equipe de artistas, designers, estilistas e arquitetos. O programa ainda conta com o apoio de laboratórios e centros de pesquisa universitários, de coletivos do mercado da arte e das indústrias, além da Cidade das Artes e do Design (*Cité des Arts et du Design*). A cada ano, as escolas recebem grupos com profissionais diversos para realizarem projetos coletivos.

De acordo com Clémence Mergy (2017b, p. 37), nesses projetos as interações se iniciam pela elaboração de espaços criativos denominados *Fábrica (Fabric)*. Esses espaços relacionais visam à fabricação de objetos criativos por intermédio de dispositivos visuais, sonoros, têxteis, arquitetônicos. Visam, ainda, a produzir serviços, eventos, espetáculos, performances, cenários e ambientes efêmeros. O processo criativo é dividido em quatro modulações de trabalho: a fábrica de si (voltada a projetos ligados à ética), a fábrica do conhecimento (relacionada à inovação pedagógica), a fábrica do sensível (ligada à experimentação dos métodos) e a fábrica dos usos (direcionada à pesquisa das técnicas e de seus dispositivos).

Esta missão pedagógica inicia-se pela investigação das áreas e dos conteúdos. Realizam-se reuniões para a construção de cenários que problematizem a complexidade entre os campos a fim de se elaborar métodos e metodologias de ação que transformem o ecossistema dos espaços educativos. Os projetos têm como fulcro pensar a aquisição de experiências técnicas, projetuais e críticas sob um novo modo de partilha de experiências no ambiente da escola. O objetivo pedagó-

gico é estimular a autonomia da comunidade, os processos colaborativos, a escuta, o questionamento sobre o bem comum e o espírito democrático, as formas de aprendizagem humanitárias e, em particular, a inovação na escola por meio de projetos interdisciplinares e transdisciplinares. Segundo Jean Fleury (2017, p. 9), para se inventar a educação do futuro, é necessário recorrer a uma sociologia da inovação para transformar os métodos que orientam os trabalhos desenvolvidos nas escolas. Nesse caso, a primeira reforma se dá pelo devir humano, isto é, pelas práticas de comunicação entre os agentes sociais que integram o ecossistema daquele espaço.

Em seguida, coloca-se em questão a impermanência das formas de atuação desses agentes e a transformação das visões de mundo circundantes. Toda a comunidade deve estar aberta para o jogo de impermanência que se desenvolve através das trocas desencadeadas pelos dispositivos utilizados nos procedimentos criativos. As estratégias de ação pedagógica são orientadas por metodologias do Design e se integram aos procedimentos da Arte e às formas de estruturação de projetos da Arquitetura e da Moda, compondo, dessa maneira, o espectro pluridisciplinar dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

O dispositivo interartístico é pensado a partir de um conceito do Design ao qual dá-se o nome de *Peer to Peer*, que desemboca na filosofia “nós trocamos, nós partilhamos”). A primeira ideia é romper com a estrutura individualista de aquisição de saber. A comunidade desenvolve, de maneira horizontalizada, as posturas criativas de trabalho. Na primeira etapa, vale-se do sentido ético para se observar a passagem do movimento de subjetivação para o de dessubjetivação comunitária, pois o engajamento requer a medida exata da proatividade individual para a mobilização de experiências comunais.

Explica-nos Mergy (2017a, p. 42) que o interesse das *fábricas* é mobilizar os recursos individuais no *corpus* espacial a fim de que cada indivíduo participante possa reconhecer o valor do trabalho realizado por todos os integrantes das ações. Esse processo foi retomado da Ciência da Educação desenvolvida nos anos 1970 a partir do trabalho desenvolvido por Marc Suffrin e Claire Héber-Suffrin, denominado MRERS (*Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs*) que em português poderia ser traduzido por Movimento das Redes de Trocas Recíprocas de Saberes. Como seu nome denota, a proposta é pensar uma ação metodológica por intermédio de uma troca recíproca entre educandos, professores, pedagogos, artistas, arquitetos, designers, estilistas etc. A inte-

gração entre os campos depende, assim, da postura dos agentes em situação pedagógica, como também da abertura dos participantes à mobilização, a fim de aprender a partir de experimentações imprevistas e improvisadas. As proposições são oriundas da capacidade de fabricar uma existência em comum, a partir da qual derivam-se a prototipagem dos problemas, a construção de cenários pelas metodologias do Design, a mobilização das ações artísticas com base nos projetos arquitetônicos e a reflexão sobre a identidade e a subjetividade a partir das teorias da Moda.

Em trabalho intitulado *Uma Artista uma Classe. Uma Foto da Classe de Outra Maneira*, desenvolvido em novembro de 2006 no liceu Jacques Prévert, em Pont-Audemer, na Alta Normandia francesa, a artista Sabine Meier propõe uma reflexão sobre os gestos corporais que poderiam enunciar as idiossincrasias de cada integrante da classe a partir de dispositivos fotográficos (Fig. 2). Ela inicia, então, uma discussão sobre a construção da imagem corporal, dos gestos, da escolha do vestuário⁷ e também sobre as influências da moda na construção identitária.



Fig. 2 – Foto de classe. A foto de classe de outra maneira, Sabine Maier, Janina Wick e Véronique Ellena em cocriação com os alunos do Liceu Jacques Prévert Fotografia, sem dimensões, Liceu Jacques Prévert, França, 2006.

Fonte: FLEURY, 2017b, p. 47.

Posteriormente, outras imagens foram elaboradas coletivamente com a artista Janina Wick, e buscou-se com elas aprofundar a discussão sobre a intimidade velada de cada classe. Essas fotografias eram trabalhadas a partir dos conteúdos de outras disciplinas para que os demais professores pudessem gerar reflexões sobre os afetos e as emoções vivenciadas nas mudanças de ambientes e do cotidiano dos grupos. Esse trabalho, deu origem a um debate ético através das imagens mais representativas de cada classe.

