

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ivan Jeferson Kappaun

ARTES E ESCOLA: TENSÕES E INTERROGAÇÕES EM TORNO DA DIMENSÃO
POÉTICA DA LINGUAGEM

Santa Cruz do Sul

2018

Ivan Jeferson Kappaun
Bolsista PROSUC/CAPES – Taxa

ARTES E ESCOLA: TENSÕES E INTERROGAÇÕES EM TORNO DA DIMENSÃO
POÉTICA DA LINGUAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2018

K17a Kappaun, Ivan Jeferson

Artes e escola : tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem / Ivan Jeferson Kappaun. – 2018.

133 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2018.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Arte na educação. 2. Arte – Linguagem. 3. Poética. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

CDD: 372.5

Bibliotecária responsável: Jorcenita Alves Vieira - CRB 10/1319

Ivan Jeferson Kappaun

ARTES E ESCOLA: TENSÕES E INTERROGAÇÕES EM TORNO DA DIMENSÃO
POÉTICA DA LINGUAGEM

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor Examinador – UNISC

Dra. Ângela Cogo Fronckowiak
Professora Examinadora - UNISC

Dra. Angela Raffin Pohlmann
Professora Examinadora - UFPel

Santa Cruz do Sul

2018

Aos meus filhos, Helena e Samuel

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha família pela compreensão pelas ausências. À Daiane Kipper pelo companheirismo e por ser fundamental neste meu processo. Aos meus filhos, Samuel e Helena por me darem motivos para continuar.

Agradeço ao fundamental papel desempenhado por minha orientadora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, pela dedicação, confiança e provocações em pensar diferente o que podia pensar.

Agradeço à coordenação do PPGEduc/Unisc, em nome do Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira, pelo suporte necessário para que esta dissertação fosse possível.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), pela concessão de bolsa, sem a qual seria inviável esta pesquisa.

Agradeço ao grupo de Estudos Poéticos, pelas discussões e contribuições. Ao grupo da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, pelas igualmente importantes contribuições e reflexões acerca do que pude pensar nesta dissertação.

Agradeço aos meus professores e colegas da turma de 2016, por todos os momentos e situações de aprendizagem e reflexão ao longo dos dois anos do mestrado.

Meu muito obrigado às secretárias do PPGEduc/Unisc, Daiane e Mariele, pela competência e dedicação em propiciar as condições necessárias para estar acadêmico.

Agradeço enormemente à Profa. Dra. Angela Raffin Pohlmann, à Profa. Ângela Cogo Fronckowiak e ao Prof. Dr. Felipe Gustsack, por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação.

Agradeço ao Prof. Dr. Maximiliano Valério López (UFJF), pela importante contribuição na qualificação de meu projeto de pesquisa.

À coordenação do Curso de Pedagogia e à Prof. Dra. Ângela Cogo Fronckowiak pela acolhida em meu estágio em docência na disciplina de *Literatura infanto-juvenil*.

Ao Leandro Lassen, grande amigo, pela elaboração do abstract.

Agradeço a todos que de alguma forma foram importantes nesse meu processo de estar acadêmico em Pós-Graduação.

Muito obrigado!

*O mistério das coisas, onde está ele?
Onde está ele que não aparece
Pelo menos a mostrar-nos que é mistério?*

*Que sabe o rio disso e que sabe a árvore?
E eu, que não sou mais do que eles, que sei disso?
Sempre que olho para as coisas e penso no que os homens pensam
[delas,
Rio como um regato que soa fresco numa pedra.*

*Porque o único sentido oculto das coisas
É elas não terem sentido oculto nenhum,
É mais estranho do que todas as estranhezas
E do que o sonho de todos os poetas
E os pensamentos de todos os filósofos,
Que as coisas sejam realmente o que parecem ser
E não haja nada que compreender.*

*Sim, eis o que os meus sentidos aprenderam sozinhos: -
As coisas não têm significação: têm existência.
As coisas são o único sentido oculto das coisas.
(CAEIRO, Alberto. *O guardador de rebanhos*).*

