



CENTRO UNIVERSITÁRIO BELAS ARTES DE SÃO PAULO
LICENCIATURA EM ARTES

CONSTRUÇÃO E EMANCIPAÇÃO DO “EU” E DO “OUTRO” ATRAVÉS DAS
ARTES NAS ESCOLAS

Orientanda: Victória de Macêdo Fiirstz

Orientadora: Me. Márcia Pinto da Silva

RESUMO

O presente artigo surgiu de uma pesquisa bibliográfica acerca da questão da formação do sujeito em sua história e dentro da escola, mais especificamente na aula de Artes. Abordando principalmente as ideias de Ana Mae Barbosa, Anthony Giddens, Herbert Read, Jacques Lacan, Michel Foucault, Martin Heidegger e Zygmunt Bauman, o texto percorre um caminho que vai do surgimento do “cuidado de si” da antiguidade clássica à resistência da pessoa contemporânea diante da ameaça de massificação.

PALAVRAS-CHAVE: Subjetivação. Arte. Revolução.

ABSTRACT

The present article arose from a bibliographic research about the shaping of the subject in its history and inside the school, more specifically in Arts class. Mainly addressing the ideas of Ana Mae Barbosa, Anthony Giddens, Herbert Read, Jacques Lacan, Michel Foucault, Martin Heidegger and Zygmunt Bauman, the text follows a path from the emergence of the classical antiquity’s “self-care” to the contemporary person’s resistance in the face of the massification threat.

KEYWORDS: Subjectivation. Art. Revolution.

INTRODUÇÃO

Em 1943, Herbert Read já defendia a ideia platoniana de que “(...) a arte deve ser a base da educação.” (READ, 2001, p.1). Em tempos de guerra e sofrimento, ele via na arte a forma de humanizar o humano, aproximá-lo de sua condição verdadeiramente social. E há muito o que dizer sobre essa tal “condição humana”.

Inúmeros autores se debruçaram sobre ela, em suas definições e perturbações, sem que se pudesse colocar um ponto final na questão. Porém, antes de chegar ao conceito de “natureza” do homem, é preciso pensar em sua célula indivisível: o Eu. Quem é esse Eu a que me refiro quando falo? Como ele um dia surge como consciência e, a partir de então, torna tão difícil a vivência do mundo de outra forma que não sob a ótica do sujeito? E, como foco desta pesquisa, que relação a constituição desse Eu mantém com o ensino de Artes nas escolas?

Foucault, em sua *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2006), apresenta como condição básica para a formação do sujeito a presença do Outro, e mostra como isso era verdadeiro desde a antiguidade grega. Lacan coloca sobre essa relação com o outro em sociedade todo o peso da formação do indivíduo, que é “(...) uma rede de relações sociais que condicionam sua existência, sua presença e sua duração.” (OGILVE, 1991, p.62). E Heidegger fala ainda da solicitude como forma de relação atenciosa com o outro, sendo ela a que falta na vida urbana, frequentemente (SPANOUDIS, 1981).

A arte, embora não seja a grande salvadora da humanidade ou caminho certo para a convivência pacífica entre iguais, é uma busca de liberdade e harmonia com a natureza, e essa liberdade nada mais é do que a expressão de si dentro do todo, da sociedade massificadora. Para além do reconhecimento do *Ser-aí* entre os outros, é a tentativa de não dissolver-se no “a gente” da cotidianidade.

A harmonia retoma a solicitude de Heidegger, a afetividade e experimentação da situação do outro, visto que é o reconhecimento da condição humana desse Outro, também Eu para si, condição que dói igualmente para todos. “Cada um está aqui na mesma situação, e não se trata da mesma situação cultural nem econômica, e sim da que dói.” (NOVAES, 2009, p.411). Então: por que não buscar os meios para amenizar a dor do outro e, conseqüentemente, a própria dor? Através da arte, adquirir, ou melhor, construir, a delicadeza de caráter e a experiência própria de moral.