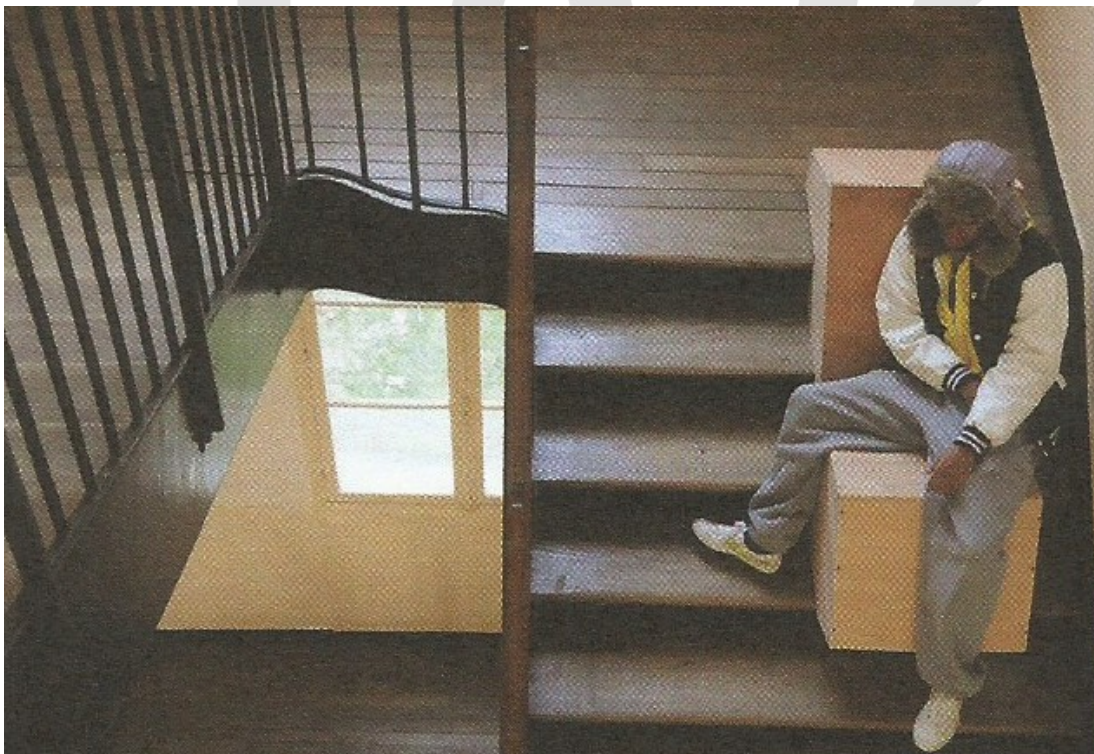


Fig. 3 – *Construções temporárias*, 2010. Mobiliário desenvolvido pelo artista Julien Prévieux juntamente com os alunos do Liceu Chérioux. O trabalho foi realizado no atelier de ação educativa do Musée d'Art Contemporain du Val-de-Marne. MóBILE em madeira, sem dimensão, Vitry-Sur-Seine, França, 2010.

Fonte: MERGY, 2017b, p.47.

Outro trabalho que relacionou práxis interartística e ações interdisciplinares é *Construções Temporárias* (2010), criado pelo artista Julien Prévieux em parceria com o Musée d'Art Contemporain do Val-de-Marne. O projeto foi desenvolvido juntamente com um grupo de arquitetos e designers e

problematizou a circulação de pessoas nos espaços da escola partindo da tentativa de criar ambientes para a socialização temporária. A ideia era unir a construção de gestos corporais à criação de ambientes efêmeros pelo Design e pela Arquitetura (Fig. 3).

O projeto propunha uma interação entre gestos corporais e mobiliários escultóricos, de forma a pensar os objetos como uma extensão dos corpos. Os mobiliários deveriam “fabricar” esses gestos, narrando a relação da comunidade com alguns espaços. Em parceria com os alunos, Julien Prévieux (Fig. 4) desenvolveu tais mobiliários de modo a constituir uma imagem para os corpos em movimento.⁸



Fig. 4 – *Construções temporárias*, mobiliário desenvolvido por Julien Prévieux juntamente com os alunos do Liceu Chérioux. O trabalho foi realizado no atelier de ação educativa do Musée d'Art Contemporain du Val-de-Marne. Móble em madeira, sem dimensão, Vitry-Sur-Seine, França, 2010. Fonte: MERGY, 2017b, p.47.

No exemplo apresentado acima, coloca-se em discussão as práticas interartísticas colaborativas baseadas em processos interdisciplinares e transdisciplinares. Os projetos articulam saberes, transformando a dinâmica de entendimento das Artes, do Design, da Moda, da Arquitetura e da própria ação de pesquisa-criação. Por meio de um método sensível, proporcionam uma compreensão da fabricação de si pela imagem, pelos gestos e pela extensão dos objetos, ampliando também a percepção do que é fazer ciência (e pesquisa). A ação interartística construída pelas metodologias interdisciplinares ultrapassa as disciplinas. Deste modo, a experiência desconstrói as fronteiras entre teoria e prática, permitindo à comunidade compreender que, da mesma forma que os métodos do Design orientam as ações artísticas, a arte pode aproximar-se da ciência de projetos. Por intermédio de propostas que trabalham com a autoimagem, os membros da comunidade podem desenvolver reflexões críticas sobre si próprios, compreendendo assim os tempos contemporâneos. Podem entender também a abrangência do fenômeno da moda na vida cotidiana, interferindo nas formas dos corpos, dos objetos e dos espaços que construímos. É pela transmissão e pelo movimento das ideias nesses espaços, que o sentido de arquitetura pode ser compreendido. As ações interartísticas constroem zonas de relações (in)disciplinares porque ampliam a produção de conhecimento a partir das correspondências de sentidos desenvolvidas. Consequentemente, elas rompem com a distinção entre a teoria e a prática.