RESUMO

Nesta dissertação apresento uma escrita tecida pela interlocução entre o vivido e o narrado na experiência docente em artes para destacar a potência política da dimensão poética da linguagem na escola de educação básica como abertura estética à coexistência em um mundo comum. Para enfrentar a questão, desenho um campo de investigação a partir da aproximação entre abordagem fenomenológica e princípios da complexidade na pesquisa educacional, sustentado na narrativa de como fui me constituindo professor de artes na educação básica a partir do meu trânsito em diferentes escolas e turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio. Para descrever o vivido, assumir interpretações e projetar possibilidades, a ação da escrita convocou conceitos como corpo sensível e sentido, linguagem e artes, estética e poética, educação e escola. Constituir argumentos que defendam artes na escola é defender a inseparabilidade entre posturas éticas, estéticas e poéticas, ou seja, defender uma postura política. Para tanto as artes não podem ser apenas pensadas, mas vividas. A potência transformativa das artes emerge da necessidade política de coexistirmos em linguagem. Os modos de estar na escola perpassam também por questões de formação do professor que, por sua vez, forma-se na escola ao narrar-se. Escola é um modo de estar no mundo, um tempo e espaço nos quais a convivência é exercitada e educar é um modo de conviver que se dá pela conversação. A dimensão poética das artes na escola assume a estesia como um modo de pensar e conviver que, pelo corpo em movimento, se abre ao mundo para senti-lo em linguagem. Modo de pensar que exige a integração mundana entre sensível e inteligível. Ação poética como abertura para recuperarmos a empatia, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro. Potência política que abriga a possibilidade de transformação no encontro singular entre artes e escola – quando permito transformar-me, tudo a partir daí transforma-se também.

Palavras-chave: Artes. Escola. Educação. Linguagem. Dimensão poética.

ABSTRACT

In this dissertation, I present a text woven by the interplay between the lived and the narrated in the teaching experience in Arts to highlight the political power of the poetic dimension of language in elementary education school as aesthetic opening to the coexistence in a common world. To tackle the issue, I draw a field of research based on the approximation between phenomenological approach and principles of complexity in educational research, based on the narrative of how I have become an arts teacher in elementary education from my transit in different schools and classes from Kindergarten to High School. To describe the lived, to assume interpretations and to design possibilities, the action of writing summoned concepts such as sensitive body and sense, language and arts, aesthetics and poetics, education and school. To constitute arguments that defend arts in school is to defend the inseparability among ethical, aesthetic and poetic postures, that is, to defend a political posture. For this, arts can not only be thought of, but lived. The transformative power of arts emerges from our political necessity of coexisting in language. The ways of being in school also pervade questions of teacher education, which, in turn, is formed in school when narrating oneself. School is a way of being in the world, a time and space in which coexistence is exercised and educating is a way of living that happens through conversation. The poetic dimension of arts in school assumes the aesthesia as a way of thinking and living that, by the body in movement, opens to the world to feel it in language. Way of thinking that requires the mundane integration between the sensitive and the intelligible. Poetic action as an opening to regain empathy, the ability to put ourselves in the place of the other. Political potency that shelters the possibility of transformation in the singular encounter between arts and school - when I allow myself to be transformed, everything also becomes transformed from there on.

Keywords: Arts. School. Education. Language. Poetic dimension.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento de Escolinhas de Artes
MEC	Ministério da Educação
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEdu/Unisc	Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade de Santa Cruz do Sul
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior
SEF	Secretaria de Educação Fundamental
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	11
2 NO PÁTIO DA INFÂNCIA.....	18
2.1 Contar, recontar, reinventar.....	19
2.2 O que pode ser percebido?.....	22
3 DESVIOS DO PERCURSO: PENSAMENTO.....	30
4 O VIVIDO.....	39
4.1 Algo aconteceu.....	45
4.2 A escrita que inscreve.....	51
4.3 Essa história tem história.....	54
4.4 No atelier.....	65
5 ENTRE O POÉTICO E A EDUCAÇÃO: A ESCOLA E A LINGUAGEM.....	75
5.1 Espaço e tempo de exercitar a convivência.....	76
5.2 Modos singulares de conviver no plural.....	83
5.3 Emergência do poético.....	95
5.4 Sentido do que é sentido... estar em linguagem.....	101
5.5 A galope em um corcel alado.....	109
6 POTÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO.....	119
REFERÊNCIAS.....	128

