

Escuta, hospitalidade e a arte do diálogo

O trabalho com a infância anda frequentemente associado a conceitos como educação, formação e ensino, mesmo quando se centra na potenciação ou no desenvolvimento artístico da criança. Como se quem trabalha com as crianças fosse um sujeito detentor de um pretenso saber ou de pretensas competências artísticas, que, através da relação entre mestre e discípulo, se transmitiriam a outros sujeitos supostamente reduzidos a meros aprendizes. Este modelo, que privilegia a dimensão recetiva do processo educativo, tem obviamente vindo a ser questionado em múltiplas frentes, e tanto a mediação como a educação artísticas, seja sob a forma de ensino artístico, seja sob a forma de educação para a arte ou pela arte, têm desempenhado um papel importante nesse questionamento. Mas nem sempre se tem a ousadia de o pôr em causa com toda a radicalidade que o conceito de criatividade implica na sua extensão às atividades com os mais novos. Essa radicalidade está presente no livro *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière (1987), já publicado há algumas décadas, que se pode considerar como pulsando numa obra mais recente a que deu o título de *O espetador emancipado* (2010). Naquela primeira obra, é a aventura de Joseph Jacotot, nos longínquos inícios do século XIX, que é narrada e refletida como a aventura de um mestre que se reconhece ignorante, assumindo com ousadia que nada tem a ensinar aos seus alunos ou discípulos (*apud* Rancière, 1987: 28), deixando ecoar nestas palavras o tema da “douta ignorância” que Nicolau de Cusa tinha proclamado, num livro com esse título, em 1440 (Nicolau de Cusa, 2018).

O objetivo desta comunicação é, pois, lançar o desafio para que se avance mais corajosamente nesta direção, mostrando como, também com os mais novos, os professores, os educadores e até os artistas têm muito a aprender se souberem descer do seu pedestal de supostos mestres do saber e das artes e erigirem a capacidade e a abertura para aprender como virtude (e não esqueçamos que, em latim, virtude significa força) para uma potenciação e um desenvolvimento autêntico da criatividade de todos os interlocutores dos processos educativos. Para isso, movimentar-nos-emos em três tempos e em três conceitos, para deles retirarmos as consequências para o trabalho artístico com crianças e jovens: escuta, hospitalidade e diálogo. Estas atitudes, que são a base de todo o relacionamento humano respeitador do outro e

democrático nas suas pretensões, constituem também o travejamento essencial de qualquer processo formativo.

1. Escuta. Não deixa de ser curioso constatar que muitas formações para educadores ou professores incluem, de modo direto ou indireto, aulas sobre a arte de bem falar, ao mesmo tempo que nos damos conta de ser bastante raro encontrar uma iniciação à arte de bem escutar. Para percebermos devidamente como o ouvido pode apontar para um outro paradigma relacional e educativo, parece-me importante sublinhar que o olhar tem tido claramente um primado na cultura ocidental, sendo toda a Modernidade, desde a invenção da imprensa que deu origem ao que McLuhan chamou a Galáxia Gutenberg (McLuhan, 1998), muito marcada pelo sentido da visão. Mas são bastante diferentes estes dois sentidos: a visão é um sentido predominantemente dominador, ao serviço de projetos concentracionários, como o demonstram os dispositivos e as metáforas do Panóptico (Bentham, 1989), ou do "Big brother" (Orwell, 1984), para já não referir as referências sintomáticas ao olhar objetivador em *O ser e o nada*, de Sartre (1976) ou a ligação do vigiar ao punir operada por Foucault (2015). É pelo olhar e pela vigilância que se exerce o poder e não esqueçamos que, muitas vezes, os educadores e os seus auxiliares foram chamados "vigilantes". Por esse carácter dominador, a visão abafa os outros sentidos, que passam a um plano secundário. Em contrapartida, o sentido do ouvido é um sentido muito mais acolhedor e recetivo: não impõe, não se projeta sobre os outros, não absorve toda a sensibilidade, mas abre-se holisticamente ao mundo, sem perturbar, antes potenciando, outras formas de relação com os outros e com o que nos rodeia. O olhar reclama objetos na sua instrumentalidade e na sua submissão; o ouvido ou a escuta solicitam os sujeitos na sua alteridade.