Quando se opera com tal distinção, perde-se de vista a realidade prática das linguagens que utilizamos. Por outro lado, o ensaio das fórmulas e seus elementos de meditação reflexiva colocam em movimento o fluxo de ideias. Logo, o exercício do pensamento estrutura a prática da linguagem. As dinâmicas que envolvem a práxis artística reestruturam-se a partir de novos movimentos que promovem uma integração entre o processo experimental e a criação de conceitos.

A separação entre, de um lado, o lugar da criação de conceitos e, de outro, o da produção das coisas foi fundamentada no século XVIII, no momento em que emergia a sociedade industrial. Historicamente, o movimento que constitui a sociedade industrial pertence à mesma categoria daquele que produziu o cientificismo no período Iluminista. A cultura industrial foi responsável por redefinir o lugar da produção e o lugar do pensamento. A superação dessas etapas depende, pois,

de uma redefinição da vivência do espaço-tempo que possa reconfigurar – a partir de processos de interação – a experiência do sujeito diante dos novos lugares de produção de conhecimento e de arte.

A noção contemporânea de autoprodução das artesanias interroga as designações territoriais desses campos de produção de saber, pois a autoprodução nos obriga a repensar em que medida a pesquisa científica no âmbito das Artes pode evocar novos processos de (des)territorialização, redefinindo o lugar do artista pelos mesmos mecanismos de participação e de coesão social que contextualizam a prática de projeto.

Nessa perspectiva, contrariamente à liberdade individual que pauta a ideia de autoria, a práxis interartística desloca-se para processos de projeção que são alimentados por mecanismos de participação coletiva. Desse modo, a abstração dos conceitos teóricos não transcende os experimentos plásticos. O ato de projetar implica uma inseparabilidade entre pesquisa e criação, e essa fusão sistêmica é alimentada por uma rede de conexões que constrói novos conhecimentos por intermédio de uma aproximação interdisciplinar.

A complexidade de tal atividade nos conduz à busca de novos aportes científicos por meio de métodos que integrem a experiência vivida à reconfiguração do problema. Além disso, a interpretação do contexto provoca a sensibilização das formas de sociabilidade, reforçando a atividade crítico-reflexiva a respeito dos métodos de trabalho e dos processos de interação. Como pode-se observar, a pesquisa contextual em artes estimula as correspondências entre diversos procedimentos de trabalho, graças às quais o artista constitui novas narrativas. A partir da indistinção entre o lugar da criação e o lugar do pensamento, e em função da interlocução entre essas duas instâncias, o artista e o pesquisador se (re)territorializam.

3. Do conhecimento sensível à estética da delicadeza

O tipo de conhecimento produzido por diversos métodos de pesquisa da práxis interartística propõe que repensemos o sentido dos espaços de conhecimento nas escolas, já que, por vezes, as condições de produção dos trabalhos escolares colocam em questão a liberdade metódica dos artistas e suas aproximações aos mais diferentes campos de pesquisa. A questão central está em

aproximar a ideia da práxis interartística contemporânea aos processos interdisciplinares, de modo que a pesquisa e a criação do artista estejam voltadas à transversalidade das questões que envolvem o conhecimento sensível do mundo.

O engajamento com o trabalho prático esteve, durante muitos anos, reservado aos ateliers, pois nesses espaços podia-se adquirir os conhecimentos sensíveis relacionados efetivamente aos métodos indutivos de pesquisa. As hipóteses de trabalho implicavam no distanciamento entre o artista e a produção teórico-científica, o que resultou na clássica distinção entre arte e ciência. No entanto, a interface entre ambos, advinda de diferentes processos interdisciplinares e transdisciplinares, possibilitou-nos pensar, contemporaneamente, em outras vias de articulação da experiência poética na arte.

A dimensão cooperativa alimentada pelos laboratórios-ateliers nos mostra que a separação entre a teoria e a prática é, de fato, um falso problema. Segundo Catherine Chomarat-Ruiz (2018, p. 13), A cisão entre a criação de conceitos e a criação de obras não pode ser compreendida apenas pela distinção entre teoria e forma, mas por uma via epistemológica.

De modo mais preciso, é preciso chamar a atenção para as formas de conhecimentos sensíveis que nos permitem partilhar outros saberes. Além disso, é necessário observar como o processo de formação do educando se coaduna com o desenvolvimento ético do artista, pois a dimensão colaborativa no espaço de aprendizagem alimenta a partilha de experiência na produção de saberes. As trocas estruturam a cocriação, favorecendo uma rede dialógica, cooperativa e responsável.

Ao longo dos anos, os programas de formação em Artes vêm refletindo sobre o papel do artista e do próprio fazer artístico, e levantando inúmeras críticas quanto ao sentido da experiência estética e dos procedimentos artísticos que constituem as práticas de criação. Uma das saídas para os problemas identificados reside em pensar criticamente os espaços interacionais de criação: os ateliers, os laboratórios e as oficinas. Como fruto dessas reflexões, múltiplas experiências são suscitadas, desde a criação de espaços de residência artística até as proposições de espaços colaborativos de trabalho a fim de fomentar novas pesquisas e experiências relacionais.

Assim, abrem-se novas possibilidades de se estabelecer uma relação dialógica entre artistas, educadores e a comunidade de educandos. O que vemos, portanto, é um processo de renovação de perspectivas para se pensar a introdução da arte em espaços mais colaborativos e que valorizem a experiência relacional como um meio para observar o ensaio polifônico da atividade criativa e criadora.