Sim, a espécie humana é a única que se automassacra sistematicamente, essa é sua “natureza”. Sim, a espécie humana também é a única que pode agir em função de normas universais: essa é sua “moral”. Existe de fato um precipício entre essa natureza e essa moral. Esse precipício, esse abismo, é justamente a *condição humana*. (NOVAES, 2009, p.73)

O que se procura nesta pesquisa é a identificação do potencial da arte nas escolas para permitir o acesso dos alunos a esse tipo de relação com o outro, de reconhecimento das diferenças não como motivos de exclusão, mas de composição de uma sociedade rica – conforme dizem Zygmunt Bauman, Ana Mae Barbosa e muitos outros autores – por indivíduos livres, cada um explorando sua própria subjetividade, porém sem deixar de inserir-se no todo, abarcando o Outro como constituinte indispensável da própria personalidade.

Em outras palavras, identificar o papel da linguagem – neste caso artística – na constituição do indivíduo, visto que ela é “(...) a condição da *tomada de consciência de si como entidade distinta*.” (LEMAIRE, 1989, p.99).

A divisão de títulos neste artigo se dará no mesmo trajeto em que foi feita a pesquisa: examinando primeiramente as questões de subjetividade, depois as de ensino de artes e, por fim, demonstrando, conforme já realizado por autores que exploraram porém não exauriram esse tão vasto assunto, a inegável relação entre ambos.

Platão já afirmava ser esse o caminho ideal para a aprendizagem e para a formação do sujeito: a Arte.

A NOÇÃO DE EU E DE OUTRO

Michel Foucault, em sua *Hermenêutica do Sujeito* (FOUCAULT, 2006), apresenta o chamado “cuidado de si”, existente desde a antiguidade grega, como sendo mais abrangente do que o mais comumente usado “conhecimento de si”, porém que o inclui em suas definições e aspectos. Tal cuidado de si era uma forma de preparar o cidadão para sua ação política e existência em sociedade, sendo que ele deveria ocorrer ao longo da vida. Está relacionado também ao aprendizado: “A necessidade do cuidado de si inscreve-se pois, não somente no interior do projeto político, como no interior do déficit pedagógico.” (FOUCAULT, 2006, p.48), sendo que, muitas vezes, dependia da mediação e instrução de um mestre.

Esse mestre, ou professor, deveria deixar de ocupar-se somente consigo mesmo para poder ocupar-se também com o outro, e esta seria sua ação política, assunto que será retomado mais adiante.

O cuidado de si constituía-se em uma atividade crítica, ou reflexão crítica sobre si mesmo, sempre a questionar-se. Numa constante renovação da percepção de si, o indivíduo estaria sempre se reformulando. Zygmunt Bauman diz ainda: “Evitar que qualquer coisa praticada no momento se transforme em hábito; não ficar preso pelo legado do próprio passado; usar a identidade atual como uma camisa que pode ser prontamente substituída quando sai de moda (...)” (BAUMAN, 2013, p.36).

A reflexão crítica deveria ser a única constante na constituição de si e da própria personalidade, ou seja, na constituição de um Eu, o qual, nas teorias de Martin Heidegger, seria na verdade uma “multiplicidade mutante” (SPANOUDIS, 1981, p.27). O indivíduo se reinventa a cada instante.

Esse é um processo, porém, pelo qual não simplesmente se passa, mas que exige participação ativa desse indivíduo, conforme expõe Anthony Giddens, ao dizer que a identidade “(...) não é algo simplesmente apresentado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que deve ser criado e sustentado rotineiramente nas atividades reflexivas do indivíduo.” (GIDDENS, 2002, p.54), atividades que Foucault apresentava como necessárias para a ação política do indivíduo e que são imprescindíveis na contemporaneidade fragmentadora.

Jacques Lacan introduz ainda outro aspecto complexo: as concepções do próprio sujeito acerca de si, que não passam de ilusões, ou melhor, representações. Elas estão diretamente ligadas à linguagem, que revela traços do inconsciente ao mesmo tempo em que permite um distanciamento do real, que é, então, substituído pelo simbólico.