É, no entanto, necessário começar por distinguir entre ouvir e escutar. Ouvir é uma ação mecânica a que corresponde a entrada de ondas sonoras no nosso organismo através do sentido do ouvido. Em contrapartida, a escuta implica a ressonância, dentro do sujeito que ouve, o que pressupõe acolhimento, vibração interior e resposta sentida (Nancy, 2002; Rosa, 2018: 73-82). É por isso que a escuta é tão importante nas atividades artísticas e nos processos formativos, pois é na escuta, muitas vezes início do espanto, que se geram as dinâmicas criativas, e é também através da escuta que se reconhece a alteridade do outro na sua diferença e na sua subjetividade,

mesmo quando esse outro é uma criança, rica de potencialidades, mas frágil na sua constituição e na sua simplicidade e espontaneidade.

Importa, por isso, começar por perguntar: quem ou o quê se escuta?

Claro que se escuta a palavra e a voz. Mas ao escutar a palavra, escuta-se a palavra que escuta e escuta-se a palavra que escuta a palavra que escuta: o escutar não se dobra sobre si, mas amplia-se para fora de si. Por isso, uma palavra que é escutada é, ao mesmo tempo, uma palavra que escuta, ou seja, uma palavra aberta, que não fica fechada fecha sobre si própria e que, por isso, não é um exercício de poder.

Mas escuta-se também o silêncio. António Ramos Rosa diz num dos seus poemas mais breves: "Alguns sons/ são tão suaves/ que parecem a vibração do silêncio" (Rosa, 2012: 12). E David Le Breton, que dedicou ao silêncio um dos seus livros, como que o justifica nestes termos: "Sem um reverso de silêncio, a comunicação é impensável, ficaria obstruída num fluxo contínuo de palavras que conduziriam à impotência da palavra condenada à partida." (Le Breton, 1999: 25) Diria, por isso, que, contra a dúvida metódica que é um exercício de poder, se nos exige um silêncio metódico, como abertura à escuta, que é um exercício de despojamento. Só é capaz de criar ou de formar quem é capaz de escutar o silêncio mais profundo de que brotam todas as palavras e a que todas as palavras regressam.

E escuta-se também a música e o mundo. O mundo que é a tradução latina da palavra grega *cosmos*, que significa o belo, o ordenado e o harmonioso por oposição ao caos. Por isso, escuta-se o mundo e os seus sons: os sons dos animais, do vento ou do mar. Como também se escutam os pensamentos que eles geram, a sua ressonância dentro de nós.

Convém, no entanto, ter a consciência de que a escuta não se esgota na materialidade específica dos sons ou das palavras. E de como isso é importante quando se trabalha com a infância (que, etimologicamente, significa o que ainda não é dotado de palavra) e com a arte. Porque é preciso aprender a escutar os gestos (a sua linguagem), o olhar, os movimentos, o seu brilho e as suas sombras. E ainda a luz, as imagens e as cores, porque também a luz, as imagens e as cores têm o seu modo específico de falar. E é igualmente importante escutar os afetos, os sentimentos e as emoções nas formas e modulações tão diferentes como se exprimem e que dizem muito mais do que aquilo que as palavras são capazes de dizer. Exprimem-se na dança,

na música, nos traços ou nas pinceladas lançadas sobre o branco de uma folha de papel, em fotografias, em monossílabos e às vezes em silêncios, que podem ser dor, espanto, felicidade, ternura, procura, esperança e desespero. Como é indispensável aprender a escutar a energia: a energia do mundo, a energia dos outros, a energia da terra, da água, do ar e do fogo, pois não se escuta a vida sem se escutar a sua energia. E se a energia de uma pessoa idosa é uma energia temperada, vivida, experimentada, a energia de uma criança é uma energia pura, espontânea e autêntica. Não somos nós que ensinamos a energia às crianças, são as crianças que nos ensinam a energia a nós. Finalmente, é necessário aprender a escutar os tempos, pois a vivência do tempo é diferente da criança para o jovem, do jovem para o adulto, do adulto para o idoso, como é diferente a dança do tempo nas diversas culturas (Hall: 1984, 178-204). E escutar o tempo e os tempos é escutar o presente, mas também escutar os passados e escutar os futuros. Na memória, na presença e na esperança.