Nessa direção, cabe pensarmos a atividade artística associada a uma agenda interdisciplinar em que o ato de criação possa ser efetivado por processos diferenciados. A prática artística contemporânea nos mostra que o artista pode permeiar um campo de ação múltiplo, adotando uma visão crítica que questiona as categorias de ação do etnógrafo, do historiador, do literato, do designer, do arquiteto e, conseqüentemente, do professor. Assim, a educação por meio da arte não se distancia de uma análise crítica outra que embasa o desenvolvimento geral da educação humana. A arte se inscreve na sociedade, observando dinamicamente os problemas socioculturais, políticos e históricos.

Para Françoise Regnard (2012, p. 77), os processos de ensino e de aprendizagem da arte são tangenciados por gestos políticos, porque tensionam o desejo de autonomia com os fundamentos teóricos, colocando em confronto as regras da pesquisa científica e a liberdade própria a cada sujeito no processo de descoberta da criação. Isso significa que é necessário reconfigurar o sistema de representação das práticas, pois são as mudanças dos procedimentos que asseguram a transformação das representações (e não o contrário). Para tanto, os processos devem se guiar pela transformação das experiências vivenciadas; por práticas que permitam a construção de um novo pensamento crítico para a transformação das representações.

Nesse câmbio de perspectivas, transformam-se necessariamente os processos de recepção, fruição e experiência estética. Mas cabe chamar a atenção para o risco de se tomar a experiência criativa no âmbito acadêmico somente como parte de um processo de experiência estética da obra de arte. Ora, a associação entre a arte e o ensino da arte tem como ponto fulcral o acesso a uma reflexão estética, e não consiste apenas em uma experiência artística sensível. Cabe lembrar, ainda, que o papel de uma educação sensível por intermédio da arte agencia a formação de um pensamento

coletivo, iluminando aspectos que vão além da sensibilidade partilhada pela obra de arte. Trata-se de encontrar no espaço da arte uma autonomia criativa capaz de provocar o exercício crítico-estético no seio de um espaço sociocultural.

Ao citar o artista catalão Antoni Tàpies, lembra-nos Patrik Vauday (2012, p. 45) que muitas vezes a reflexão sobre a prática artística nega a experiência estética, uma vez que convoca, antes, por meio de um papel de mediação crítica, reflexões de ordem educativa que superam a atividade sensível desinteressada. Nesse aspecto, a ideia de obra de arte se mune de um interesse vital para a formação do saber e, diferentemente do ato estético, a “universalidade” de um sentimento que ultrapassa o sujeito da ação do conhecimento não pode ser afirmada. Dessa maneira, a experiência do ato artístico veicula um modo de comunicação no qual a formação de um juízo, ou a experiência do gosto, ganha uma dimensão de partilha comunicável. Esse processo contribui para pensarmos a autonomia sensível na experiência cotidiana.

Dentro da prática artística, à diferença talvez de toda outra atividade, não somente a criatividade autêntica não tem necessariamente laço com tal e tal teoria artística existente, mas, além disso, ela também consistiu em uma maneira de colocar em contradição, de “demonstrar” tudo que as teorias tinham talvez uma pretensão de estabelecer muito firmemente. Assim que se formula a teoria ou linha que convém seguir, o artista trabalha para abatê-la (...). Nesse sentido e sem querer negar as qualidades e a grandeza por vezes patéticas de inúmeras páginas de reflexão estética, a afirmação de que a arte, por natureza, se opõe a elas, e particularmente se opõe a toda planificação, não deveria parecer novidade, nem surpreender quem quer que seja. Aqueles que enaltecem hoje uma estética inestética dizem apenas algo muito sensato, se é que não repetem uma verdade conhecida. (TÀPIES *apud* VAUDAY, 2012, p. 45).

A arte se insere num espaço de limiar, onde a apreciação subjetiva é tangenciada por conceitos construídos coletivamente, instaurando, assim, a evidência de que a experiência relacional em processos de aprendizagem transfigura os valores de apreciação ou de criação da obra de arte. Para Vauday (2012, p. 51), a instrumentalização de um espaço sensível comunitário não constitui uma garantia de uma comunidade ideal dos sentidos. Segundo o autor, seria necessário abordar criticamente uma nova versão da partilha sensível, a partir do momento em que as práticas provocam o surgimento de uma comunidade ideal na esfera sociocultural de forma a ampliar o conhecimento

da comunidade sobre si mesma. Levando em consideração essa perspectiva, convém pensar em que medida o espaço acadêmico cumpre o papel de ampliar o conceito de arte e os processos criativos que envolvem o professor, o artista e a comunidade de pesquisadores.

A transformação dos procedimentos que envolvem as práticas artísticas está associada aos desdobramentos da arte conceitual, da performance e, em particular, do *site specific* do começo dos anos 1970. E assim como a prática artística não poderia se vincular apenas aos mecanismos institucionais do atelier, das galerias, dos museus e das academias, logrou-se para a arte novos caminhos e territórios discursivos. Assim, a arte adentrou a esfera identitária nascida nos movimentos sociais e nos estudos culturais; ela adentrou o campo mais ampliado da cultura e, em função disso, torna-se necessário observar as suas práticas de forma inseparável da noção de comunidade. Tal reflexividade é essencial para compreendermos os campos dialógicos e, com isso, também podemos demarcar e mapear o espaço próprio à produção de um saber.

A articulação *poiesis/esthesis* dentro do campo de estudo das artes contribui para diminuir as tensões hierárquicas entre a produção plástica e a pesquisa teórica acadêmica. Dessa forma, a pesquisa em um *labo-atelier* cria uma dinâmica de teoria-práxis a partir da qual um conhecimento sensível pode ser partilhado ou validado por ensaios científicos. Entre a produção plástica e a pesquisa acadêmica surgem diferentes formas de inventividade e de inovação. De maneira sintética, poderíamos dizer que essa seria uma forma de validar cientificamente as inovações sociais produzidas pela arte em um contexto acadêmico.