A linguagem, surgida e construída nas relações sociais, se torna ponto de referência da própria identidade, a partir da oposição entre Eu e Tu: “A linguagem é, pois, a condição da tomada de consciência de si como entidade distinta.” (LEMAIRE, 1989, p.99). O sujeito constrói sua imagem no simbólico, que se faz um local de troca.

Portanto, a verdadeira determinação do indivíduo acontece obrigatoriamente dentro das relações sociais, pelas tensões que se dão na sociedade, a partir da comunicação. Pode-se dizer que a cultura é a natureza do homem, e ir mais além: “(...) um indivíduo

solitário, isto é, vivendo solitariamente, mas, mais ainda, encarado como tal de um ponto de vista teórico, não pode ser considerado como possuindo os atributos específicos da humanidade." (OGILVE, 1991, p.61).

Em consonância com as ideias de Lacan e de Heidegger, o livro *A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações* determina que “Sem sermos vistos e ouvidos não somos nada para os outros e, por consequência, nada para nós mesmos.” (NOVAES, 2009, p.230).

Embora o indivíduo inserido na sociedade não possa anular-se totalmente para si ou para os outros, ou seja, chegar a ser “nada”, ele tem presente em si, de fato, uma lacuna, ou ausência, que precisa ser preenchida pelo discurso e interação com o Outro: ideia presente nas teorias basilares de Lacan, para quem a ausência existe no indivíduo desde seu nascimento.

Foucault apresenta a sociedade, ou o Outro, como mediador do cuidado de si, aquele que intervém na constituição do sujeito: "Somente no interior do grupo e na distinção do grupo, pode ele [cuidado de si] ser praticado." (FOUCAULT, 2006, p.145), então esse Outro constitui a própria noção do Eu, ainda que ela deva ser um projeto reflexivo deste.

De forma análoga e inversa, o Eu também constitui a noção do Outro.

Aquilo que Heidegger chama de *Dasein*, ou *ser-aí*, é um conceito que determina que ser é ser percebido (SPANUDIS, 1981). O *Dasein* não se concretiza sem o Outro, dentro daquilo que o autor chama de *ser-no-mundo*, ou seja, os modos de relação no mundo com o ser humano, sendo que o *Dasein* é, também ele, mundo. Eu e Outro são, portanto, mutualmente indispensáveis dentro das relações no mundo.

Até aqui tenho falado de Outro como alguém que está do lado de fora, alheio, e que, portanto, não é Eu. Mas esse é um processo excludente. “Todos são idênticos, todos são Eu no nível do Haver, do Real, de estarmos aqui.” (NOVAES, 2009, p.411). É preciso reconhecer que o Outro, aquele que eu não sou, é também sujeito e Eu para si mesmo. “O encaminhamento é olhar para o outro e poder dizer que é Eu, pois dói da mesma forma. Quem é aquela pessoa? É Eu.” (NOVAES, 2009, p.409).

Entretanto, a diferenciação - ou seja, a noção produzida de “Eu” e “Tu” - dos indivíduos se faz necessária, para que não ocorra a massificação indiscriminatória e alienante que

os transforma em *a gente*. O ser humano corre sempre o risco de ser diluído no todo, onde é “(...) empurrado, compelido à uniformidade e mediocridade.” (SPANOUDIS, 1981, p.21). O *ser-no-mundo* de Heidegger apresenta, desta forma, também riscos para o *ser-aí*, que, ao não se distinguir, se perde entre os outros. Da mesma forma que não ser percebido compromete o conhecimento e a formação de si, também a dissolução da identidade no meio traz a ameaça de nulificação.

Para Foucault, percebendo onde começa e termina o Outro, o Eu percebe seus próprios limites e se torna independente, ainda que sua interação consigo seja mediada por outros (FOUCAULT, 2006). Essa é a base para a constituição do sujeito e cidadão.