Mas devemos perguntar também como se escuta, porque o que se escuta depende do modo como escutamos. E deve escutar-se com abertura, com disponibilidade, com o sentido do encontro. Escuta-se em tensão para o outro e para o mundo. Escuta-se em atitude de humildade, palavra que vem de *humus*, que significa terra e que deu também origem à palavra humano. Escuta-se como quem recebe a semente, como a terra ou o campo que a esperam para que as plantas possam nascer. Só em humildade é que se pode escutar. E como é difícil escutar em humildade, quando os que escutamos são crianças. Mas quanto mais crianças, mais perto da terra, e por isso, mais humildes temos de ser para as escutar. Para que a esperança possa florescer em quem escuta e em quem é escutado.

E cabe também perguntar: com que se escuta? Com os ouvidos, naturalmente. Mas também com o tato (ou seja, com a pele), com o gosto e com o cheiro. E com a vista. Pois a vista e o ouvido fecundam-se mutuamente: é preciso aprender a olhar como quem escuta e é preciso aprender a ouvir como quem vê. Ou seja, escutar com todos os sentidos. Sinestesticamente.

A escuta é, assim, uma atitude essencial para o diálogo e define-se como estado ou como condição: o ser humano é fundamentalmente um ser que escuta, que está à escuta, pois é um ser finito e carente. O que significa que a escuta não é um ato provisório, pontual. É a forma de

ser do humano como *Dasein* (Heidegger, 2006), ou seja, ser lançado aí, no mundo, no meio dos outros, no meio do tempo, no meio da natureza, no meio da história. A escuta é uma condição que modela os outros sentidos: ver como quem escuta, tocar como quem escuta, saborear como quem escuta, cheirar como quem escuta. E é condição para que a formação e a arte se cumpram em nós: aprender a escutar para ajudar os outros a escutar, escutar para criar e potenciar a criatividade dos outros, numa reciprocidade do ato de escutar e do ato de criar.

2. Hospitalidade. O primado da escuta na relação formativa e educativa, sobretudo no âmbito da criação artística e da experiência estética, faz com que essa atividade deva ser entendida como um exercício de hospitalidade. E quando falamos aqui de hospitalidade, não estamos a referir-nos apenas à relação com imigrantes, refugiados ou crianças provenientes de outros ambientes culturais diferentes dos das sociedades de acolhimento. O que pretendemos dizer é que todo o ato formativo e toda a ação artística devem ser vividos e praticados como atos de hospitalidade.

Normalmente, sobretudo nas sociedades multiculturais em que vivemos, relaciona-se a hospitalidade com o acolhimento do estrangeiro, do que é culturalmente diferente, por razões geográficas, linguísticas, étnicas ou religiosas. Mas gostaria que entendêssemos o conceito de hospitalidade, no contexto em que nos situamos, como traduzindo a atitude de acolhimento do outro, do diferente, de uma forma mais ampla e com um alcance muito concreto nos processos educativos. Porque hospitalidade vem de *hospes*, que significa hóspede e hospedeiro, e corresponde à atitude de acolhimento de alguém que é marcado pela diferença e pela alteridade, tratando-o da mesma forma como são tratados os que nos são mais próximos ou familiares (Grasse, 2004, 35-46). Diria, por isso, que há lugar ao exercício da hospitalidade em todo o relacionamento com pessoas que não fazem parte da nossa esfera imediata. Assim, os espaços da educação, da formação e da experiência estética e artística, em comunidades marcadas pela diferença, são espaços privilegiados para a prática da hospitalidade.

No entanto, para percebermos o alcance que o conceito de hospitalidade tem no âmbito da arte para a infância e do desenvolvimento social e humano, é necessário ter em conta que ele

cobre três dimensões relativamente distintas: uma dimensão epistemológica, uma dimensão antropológica e uma dimensão ética (André: 2023: 261).

Em termos epistemológicos, o exercício da hospitalidade, reconhecendo que todo o saber é perspectivístico e situado, implica que a procura da verdade se realiza através da complementaridade e não da exclusão. É do encontro de posições diferentes que pode nascer uma maior aproximação à verdade das coisas e esse encontro pressupõe a capacidade de acolher saberes diferentes e diferentes visões da realidade, num processo de diálogo que não vive do combate, mas da compreensão mútua e da assunção do que completa a relatividade da nossa visão. E sabemos que vemos o mundo de modos diferentes, radicando essa diferença na cultura, nas tradições, na língua, no género ou na idade. Por isso, se ninguém possui a verdade toda, cada pessoa, na sua diferença, pode ter a sua parcela de verdade. Há coisas que as crianças sabem e que os adultos não sabem, ou porque já esqueceram a simplicidade de serem crianças, ou porque as souberam de modo diferente daquele pelo qual as crianças de hoje as sabem. Uma epistemologia hospitaleira na esfera da educação e das artes é uma epistemologia que sabe que a verdade é estereoscópica (Brook, 2001: 23) e pode ser olhada de muitos lados e de muitas formas, tem sempre zonas de luz e de sombra, caracteriza-se pelo “já”, mas também pelo “ainda não”, e faz do abraço e da cumplicidade os gestos mais seguros de acesso ao saber.