Como referencial, podemos citar o *labo-atelier* criado pelo grupo RADO⁹ na Alta Normandia. Trata-se do *Atelier sobre a máquina (Atelier sur la machine)*, implantado em três escolas do Ensino Fundamental na região de Dordogne. Os integrantes trabalharam com grupos heterogêneos de crianças entre 4 e 10 anos. A proposta se iniciou com expedições fotográficas realizadas pelos grupos; em seguida, os instrutores identificaram que as crianças tinham dificuldade de se integrar com a paisagem local por causa da presença de uma usina hidrelétrica. Em face a esse problema, foi proposta uma discussão sobre as máquinas, que por sua vez originou uma longa incursão sobre o sentido da tecnologia na vida das pessoas. A partir disso, foram desenvolvidos ateliers que propuseram a integração de imagem fotográfica, texto e desenho. Por meio deles, os grupos desenvolveram poemas ilustrados que modificavam o sentido das máquinas.

ADVERSE, Angélica Oliveira. **Práxis interartística & experiência relacional nos processos pedagógicos: criação, crítica, interdisciplinaridade.**

PÓS:Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG. v.10, n.20: nov.2020

Disponível em <<https://doi.org/10.35699/2237-5864.2020.20694>>

Posteriormente, foi proposto que os participantes pensassem sobre o modo de existência dos objetos técnicos, com a referência dos estudos de Gilbert Simondon (1924-1989). Após as reflexões, deu-se início a uma discussão sobre a humanização das máquinas e sobre o sentido de uma nova ecologia da relação entre os seres humanos. Da mesma forma, pensou-se em como os recursos técnicos modificam a vida cotidiana de cada educando. A partir desses estímulos, eles teriam de pensar espaços de convivência idealizando as máquinas dentro de um universo onírico. Então, cada criança foi convidada a desenhar essas máquinas, a pensar as suas funções e a criar um novo espaço na vida cotidiana para situá-las. Na última semana do atelier, os instrutores unificaram a turma e desenvolveram uma gravura coletiva a fim de cartografar um espaço heterotópico onde essas máquinas imaginárias pudessem existir coletivamente. Todo o projeto foi desenvolvido para problematizar a aproximação das crianças com a paisagem citadina. Desta forma, o RADO pôde pensar o sentido das distâncias que aproximam ou apartam as pessoas e os objetos nos espaços que elas ocupam. A proposta central da iniciativa centrava-se na invenção de um gesto que pudesse recriar o sentido de como se viver em coletividade.

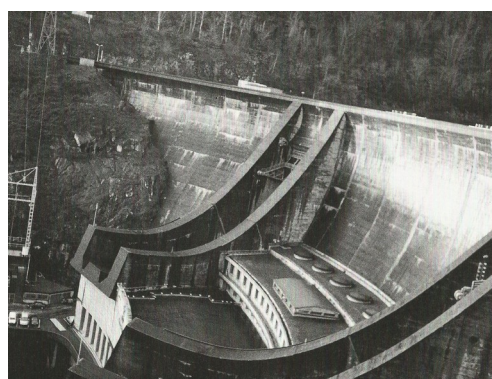


Fig. 5 e 6 – *Condução forçada*, por Quentin Moratille (esq.) e Barragem du Chastang, por Manu Tétier (dir.), crianças de 8 anos participantes do projeto Atelier sobre as máquinas (Grupo RADO)
Fotografia, sem dimensão, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013.
Fonte: BÉQUERY; MALCOR, 2016, p. 61-79.

Os relatos das experiências do grupo, publicados no livro *Enfantillages outillés* (2016), nos faz pensar que o reconhecimento territorial das distâncias a partir das experiências relacionais é de grande importância para o princípio político que se opera nesse espaço. O receio das crianças diante das máquinas e da paisagem circundante gerava uma dificuldade de ocupação dos espaços. Como saída, a ação coletiva propôs um diálogo entre várias linguagens: as caminhadas estéticas

realizadas pelas expedições, os registros imagéticos pela fotografia, o desenho, a composição do poema e a cartografia proposta pela gravura. Isso permitiu a construção de uma inteligibilidade recíproca entre as linguagens utilizadas. A aproximação entre imagem e texto (entre o desenho e a construção crítica do pensamento), assim como a reflexão sobre a cartografia dos espaços, possibilitaram a coexistência de conhecimentos diversos. Na medida em que aproximamos diferentes sistemas semióticos, podemos compreender melhor a diferença dos fundamentos que os compõem.

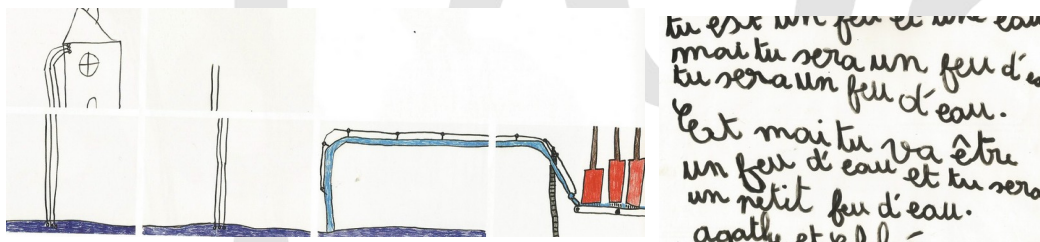


Fig. 7 e 8 – *Máquina hidroelétrica*, por Lenny Freignac e Agatha Dehove, crianças de 7 anos participantes do projeto *Atelier sobre as máquinas* (Grupo RADO)
Desenho e poema, sem dimensões, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013.
Fonte: BÉGUERY; MALCOR, 2016, p.70-106.