A ARTE, A ESCOLA E O INDIVÍDUO

Para combater o risco do desaparecimento do indivíduo dentro das estruturas coletivas – o *a gente* –, ele deve se determinar como sujeito, diferenciar-se dos outros. É possível dizer, então, que “Interior e vontade são, pois, condições para a autonomia.” (NOVAES, 2009, p.131) e que a criança “(...) só estabelece uma consciência de seu eu por meio de um processo de dissociação, ou seja, por meio de uma construção mental ou intelectual.” (READ, 2001, p.191).

A arte enquanto linguagem possui também esse papel de identificação de si, e “(...) na sua melhor essência é um lembrete perpétuo da possibilidade de transcender o comum.” (THISTLEWOOD, 1999, p.108) e também da possibilidade de se estabelecer como um indivíduo próprio a si.

A partir dela e das construções simbólicas, o humano cria o mundo e, portanto, a si mesmo. “Em síntese, tornamo-nos verdadeiramente humanos quando criamos o mundo das “coisas vagas”, entendendo por “coisas vagas” o mundo das artes, da política, do imaginário, da literatura, etc., momento em que saímos de nós para entrar em nós.” (NOVAES, 2009, p.131). A linguagem age como exteriorização daquilo que é interior, comunica.

A criança ou o jovem chega na escola com seus conhecimentos prévios e, na aula de Artes, é convidada a repensá-los, ou encará-los de um novo ponto de vista, através da interação com a arte, com os colegas e com a arte dos colegas, que também constroem símbolos, significados e ressignificações a partir de suas próprias experiências.

A criança, desde que nasce, depara-se com um repertório de símbolos e significados construídos pelas gerações que a precederam e, participando das práticas culturais do seu grupo, reconstrói os significados do mundo físico, psicológico, social, estético e cultural. O mundo simbólico será conhecido e ressignificado no convívio e acesso aos jeitos de pensar e fazer e aos códigos, entre eles os códigos da Arte. (SANTOS; COSTA, 2016, p.2)

Da mesma forma que a linguagem falada, a linguagem artística precisa ser experimentada com o Outro, no mundo, *sendo-com-outros*, “A vivência do mundo simbólico e a ampliação das experiências perceptivas que fornecem elementos para a representação infantil dão-se no contato com o outro.” (SANTOS; COSTA, 2016, p.3).

Joachim Thelma (1994) defende ainda o potencial que a arte tem de permitir a construção de uma moralidade, que, sentida e aprendida, se torna muito mais valiosa do que aquela imposta. Herbert Read diz que a arte proporciona “(...) um conhecimento instintivo das leis do universo, e um padrão de comportamento em harmonia com a natureza.” (READ, 2001, p.76). Então ela existe nesse espaço de construção de significados e moralidade mas também de compreensão instintiva.

Dentro da disciplina de Artes na escola, temos o Professor de Artes, cujo papel político será aqui retomado.

Ele seria o “mestre” em Foucault (2006) que incita o aluno a ocupar-se consigo de forma a se preparar para atuar em sociedade. Ele é o mediador da formação do sujeito. Os outros, no geral, têm também esse papel de mediação, porém é o professor que o fará de maneira intencional e direcionada. Sua preocupação não deve ser a de formar grandes artistas, no caso de uma aula de artes, mas, sim, de contribuir para a formação de sujeitos livres.

O professor de Artes tem ainda mais presente essa capacidade de conduzir o aluno a um processo de desenvolvimento da singularidade, da consciência social, da integração harmoniosa e do discernimento estético, visto que lida diretamente com a expressão do aluno. “(...) o objetivo da arte na educação, que deveria ser idêntico ao propósito da própria educação, é desenvolver na criança um modo integrado de experiência (...)” (READ, 2001, p.116).

Ou ainda, “A expressividade infantil implica na construção de formas de linguagem e comunicação exercidas no processo de socialização. Atuando expressivamente é que a criança aprende e vivencia formas de ser e de estar no mundo humano.” (SANTOS;

COSTA, 2016, p.2), expressão essa que deve ser constantemente trabalhada na aula de Artes, seja na criação, na apreciação, ou na contextualização, através do estabelecimento dos interesses próprios.