Em termos antropológicos, a hospitalidade assenta, por um lado, na estrutura relacional do ser humano e, por outro, no valor incondicional da diferença e da singularidade. Por termos uma estrutura relacional, a nossa existência é, por definição, uma existência dialógica: o nosso ser é um ser com, um *Mitsein*, e só no diálogo com um “tu” o “eu” se perfaz e se cumpre (Buber, 2017). E toda a relação eu-tu é uma relação de intersubjetividades, enquanto a relação eu-isso é uma relação objetivadora do seu outro polo. Não somos átomos nem esferas fechadas, não somos “mónadas sem janelas”, somos abertura para o mundo e para os outros, comunhão com o mundo e com os outros. Deste modo, faz todo o sentido o título de uma obra recente de Jean-Philippe Pierron que é, nas suas entrelinhas, um autêntico manifesto sobre a educação e sobre as artes (Pierron, 2021): “Eu é um nós” (“je est un nous”). Assente na interdependência do ser humano com os outros seres vivos e com a natureza, reclama a transformação das nossas autobiografias em ecobiografias, procurando colher e registar o modo como essas interações

intervieram na nossa identidade. Mas, ao mesmo tempo, por a hospitalidade reconhecer o valor da diferença, ela transforma a vivência dos processos formativos numa eclosão de singularidades, ricas e fecundadoras na sua diferença, e não numa replicação do mesmo, como se todos os sujeitos se reduzissem a cópias da mesma matriz e do mesmo original. E se o que caracteriza a atividade artística é a permanente criação do novo, há que dizer que é no paradigma da criação artística que se deve movimentar a atividade educativa, sobretudo quando o que está em causa são as artes e a educação para as artes. Porque desta interação entre educação, arte, singularidade e relação nasce o conceito de uma identidade hospitaleira, que é uma identidade que, no contacto com os outros e com o que é diferente, se entretetece com as suas diferenças, dando origem a identidades mestiças, compósitas, híbridas ou crioulas, que respiram diferença e vivem da diferença que respiram (André, 2015: 15-71; Sousa, M.: 2021). E isto significa que não são apenas as crianças e os jovens que se encontram em processo de formação da sua identidade. São também os adultos ou os educadores, pois não há identidades fixas, fechadas ou concluídas, mas identidades dinâmicas e em processo, em que o que as crianças nos dão também nos transforma profundamente.

A dimensão epistemológica e a dimensão antropológica da hospitalidade fundam o seu alcance ético na praxis quotidiana de quem se empenha em processos formativos. E se tais processos têm como interlocutores as crianças e como atividade potenciadora do seu desenvolvimento a arte, há que reconhecer que entre as diversas éticas que podem oferecer marcos orientadores da ação, as éticas do cuidado assumem uma importância paradigmática. Não que não sejam importantes as éticas eudaimonistas, ou as éticas utilitaristas, ou as éticas deontológicas ou mesmo as éticas da justiça. No entanto, a situação desses sujeitos e do contexto artístico da interação com eles é marcada pela vulnerabilidade. E se, por exemplo, as éticas da justiça se baseiam fundamentalmente nos princípios da igualdade formal e do tratamento igualitário de todos, as éticas do cuidado, a partir de uma antropologia da vulnerabilidade, reclamam uma atenção específica e concreta a cada sujeito e a cada situação, pela sua singularidade e pelos efeitos, por vezes devastadores, sentidos por pessoas vulneráveis ou vulnerabilizadas. Teorizadas estas éticas no contexto do desenvolvimento do pensamento feminista norte-americano nas últimas décadas do século XX (Carol Gilligan: 1986), elas