Em relação à vivência coletiva, tornou-se claro que a distância interindividual seria a vivência política do “viver-junto”: as pessoas, a natureza, os objetos, as máquinas etc. Pois o distanciamento físico cria condições para reequilibrar o sistema ecossocial. Para Roland Barthes (2013, p. 258), o sentimento gregário depende de uma faculdade que regule as aproximações e as distâncias no tempo e no espaço. Compreende-se essa faculdade como o estabelecimento de uma distância crítica, pois ela regula a tensão utópica dos espaços: “o que é desejado é uma distância que não quebre o afeto” (BARTHES, 2013, p. 260). O *pathos* dessa distância seria um modo de reconhecimento do “soberano bem”; isto é, a figuração de uma comunidade idiorrímica; seria, nesse caso, uma maneira de regular os ânimos pessoais e organizar as formas de exercício do poder no espaço comum. No caso apresentado acima, coube ao Grupo RADO e às crianças a tarefa de refletir criticamente sobre o espaço que ocupavam. Dessa forma, eles puderam compreender o sentido de ressignificar os lugares em que viviam.

Seria, sem dúvida, o problema mais importante do Viver-Junto: encontrar e regular a distância crítica, para além e para aquém da qual se reproduz uma crise (...). Problema particularmente agudo em nosso mundo atual (o mundo industrializado da sociedade dita de consumo): o que custa caro, o bem absoluto é o lugar. (BARTHES, 2013, p. 259).

O problema central das relações, segundo Barthes, reside em pensar a *distância penetrada*, porque dela se extrai a *ternura da sabedoria*. Nesse processo de aproximação e distância, encontrariam-se as bases do amor e do saber (*Éros e Sophia*) e os princípios para uma nova experiência sensível. O exemplo dos trabalhos do Grupo RADO nos faz compreender como o conhecimento sensível conduz àquilo que Barthes chamou de “Estética da delicadeza”, pois o lugar construído pela práxis interartística fundamenta uma consciência a respeito da ocupação dos lugares: o lugar do espectador, o lugar do artista, o lugar da ficção, o lugar da crítica, o lugar do pensamento etc. O mesmo ocorre com a experiência relacional, que dá visibilidade à distância entre os espaços ocupados.



Fig. 8 – Gravura coletiva em linóleo: 24 peças desenvolvidas por 40 crianças da Escola de Saint-Martin-la-Méanne, participantes do projeto *Atelier sobre as máquinas* (Grupo RADO)

Gravura desenvolvida no labo-atelier de impressão, sem dimensão, Vallée de la Dordogne, França, 2012-2013. Fotografia de David Molteau.

Fonte: BÉGUERY; MALCOR, 2016, p.118-9.

A intermitência desse jogo de aproximação e distância define a Estética da delicadeza, que consiste numa experiência sensível das diferenças a partir da renúncia aos estereótipos do imaginário social. No estudo de caso aqui apresentado, tal experiência se deu por meio da diferença entre as máquinas e as pessoas, duas instâncias apartadas, que, não obstante, foram integradas por meio de

um conhecimento sensível ativado pela experiência estética. A Estética da delicadeza seria uma utopia, propriamente dita, do viver-junto, um modo de existência fundamentado nas bases da distância e no cuidado com o outro.

Alcançaríamos, aqui, aquele valor que tento pouco a pouco definir sob o nome de delicadeza (palavra um tanto quanto provocadora no mundo atual). Delicadeza seria: distância e cuidado, ausência de peso na relação e, entretanto, calor intenso dessa relação. O princípio seria: lidar com o outro, os outros, não manipulá-los, renunciar ativamente às imagens (de uns, de outros), evitar tudo o que pode alimentar o imaginário da relação = Utopia propriamente dita, porque forma do soberano bem. (BARTHES, 2013, p. 260).

A delicadeza elimina os padrões e a repetição, ela aguça a percepção em direção à renúncia do estereótipo da imagem. Tal renúncia é, em partes, um princípio de polidez que confere cuidado à delicada experiência da distância. Ainda de acordo com Barthes (2003, p. 77), a delicadeza seria uma forma de errância social na forma de *atopia*. Nessa linha de pensamento, as instâncias individuais são tangenciadas por territórios existenciais coletivos. O lugar ocupado pelo sujeito jamais é autorreferencial, pois a cartografia sensível da arte provoca o seu encontro com o diverso, o que constitui o princípio da *percepção da alteridade*. A delicadeza explicita o sentido da *atopia* porque sugere uma suspensão do juízo arrogante e limitante. Essa experiência aproxima-se do sentido do neutro pensado por Barthes ao suspender os dogmatismos; ela é intrínseca ao sentido da vida como uma forma de consciência da experiência do instante.

O reconhecimento do estranho (do outro) e de sua distância é uma forma de experiência da delicadeza. O outro, isto é, aquele percebido como *atopos*, existe apenas em totalidade e, portanto, está sempre em relação ao todo. Experimentar a arte da distância é, pois, um exercício para escapar da vulgarização do imaginário social na vida cotidiana. Por isso, o reconhecimento do estranho não pode estar desvinculado da percepção de uma certa distância que demarca os lugares de origem. A experiência relacional proposta pelo artista contemporâneo consiste em evidenciar o movimento entre esses lugares, de maneira a tornar evidente um trajeto cartográfico dos lugares que ocupamos, nos territórios que habitamos. A estética da delicadeza dá visibilidade à construção de espaços nos quais a distância potencializa os afetos, (re)significando as ações transversais.