A definição desses interesses é importante do ponto de vista da formação do sujeito e também do processo de ensino-aprendizagem: “(...) o estudante em sala não pode ser visto como uma esponja, sempre pronto para absorver tudo aquilo que lhe é oferecido, sem levar em consideração aquilo que lhe traz satisfação.” (ALCANTARA, 2017, p.82). Se ele for tratado como uma esponja, dificilmente ocorrerá a aprendizagem significativa e o seu desejo por aprender será reduzido. Não lhe seria oferecido apoio para construir conhecimento e nem mesmo sua própria identidade.

Outra forma de não se explorar o potencial criador da arte é trabalhando-a somente em seu aspecto técnico, conforme já se verificou em séculos passados, sendo este um ensino que frequentemente se coloca a favor da economia, e não da formação do sujeito:

(...) estudantes são preparados, na maioria das vezes, a partir de uma educação muito técnica, em que não é dada ao indivíduo a oportunidade de criar. É como se não fossem seres pensantes, sempre rodeados de práticas laborais uniformes, que muitas vezes estão a serviço de um mercado de consumo, em um mundo onde as respostas já estão prontas e onde tudo parece ser “descartável”, inclusive os seres humanos. Em um mundo onde o pensar, o ser crítico e o criar já não têm valor. (ALCANTARA, 2017, p.79)

Esta pesquisa procura defender uma Arte que esteja a serviço do indivíduo, de sua formação crítica e consciente dentro da escola. “O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas.” (THISTLEWOOD, 1999, p.89).

A ARTE COMO REVOLUÇÃO DO SUJEITO

A formação do sujeito vista até agora tem como culminância a integração orgânica com a sociedade, e Herbert Read (2001) diz que esse é também o “estágio final” da educação, com o crescimento orientado do aluno, a fim de que ele possa atuar como cidadão. O indivíduo deve se emancipar, construir a si próprio como Eu. E isso se aplica a todos os indivíduos.

O processo de encarar cada ser humano como protagonista de sua subjetivação permite a coexistência e mistura de diferentes realidades, diferentes culturas. Para Lacan (OGILVE, 1991), a cultura é um sistema que determina e altera o lugar do sujeito na sociedade, e, para Anthony Giddens (2002), a diversidade pode ser utilizada na criação de uma identidade como “narrativa integrada”, articulando e ressignificando as diversas informações em si.

A arte pode ser trabalhada também desta forma, sendo que existem “(...) tantos tipos de arte quanto são os tipos de homem (...)” (READ, 2001, p.30), havendo espaço para que todas as expressões individuais se manifestem dentro das várias linguagens artísticas.

Ou, ainda, “(...) as obras de arte transcendem as doutrinas religiosas e suas próprias épocas. O sentimento diante delas é o reconhecimento de uma humanidade compartilhada.” (THISTLEWOOD, 1999, p.105).

De forma oposta, no conjunto social muitas vezes é praticada a intolerância diante da diferença, o que acaba por impedir a construção da identidade como narrativa integrada, e que pode transformar a arte em ferramenta de poder e exclusão.

“No geral, a discriminação contra o “anormal” (quer dizer, a condição de minoria) é uma atividade destinada a defender e preservar a ordem, uma criação sociocultural.” (BAUMAN, 2013, p.72), e se alinharia perfeitamente com o ensino técnico de artes, que limita a expressão criativa e crítica do aluno, o qual possivelmente carregará consigo essa atitude para a vida adulta.

Assim se constroem barreiras, as quais promovem o já tão presente individualismo, e “sem a referência do que é comum e do que é significativo para comunidade como um todo, a vida na cidade passa a ser a soma das pequenas idiossincrasias, que constitui o apanágio da vida de cada um em sua intimidade.” (NOVAES, 2009, p.229).

Muitos autores se referem a uma “sociedade narcísica”, que, segundo Anthony Giddens (2002), é a procura frustrada de uma identidade, que busca em si mesma a sua confirmação e estruturação.