cruzaram-se com tradições europeias das éticas das virtudes, da solicitude, do amor e da hospitalidade, e abriram um campo largo de reflexão aplicável às pessoas mais vulneráveis, como doentes, idosos, vítimas de violência doméstica, ex-reclusos, toxicodependentes, sem-abrigo, entre outros, inspirando uma praxis centrada no conceito de cuidado, erigido como conceito paradigmático em Portugal, por exemplo, pelo pensamento de Maria de Lourdes Pintasilgo (2012). Suportadas pelas noções de humildade, consideração, respeito e reparação, as éticas do cuidado reclamam uma prática simultaneamente profilática e, por isso, preventiva, e uma dimensão terapêutica e, por isso, reparadora, de acordo com o próprio conceito latino de “cura”, que tanto significa cuidado, como significa o ato de curar uma doença. E já que estamos aqui a falar de artes, não esqueçamos que aos que dinamizam as respetivas atividades é atribuída muitas vezes, nomeadamente no campo das artes visuais, a designação de curadores. Esse cuidado concretiza-se em quatro momentos distintos que a filósofa norte-americana Joan Tronto sintetizou com as seguintes expressões: 1) *caring about*, ou seja, preocupar-se com ou cuidar de, 2) *taking care of*, isto é, tomar em cuidado, 3) *care giving*, entendido como dar ou dispensar cuidado, e 5) *care receiving* relativo à atitude de quem recebe o cuidado (Tronto, 2009: 147-150). A minha proposta é a de que estes momentos sejam privilegiados nos processos formativos e nas respetivas atividades artísticas, quando os seus sujeitos são seres particularmente vulneráveis, mas sem paternalismos ou maternalismos, que viesariam o desenvolvimento das potencialidades inerentes ao trabalho artístico de criação, pois poderiam funcionar como castração ou manipulação das capacidades dos mais jovens.

Trata-se de viver os processos formativos e artísticos como processos de abertura e de acolhimento do outro, por mais jovem que seja, nos seus saberes, nas suas emoções, na sua criatividade, modos de nos oferecermos no que somos e como somos como sua morada e de habitarmos os outros como são e no que são como nossa morada. Deixar que os outros morem e se demorem em nós enquanto nós moramos e nos demoramos dentro dos outros, descobrindo a beleza recíproca que nos habita. Porque o exercício da hospitalidade é um exercício de reciprocidade e, assim, ao mesmo tempo que se acolhe hospitaleiramente o outro, pratica-se uma pedagogia da hospitalidade que o leva, mesmo sendo criança, a deixar-nos morar dentro de si e dos seus afetos e pensamentos.

3. A arte do diálogo. E chegamos assim ao último tempo e ao último conceito desta reflexão, a arte do diálogo. Porque tanto a escuta como a hospitalidade são as condições necessárias para que o diálogo aconteça, se cumpra e se realize nos seus objetivos. E falamos de arte do diálogo, porque é de arte que se trata, e não de uma mera metodologia ou de uma simples técnica. Pressupõe a mesma criatividade que a arte nos seus processos expressivos, o mesmo engenho e a mesma imaginação.

Entretanto, falando de diálogo a propósito de arte e educação, e definindo o diálogo como um processo de comunicação interativa entre duas ou mais pessoas, convém começar por distinguir dois tipos de diálogo: há um tipo de diálogo que se poderia designar “diálogo dialético” e outro a que chamaríamos “diálogo dialógico” (Panikkar, 2006: 49-57). O diálogo dialético, acentuando as diferenças, as oposições e as contradições realiza-se no exercício do confronto para tentar vencer a posição adversária e consagrar a verdade ou a justeza da tese que se defende. O diálogo dialógico, assenta no respeito e no reconhecimento do outro nas suas pretensões de verdade, mas, admitindo que a divergência se pode traduzir em complementaridade, procura não a vitória de uma posição sobre a outra, mas o enriquecimento mútuo que pode resultar do cruzamento das diferenças e da singularidade de cada posição. Ora não é no teatro do diálogo dialético que se jogam os processos educativos e artísticos, mas sim no teatro do diálogo dialógico.