Considerações finais

*Aquele que não sabe ou sabe pouco ou sabe mal,
sabe também algo, sem poder, ele detém um outro poder.*
Henri Michaux

Tentamos mostrar, ao longo do artigo, que a práxis interartística pode compor-se por meio de um pensamento complexo, como um projeto que pode potencializar a construção de espaços onde as vivências de interação são essenciais para a cocriação interdisciplinar ou transdisciplinar. É a partir dessas vivências, e da partilha de saberes decorrentes do processo de criação, que é erigida uma nova perspectiva para a inserção de artistas no espaço pedagógico. Consequentemente, são construídos outros sentidos para a ideia de comunidade criativa.

Por sua parte, os espaços pensados como *labo-atelier* estimulam a elaboração de projetos de pesquisa, permitindo aflorar, no espaço escolar, uma nova “ecologia das práticas” voltada ao desenvolvimento de iniciativas em grupo. Nesse contexto, surgem novos processos de pesquisa em Artes por meio da conexão com práticas e métodos advindos de outras linguagens ou de outras áreas.

Há anos, a arte contemporânea nos apresenta novas questões e direções no que diz respeito à experiência da criação artística. Alguns trabalhos artísticos caminham nessa esteira, em direção a novas perspectivas de saberes e fazeres. Esses processos colocam as práticas artísticas em diálogo com o pensamento de historiadores, geógrafos, antropólogos, filósofos, designers, arquitetos, estilistas etc. Entretanto, poucas escolas estão alinhadas a essa agenda.

Há que se considerar que as ações interartísticas podem fornecer elementos para que se aprofunde o conhecimento sobre a pesquisa contemporânea em Artes. Trata-se de observar como as novas práticas artísticas podem expandir-se sob a forma de teorias ou métodos de pesquisa. A formação prática fornecida pelo atelier, por exemplo, poderia incorporar também a formação de um pensamento colaborativo, partindo de problematizações críticas e laboratoriais suscitadas por acontecimentos e experiências coletivas. A tentativa de atenuar a noção de autoria ligada ao sentido tradicional da criação artística estimula para que se instaure novas relações entre o artista e a comunidade escolar. Sendo assim, os educandos tornam-se agentes ativos, narrando as histórias coletivas a partir de saberes sensíveis produzidos no campo da Arte.

A especificidade da experiência relacional reside na ideia de transitividade das relações entre os sujeitos, o espaço, o mundo, o artista e a própria arte. Nesse jogo, se definem novas proposições para as noções de autoria e de autor. As práticas artísticas alinhadas a esse pensamento redefinem a figura tradicional do artista, subvertendo igualmente a atividade crítica a ele destinada. As experiências relacionais em situação pedagógica têm como objetivo fomentar o caráter emancipador da cocriação, além de promover o nomadismo entre as fronteiras. A partir da práxis interartística, as aulas se transformarão em obras de arte relacionais, aproximando as experiências educativas à vida em comum.

REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Tradução de Hortênsia dos Santos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1994.
- BARTHES, Roland. **Como Viver Junto**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- BÉGUERY, Fanny; MALCOR, Adrien. **Enfantillages outillés**. Un atelier sur la machine. Paris: L'Arachnéen, 2016.
- BERLIN, Isaiah. O ouriço e a raposa. *In: Estudos sobre a humanidade. Uma Antologia de Ensaio*. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 447-505.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CEPPI, Giulio; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**. Tradução de Patrícia Helena Freitag. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CHATEAU, Dominique. **Qu'est-ce qu'un artiste?**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2008.
- CHOMARAT-RUIZ, Catherine. **De l'ateleir au labo**: inventer la recherche en art et design. Paris: Harmann, 2018.
- CUNHA, Susana Rangel V. **Arte contemporânea & educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2017.
- DAUTREY, Jehanne; QUINZ, Emanuele. **Strange Design**: du design des objets au design des comportements. Villeurbanne: It: Éditions, 2014.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Tradução de Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: Penso, 2016.
- FIEDLER, Konrad. **Sur l'origine de l'activité artistique**. Paris: Éditions D'Ulm, 2003.
- FLEURY, Jean. Inventer l'école du futur. *In: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie et al. Innover dans l'école par le design*. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017. p.7-8.
- GELL, Alfred. **Arte & Agência**. Tradução de Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Ubu, 2018.

GLISSANT, Édouard. O mesmo e o diverso. Tradução de Normélia Parise. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/99260-O-mesmo-e-o-diverso-edouard-glissant-traducao-normelia-parise.html>>. Acesso em: 19 out. 2020.

GOUDINOUX, Véronique. Chercher avec les artistes: enquête sur les pratiques artistiques collaboratives contemporaines. *In*: CHOMARAT-RUIZ, Catherine. **De l'atelier au labo: inventer la recherche en art et design**. Paris: Hermann, 2018. p.57-77.

GUATTARI, Félix. **Chaosmose**. Paris: Galilée, 1992.

GUATTARI, Félix. **Chaosmose: um novo paradigma estético**. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 2000.

GUYAU, Jean-Marie. **A Arte do ponto de vista sociológico**. Tradução de Regina Schöpke e Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HEINICH, Nathalie. **Le paradigme de l'art contemporain: structures d'une Révolution Artistique**. Paris: Gallimard, 2014.

HISSA, Carlos Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LLANSOL, Maria Gabriela *et al.* Como uma carta de princípios (1975). *In*: PENA, Albertina (Org.). **Lugares e tempos de Llansol III: as escolas da Bélgica – Cadernos da letra E**. Lisboa: Espaço Llansol, 2015. Disponível em: <<http://espacollansol.blogspot.com/2015/03/uma-nova-geografia-as-escolas-da.html>>. Acesso em: 15 maio 2020.

MERGY, Clémence. Épiphanies et permanence des formes scolaires innovantes. *In*: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie *et al.* **Innover dans l'école par le design**. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017a. p. 15-35.