Conforme exposto anteriormente, a construção dessa identidade só é possível através do convívio social. “Privado da interação genuína com o seu semelhante, o sujeito moderno vincula-se ao outro somente se este reforça o seu narcisismo, que já encontra-

se exacerbado.” (VERZONI; LISBOA, 2015, p.463), faltando-lhe a quebra da ilusão que Lacan apresenta do humano acerca de si mesmo.

Não se defende aqui a ideia de que o indivíduo precisa estar sempre na companhia de outros, mas, sim, que ele esteja no mundo com os outros, ciente de suas condições de indivíduos, e que, mesmo em seus momentos de afastamento das relações sociais, não deixe de pensá-las criticamente. “A solidão sem pensamento é o correlato da desumanização provocada pela futilidade da vida vivida em total privacidade.” (NOVAES, 2009, p.232). Deve-se evitar a perda dos “atributos específicos da humanidade”, ou seja, sua existência em sociedade.

Nesse convívio, é preciso aquilo que Heidegger chama de “solicitude”, que é “O relacionar-se com alguém, com o outro numa maneira envolvente e significativa (...)” (SPANAUDIS, 1981, p.19), elemento em falta na vida moderna, substituído pela indiferença e apatia, fato com que Bauman concorda ao se referir a uma “desumanização do humano” (BAUMAN, 2013).

Na vertiginosa contemporaneidade, “O homem atropela o que é mais frágil que ele – por pressa, avidez, sofreguidão, rivalidade -, sem perceber que com isso atropela também a si mesmo.” (NOVAES, 2009, p.453)

Tal atitude é também presente nas escolas: “Essa ainda é uma realidade da educação. Muitas vezes nos deparamos com a corrida da vida em um círculo vicioso, de competir, concorrer, ser o melhor, ser o número “um”.” (ALCANTARA, 2017, p.79), até mesmo incentivando, logo cedo, o “atropelamento” do Outro.

Esses são sinais da ausência de graça, ritmo e harmonia na expressão, fato já denunciado na antiguidade grega, ligados a um “mau caráter”. A arte seria uma forma de retomar a harmonia com a natureza: “(...) uma educação estética é a única educação a trazer graça para o corpo e nobreza para a mente (...)” (READ, 2001, p.315), de forma a combater a insensibilidade, quase endêmica, segundo Herbert Read.

É possível trabalhar “(...) a educação em arte como promotora de um pensamento capaz de fazer com que o indivíduo possa relacionar-se com outros levando em conta uma maior afetividade, além do desenvolvimento da criatividade.” (NASCIMENTO, 2012, p.2), retomando as relações de solicitude e o reconhecimento da condição humana do Outro.

Através da educação, lidar com questões intrínsecas à existência e sociedade humanas, propondo uma revolução das interações:

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução. (BAUMAN, 2013, p.31).

Essa revolução apresenta o desejo de liberdade, que

(...) é resultado da autorrevelação humana numa comunidade política em que vigora um espaço público, e é concebida como participação política dos indivíduos, por meio de palavras e ações, que gera e requer a manutenção coletiva desse espaço.” (NOVAES, 2009, p.319).

A recusa do individualismo e do narcisismo exacerbado, já é, em si, uma forma de resistência, trazendo a afetividade de volta para o cotidiano.

Expressar-se também é resistir. Resistir à massificação e à indiferenciação do Eu dentro do *a gente*. Através das artes, criar a si mesmo e a possibilidade de um mundo melhor e mais adequado às necessidades daquilo que é verdadeiramente humano. Daquilo que clama por uma revolução democrática, pela diminuição da dor do Eu e do Outro que é também Eu, pela reformulação crítica da existência.

Dessa forma crítica, o homem em movimento, lança-se na busca de vivências ao mesmo tempo alternativas e também significativas, no sentido escapar das mazelas sociais que podem consumi-lo. Busca, então, outras possibilidades de preenchimento do seu tempo excedente na expectativa de driblar a mesmice, a rotina, os padrões de conduta socialmente esperados, resgatando sua livre escolha, sua espontaneidade, seu prazer e seu elemento lúdico. (GASPARI; SCHWARTS, 2002, p.1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se constituiu em uma coletânea de textos contemplando, ainda que de forma sucinta, as áreas da psicologia, psiquiatria, pedagogia e arte-educação, demonstrando a extensão do assunto: subjetivação.