Se o ser humano é constitutiva e estruturalmente relação e relação eu-tu, como vimos anteriormente, o ser humano é, por essência, dialógico (Pereira, 1986: 81-90). E essa dimensão dialógica da sua existência não pode deixar de ser acentuada em processos em que se trata de potenciar as suas capacidades, as suas forças e as suas dinâmicas, como é o caso da educação e da arte. Mas é necessário reconhecer simultaneamente que o ser humano não é apenas razão, mas é também corpo e afetividade numa unidade indissolúvel (André, 1997: 61-98). Por esse motivo, a arte do diálogo que aqui reclamamos inscreve-se em três registos que importa especificar. Em primeiro lugar o registo do conhecimento ou da razão, que opera fundamentalmente a nível lógico e argumentativo, jogando com pensamentos e ideias que se trocam no processo dialógico. Em segundo lugar, o registo dos afetos, na sua diversidade de

emoções, sentimentos e paixões, pois não há diálogo se não há uma projeção afetiva para aquele com quem se dialoga. Não há conhecimento sem amor, nem amor sem conhecimento, como muito bem sublinhou o filósofo catalão Ramon Panikkar ao denominar essa união como um *hieros gamos*, um casamento sagrado (Panikkar, 2006: 140-141). Mas nós não falamos só com palavras, nem nos exprimimos apenas afetivamente. Comunicamos também com o corpo, seja através de gestos, de modulações musicais, de movimentos e passos de dança, de olhares e silêncios. Por isso, ao lado do pensamento e da afetividade, devemos inscrever também o corpo e as expressões corporais como um registo fundamental dos processos dialógicos em causa nesta reflexão (André, 2017).

A partir destas noções preliminares que nos ajudam a definir o diálogo como arte e a situá-lo nos registos em que opera, podemos agora enumerar alguns princípios do diálogo, para que ele se torne fecundo no acompanhamento, no desenvolvimento e na potenciação das expressões artísticas. Sem ser exaustivo, enumeraria os seguintes que me parecem de uma importância decisiva:

1º A abertura ao outro e o seu acolhimento no respeito pela sua alteridade e pela sua singularidade, como primeiro imperativo de uma ética da hospitalidade aplicada aos processos dialógicos, o que supõe a sensibilidade e o espanto perante o novo de cada ser na sua sabedoria própria e nas suas formas de criação e de mediação artística entre o seu mundo e o mundo que o rodeia;

2º A horizontalidade como forma de corrigir assimetrias e hierarquias estruturadas por relações de poder tantas vezes redutoras das potencialidades dos interlocutores em diálogo, sobretudo quando se situam em escalões etários mais baixos;

3º A humildade inerente ao autorreconhecimento dos próprios limites, tanto no que se refere a formas de saber, como no que se refere a capacidades de expressão artística, em que o conta não é a idade, nem a profissão, nem o estatuto, mas a criatividade e a riqueza que lhe está associada;

4º A ativação e a escuta dos afetos, numa atmosfera e numa ambiência que dá calor e textura às relações interpessoais inerentes a toda a prática dialógica;

5º A eliminação de preconceitos e estereótipos, sejam de idade ou de género, sejam étnicos ou religiosos, sejam sociais ou culturais, que sempre enviesam a compreensão mútua dos sujeitos em diálogo;

6º A consideração da memória e da imaginação como operadores da formação e da criação artística e que são sempre singulares na sua especificidade forjadora de identidades e criadoras de mundos ancorados na experiência de cada um e de cada uma;

7º A atenção às múltiplas linguagens em que o ser humano se pode exprimir, sobretudo quando ainda não domina inteiramente a palavra como veículo da sua interioridade: os gestos, os movimentos, as exteriorizações das emoções, o olhar, os silêncios, a pintura, o desenho e a fotografia, a moldagem ou a escultura, a dança e a música para citar algumas áreas em que o diálogo, apesar de difícil, pode ser possível e muito estimulante;

8º Finalmente, a sinestesia que pode reunir em si todos os princípios anteriores, na medida em que apela à comunicação e à interação através de todos os sentidos: a visão e o ouvido, sim, mas também o tato, o cheiro e o sabor, numa circulação entre eles, pois cada sentido está presente em todos os outros e cumpre-se igualmente na sensibilidade própria de cada um deles (André; 2023).

É de arte para a infância que se pretende falar neste encontro. Procurámos, por isso, estabelecer um percurso em que partimos da escuta para a compreensão da formação e da educação como exercício de hospitalidade, a fim de chegarmos a uma renovada conceção de diálogo como chave da interação com as crianças em torno das artes e do fazer artístico. Um diálogo perspetivado numa dimensão holística. E assumido ele também como forma de arte. Aquela arte que está por detrás das artes e da educação, que são todas elas modos de diálogo com o mundo, com a natureza com os outros e também connosco próprios nas nossas alegrias, esperanças, anseios e também complexidades e contradições.