MERGY, Clémence. La démarche créative comme fabrique innovante. *In*: GROSSON, Gilles; FLEURY, Jean; PÈNE, Sophie *et al.* **Innover dans l'école par le design**. Paris: Cité du Design; Canopé Éditions, 2017b. p. 36-70.

MICHAUX, Henri. **Oeuvres complètes – Tome III**. Editado por Raymond Bellour e Ysé Ttran. Paris: Gallimard, 2004. [Bibliothèque de la Pléiade].

MORAIS, Frederico; GOGAN, Jessica. **Domingos da criação: uma coleta poética do experimental em arte & educação**. Rio de Janeiro: Instituto Mesa, 2017.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAULA, José Antônio. **A transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; IEAT, 2008.

PENA, Albertina (Org.). **Lugares e tempos de Llansol III: as escolas da Bélgica – Cadernos da letra E**. Lisboa: Espaço Llansol, 2015. Disponível em: <<http://espacollansol.blogspot.com/2015/03/uma-nova-geografia-as-escolas-da.html>>. Acesso em: 15 maio. 2020.

PEPELARD, Marie-Hélène. **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente**: abordagem Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios & redes formativas. São Paulo: Panda, 2018.

REGNARD, Françoise. L'Éducation Artistique: un geste politique. *In*: POPELARD, Marie-Hélène (Org.). **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012. p. 77-87.

SALLES, Cecilia Almeida. Crítica dos processos de criação: interações como campo de possibilidades. *In*: CONRADO, Marcelo (Org.). **Dilemas da arte contemporânea**: autoria, uso de imagem, processo de criação e outras questões. Curitiba: Ed. do autor, 2018. p. 8-19.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

VAUDAY, Patrik. **L'art contre l'esthétique?**. *In*: POPELARD, Marie-Hélène (Org.). **Art, éducation et politique**. Paris: Sandre Actes, 2012. p. 45-51.

NOTAS

1 *Labo-atelier* é um termo que designa espaços de pesquisa que integram a experiência da prática artística à problematização de projetos científicos acadêmicos. A ideia é colocar em questão tanto a prática quanto a teoria na pesquisa acadêmica em Artes Visuais. O termo é desenvolvido a partir de modelos de pesquisa que reconfiguram a prática artística no espaço pedagógico. Para o artista, ele seria um lugar de observação de seu processo de trabalho com um olhar crítico e reflexivo. Mais precisamente, seria um espaço para análise crítica do sentido da *poïesis*, ou seja, de um saber constituído pela pesquisa-criação. Por meio da prática laboratorial, no labo-atelier o artista-pesquisador experimenta, compara e problematiza. Tal prática se refere à análise dos métodos por meio dos quais ele constrói a sua experiência intersubjetiva como um criador, pois a vivência do atelier é responsável por alicerçar as suas referências artísticas e existenciais. (GOUDINOUX, 2018, p. 57-64).

2 A escola criada por Llansol e Augusto Joaquim baseava-se no princípio da casa, contemplando as redes de afetos e percepções que nos ligam ao cuidado com os espaços onde nos situamos. A casa, assim, é uma metáfora da habitação do mundo como forma de cuidado. Essa comunidade era composta por filhos de imigrantes, refugiados políticos e artistas belgas. Sobre o tema, recomendamos a leitura da publicação *Lugares e tempos de Llansol: as escolas da Bélgica*, organizada por Albertina Pena para o Espaço Llansol. Ver: PENA, 2015.

3 Retomamos aqui a seguinte passagem de Bachelard (1992, p. 24): “mas quantos problemas conexos se quisermos determinar a realidade profunda de cada uma das nuances de nosso apego a um lugar predileto (...). Portanto, é preciso dizer como habitamos o nosso espaço vital de acordo com todas as dialéticas da vida, como nos enraizamos, dia a dia, num canto do mundo”.

4 É importante ressaltar que, dependendo da orientação pedagógica do sistema escolar, o contexto para o desenvolvimento das atividades requer do artista um trabalho de aproximação com novos conceitos que envolvam a produção artística, a fim de iniciar uma desconstrução de saberes homogeneizantes que mitificam o sentido da criação artística. Para além do sentido de mimese, vale ressaltar os instrumentos de controle que asseguram as noções homogeneizantes responsáveis por ritualizar uma ilusão artificial de originalidade e singularidade nas discussões conceituais.

5 O “atopos” é a qualidade atribuída a Sócrates por seus interlocutores que designa alguém fora do lugar, estranho e com uma originalidade sempre imprevisível. Lembra-nos Roland Barthes em *Fragmentos de um discurso amoroso* (1994, p. 25), que a atopia de Sócrates é voltada a uma imagem singular do afeto, pois ele era cortejado por Alcebiades e, ainda, provocava uma certa paralisia em Menon. Nessa perspectiva, a atopia de sua singularidade seria o fator que desencadeava o fascínio por sua imagem. Diz-nos Barthes que o verdadeiro sentido de “atopos” seria o de pensar o outro como inclassificável. Ver mais em: BARTHES, 1994, p. 25-26.

6 Retomamos aqui conceitos sobre a poética das relações desenvolvida pelo pensador Édouard Glissant.

7 Cabe ressaltar que as escolas públicas francesas não exigem uniformes escolares.

8 Para melhor compreensão, sugerimos a leitura de MERGY, 2017b, p. 46-7.

9 RADO é uma sigla com significado variável. Ela se refere ao desejo das pessoas que participam do grupo. Portanto, a significação do nome é circunstancial, sendo fluida e móvel, algo que também é sugerido pelos troncos de madeira que constroem as balsas (vale notar que “balsa”, em francês, é “radeau”, que se pronuncia da mesma forma que RADO). Para mais informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Grupo, recomendamos visitar o seu site no seguinte endereço: <https://groupe-rado.jimdofree.com/>.