A educação não deveria ser separada da subjetivação, visto que lida diretamente com a formação de jovens e com a construção de identidades tão permeáveis. O professor age como orientador desse crescimento, devendo sempre levar em consideração a individualidade com que está lidando.

A construção da identidade, entretanto, deverá ser um projeto levado para toda a vida, com a eterna e constante reinvenção do Eu, de forma a também reinventar o mundo.

A Arte, e seu ensino nas escolas, age como ativadora do pensamento crítico e da reflexão acerca das realidades dadas, incentivando um questionamento das condições de injustiça e sofrimento em que muitas vezes o ser humano é condicionado. “O objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedade melhores.” (READ, 2001, p.63-64).

É inegável o valor da diversidade, da presença do Outro – tão distinto de mim, mas também Eu para si –, nesse processo de construção e reforma. É preciso conhecê-lo em sua condição de sujeito, para também se conhecer a si mesmo.

"Só se pode chegar a si percorrendo o grande ciclo do mundo." (FOUCAULT, 2006, p.323). E o mundo é, indubitavelmente, vasto.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Leide Rosane. Pedagogia do teatro: uma experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula. In: **Revista NUPEART**, UDESC, v.17, 2017, p.74-85. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/11688/7564>>. Acesso em: 14 abril 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Ricardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 133p.

FOUCAULT, Michel. **Hermenêutica do sujeito, A**. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Sala Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 680p.

GASPARI, Josset Campagna; SCHWARTS, Gisele Maria. Inteligências múltiplas e representações. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.18, n.3, 2002, p.261-266. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n3/a04v18n3.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. 233p.

LEMAIRE, Anika. **Jacques Lacan: Uma introdução**. Tradução de Durval Checchinato, Oscar Rossin Sobrinho. [S.I.]: Campus, 1989.

NASCIMENTO, Vanderléia. Ensino de arte: Contribuições para uma aprendizagem significativa. *In: II Encontro FUNARTE: Política para as Artes – Interações Estéticas em Rede*, Brasil, 2012, 14p. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/1756638-Ensino-de-arte-contribuicoes-para-uma-aprendizagem-significativa.html>>. Acesso em: 17 abril 2020.

NOVAES, Adauto (org.) et al. **A condição humana: as aventuras do homem em tempos de mutações**. Rio de Janeiro: Agir; São Paulo: Edições SESC SP, 2009. 486p.

OGILVE, Bertrand. **Lacan: A formação do conceito de sujeito (1932-1949)**. Tradução de Dulce Duque Estrada. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. [S.I.]: Martins Fontes, 2001.

SANTOS, Maria A; COSTA, Zuleika. A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO. *In: XV Seminário Internacional de Educação*. Educação e interdisciplinaridade: percursos teóricos e metodológicos, Universidade Feevale, 2016, 10p. Disponível em: <<https://www.feevale.br/Comum/midias/325d6200-a6f7-420b-8192-7f3fade7ee4d/A%20arte%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20sua%20contribui%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 17 abril 2020.

SPANOUDIS, Solon (apresentação). **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. Tradução de Critelli, Dulce Maria. São Paulo: Moraes, 1981. 72p.

THEMAL, Joachim. **A contemporary approach to art teaching**. [S.I.]: UNR, 1994.

THISTLEWOOD, David et al. **Arte-educação: Leitura no subsolo**. Organização de Ana Mae T. B. Barbosa. 2 ed. [S.I.]: Cortêz, 1999.

VERZONI, André; LISBOA, Carolina. Formas de subjetivação contemporâneas e as especificidades da geração Y. *In: Revista Subjetividades*, v.15, n.3, 2015, p.457-466.

Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2359-07692015000300014&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 outubro 2019.