1 APRESENTAÇÃO

Vivemos permeados por narrativas que nos constituem, bem como, ao nos constituirmos, narramos. As narrativas atuais tendem e nos empurram a um intenso caos social. De fato, vários são os exemplos que posso apontar para ilustrar a afirmativa acima, mas considero que para tal, basta apontar o cenário político brasileiro atual. Insegurança, instabilidade econômica, sucateamento das instituições públicas, subtração de direitos trabalhistas por meio de reformas e medidas provisórias, são alguns indícios do que a instabilidade política nos oferece. Corrupção e banalização da vida parecem ser palavras-chave em círculos de conversas (e nas práticas parlamentares), desde os noticiários até os botecos de esquina. Uma vez que narrativas desta natureza prevalecem, vamos nos constituindo a partir desses modos de pensar e fazer o mundo, pautados, me parece, numa lógica que normaliza, e por consequência, normatiza a simplificação e a corrupção. Juntamente com essa ideia, vem a aceitação e a passividade. No entanto, a vida não é separada, como a racionalidade moderna nos oferece pensar, e sim, só a é a partir do outro. Com o outro tenho consciência de mim e legítimo minha existência. Só sei que sou por conta do outro. A arte é potente para pensar essa relação estética de coexistência.

Arte é uma ideia recente na história ocidental, porém o termo é amplamente utilizado para nomear e aludir à produção poética de sentidos como experiência de mundo desde tempos imemoriais. Anterior a esta discussão, situo a controvérsia que o termo carrega, uma vez que assume várias facetas no cotidiano coletivo, ainda que não exista uma designação específica para ‘arte’. Ainda bem. Entretanto, a formação simplificadora da compreensão de arte como conhecimento e o esvaziamento de sentido coletivo no cenário artístico contemporâneo parecem orientar a escola e a sociedade na aproximação entre arte e educação básica. Ou melhor, o sentido atribuído à arte nega sentidos produzidos pelo corpo estético no mundo, o que bem atende à cisão entre corpo e mente como projeto da racionalidade moderna. Projeto que, nas palavras de Pellanda e Richter (2015, p. 329), “ao optar pela clareza do modelo matemático, deixou de lado não apenas as chamadas ideias obscuras, mas também o que na condição humana é ligada à experiência mundana do corpo e ao tempo”. Opção que implica negar experiências no mundo comum¹ que amplificam a vida.

¹ Para Merleau-Ponty (1991), cada um tem seu mundo privado, que não é mundo a não ser para seu titular. Ainda que se comuniquem entre si, os mundos privados se dão a seus titulares apenas como variantes do mundo comum, o que mantém a questão obscura. “Ora, essa certeza injustificável de um mundo sensível comum a todos nós é, em nós, o ponto de apoio da verdade” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 23). Percepção que antecede o ato de pensar.

Estamos vivendo um imenso caos social, permeado pela intolerância, pela corrupção de valores, pela violência em todas suas dimensões. Não é de estranhar. A estesia que a arte permite viver e partilhar com outros é fundante da vida. Negar a dimensão sensível da arte é negar a vida. Parece ser esse o legado de uma forma de pensamento – racional moderno – que se esgota em suas possibilidades e não oferece repertório para muitas demandas e necessidades atuais nos modos de coexistir. De fato, tudo o que a modernidade excluiu – e essa é uma herança socrática-platônica também, com a cisão entre o mundo sensível e o mundo das ideias – parece nos atingir e esmagar impiedosamente. Vemos, com horror, conquistas e direitos humanos subjugados por uma mecanização e monetarização do humano que parece ganhar contornos naturalizados e legitimados pelas narrativas que inundam as mídias. A barbárie humana, contra a vida em sua complexidade, me parece passível de espetacularização. A mim parece, cada vez com mais intensidade, que nossas opções de convivência esquecem que a complexidade da vida inclui a estesia do corpo no mundo. Sentir² é sinônimo de sofrimento³ que, por sua vez, é sinônimo de vida. Viver é sofrer, também.

Diante desse cenário de cisão entre sensível e inteligível, pensar a dimensão poética da arte articulada com educação escolar amplifica as problematizações. A escola –foco de minhas interrogações – também contribui para a proliferação desse modo de pensar que está por nos caracterizar como sociedade. Não é gratuitamente, uma vez que a escola tende a reproduzir modelos racionalistas que, na lógica de mercado, exclui o corpo estésico e a dimensão poética das relações no e com o mundo. Vejo isso como uma impossibilidade, uma violação do humano, da vida. Não quero, com isso, propor uma condenação ou decretar a falência da escola. Pelo contrário, quero propor uma defesa da escola como tempo e espaço nos quais a convivência pode ser exercitada. Penso que a escola é esse espaço de resistência necessário para que não abandonemos definitivamente o humano à sorte de um mundo racionalizado pelo mercado que