Paradela da Cortiça, outubro de 2024

João Maria André

Bibliografia

- ANDRÉ, J. M. (1997). *Pensamento e afectividade. Sobre a paixão da razão e as razões das paixões*. Coimbra: Quarteto.
- ANDRÉ, J. M. (2012). *Multiculturalidade, identidades e mestiçagem. O diálogo intercultural nas ideias, na política, nas artes e na educação*. Coimbra: Palimage.
- ANDRÉ, J. M. (2017). "Conhecimento, afetividade e cuidado nos processos educativos em sociedades multiculturais". In CRAVIDÃO, F. et alii (Coord.) — *Espaços e tempos em Geografia. Homenagem a António Gama*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 737-755.
- ANDRÉ, J. M. (2023). « Vulnérabilité, hospitalité et care dans des contextes de diversité culturelle ». *Filosofia*, LXVIII (2023), 251-272.
- ANDRÉ, J. M. (2023). "Manifesto a favor da sinestesia: por uma sensibilidade múltipla do mundo, do tempo e da arte". <https://musicateatral.com/25-anos-cmt-2/>
- BENTHAM, J. (1989). *El panóptico*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta, 1989.
- BROOK, P. (2001). *Más allá del espacio vacío. Escritos sobre teatro, cine y opera (1947-1987)*. Traducción de E. Stupía. Barcelona: Alba Editorial.
- BUBER, M. (2017). *Yo y tú*. Traducción de C. D. Hernandez. Barcelona: Herder.
- FOUCAULT, Michel (2015). *Surveiller et punir*. In: Foucault, Michel (2015). *Œuvres II*. Paris : Gallimard, 261-613.
- GILLIGAN, C. (1986). *Une voix différente. Pour une éthique du care*. Traduction de A. Kwiatek. Paris: Flammarion.
- GRASSE, M. C. (2004), "Hôte, une figure de l'ambiguïté et de l'étrange ». In : Alain MONTANDON, A. (Dir.) (2004). *Le livre de l'hospitalité. Accueil de l'étranger dans l'histoire et les cultures*, Paris: Bayard. pp. 35-46.
- HALL, E. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Traduction de De Anne-Lise Hacker. Paris: Éditions du Seuil.
- HEIDEGGER, M. (2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- LE BRETON, D. (1999). *Do silêncio*. Trad. de L. Feio. Lisboa: Instituto Piaget.
- MCLUHAN, M. (1998). *La Galaxia Gutenberg. Genesis del homo typographycus*. Traducción de Juan Novella. Barcelona: Círculo de Lectores.

- NANCY, J.-L. (2002). *À l'écoute*. Paris: Éditions Galilée.
- NICOLAU DE CUSA (2018). *A douta ignorância*. Tradução, introdução e notas de João Maria André. 4ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ORWELL, G. (1984). *Mil novecentos e oitenta e quatro*. Tradução de L. Moraes. Lisboa: Moraes Editores.
- PANIKKAR, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- PEREIRA, M. (1986). "Filosofia e crise actual de sentido". In: PEREIRA, M. *et alii, Tradição e crise*. I. Coimbra, Faculdade de Letras, 1986, 5-167.
- PIERRON, J.-Ph. (2021). *Je est un nous. Enquête philosophique sur nos interdépendances avec le vivant*. Arles: Actes Sud.
- PINTASILGO M. L. (2012). *Para um novo paradigma: um mundo assente no cuidado*. Antologia de textos de Maria de Lurdes Pintasilgo. Porto: Edições Afrontamento.
- RANCIERE, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- RANCIÈRE, J. (2010). *O espectador emancipado*. Trad. de José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro.
- ROSA, A. Ramos (2012). *Em torno do imponderável*. Editora Licorne.
- ROSA, H. (2018). *Résonance. Une sociologie de la relation au monde*. Traduction de Sacha Zilberfarb. Paris: La Découverte.
- SARTRE, J.-P. (1976). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- SOUSA, M. (2021). *Manifesto a criouliização*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- TRONTO, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Traduction de H. Maury. Paris: Éditions la Découverte.