² O sensível é da dimensão dos sentidos, o que é percebido pelos sentidos. Para Merleau-Ponty (1999), o sensível não é efeito de estímulos externos. “A experiência sensível é um processo vital assim como a procriação, a respiração ou o crescimento” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 31). “O sentir é esta comunicação vital com o mundo que o torna presente para nós como lugar familiar de nossa vida. É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebe devem sua espessura” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 84). Já o sentimento é da dimensão da emoção, que é a “variação de nosso ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 256). Sentimentos e emoções são culturais, “são inventadas, assim como as palavras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 257). O filósofo alerta para que a linguagem não seja reduzida à expressão das emoções.

³ De acordo com o dicionário online Houaiss (2017), sofrer pressupõe sentir dor física ou moral, padecer: já sofreu muito. Verbo transitivo. Sentir, experimentar, passar: sofreu fome e sede. Suportar, tolerar: não pôde sofrer tão grande decepção. Admitir, permitir: não pode sofrer nenhum atraso. Sofrer de, ter dores, ser atormentado por: sofre do coração. Para Mosé (2009a; 2009b), o sofrimento é parte constituinte do humano, que por habitar o mundo com outros humanos, assume muitas possibilidades de relações. Tais relações permitem considerar o humano como parte de um todo e dependente do outro para existir. Essa dependência revela o que há de frágil no humano e, por isso, a necessidade de afirmar o sofrimento como modo de habitar a existência, ou seja, de reconhecer que somos humanamente frágeis e precisamos do outro. Negar o sofrimento é negar a vida.

massacra-nos com seus paradigmas e certezas. Modos que anulam o que há de humano no humano.

O termo humano é aqui compreendido, com Merleau-Ponty (1999), em sua existência e não em dada essência – “ser” -, imutável ou universal. A fenomenologia de Merleau-Ponty permite priorizar o pensamento que considera o humano em seu meio natural, cultural e histórico⁴, como *ser-no-mundo*. Ou seja, nas palavras de Merleau-Ponty (1999), “em carne e osso” – um estar sendo em detrimento de um *ser-em-si*, ideal e inerte, privilégio dado pelo iluminismo (filosofia da consciência). Adoto, como percurso para pensar o que há para ser pensado no encontro entre arte e escola, a fenomenologia educacional. Esta propõe, a partir do vivido, três momentos interligados de aproximação – a descrição, o vivido; a interpretação, o que diz o vivido; e a projeção, o que há para ser pensado acerca desta experiência de conviver.

Esta percepção propõe uma série de descolamentos e deslocamentos de modos de pensar, pois exige do humano um ser criador e inventivo, por isso a arte – em sua dimensão poética – pode ser potente em propor outros modos de narrar e constituir mundo na escola de educação básica. Com isso, tenho como temática de pesquisa pensar o movimento que a poética da linguagem, pelo viés da arte – estética –, pode provocar nos humanos que coexistem no tempo e espaço da escola de educação básica. Isso, ao considerar meu trânsito por diferentes escolas e o que pude aprender nestes espaços de convivência. Entretanto, não posso desconsiderar que, como estou inserido no vivido, muitas são as interrogações que me tensionam. Ao mesmo tempo, diante dessas interrogações, também me interrogo como sou interrogado e como se dá o acolhimento destas interrogações por mim. Sei da amplitude que é a abordagem deste tema, mas quero pontuar que as considerações se deram a partir da temporalidade vivida no tempo e espaço escola de educação básica. Portanto, considero como pude me constituir e me narrar a partir do vivido nesse encontro entre arte e escola. Para pontuar algumas diretrizes básicas pelas quais me guio neste estudo, propus pensar como a presença da arte na escola de educação básica tem o poder e a responsabilidade política nas relações sensíveis de constituição de mundo. Constituição de mundo que perpassa pela criação na operação poética de estar em linguagem na coexistência em um mundo comum.

⁴ Para Merleau-Ponty (apud CARMO, 2002, p.81), “o corpo é *natureza*, na medida em que é do mesmo tecido das coisas do mundo, é submetido a elas, vive em relação a essas coisas e é dependente, também, do domínio biológico. Entretanto, transcende essas imposições: o corpo é também *cultura*, pois o homem ultrapassa a fronteira do animal, institui níveis da ordem simbólica, transforma o mundo, cria e recria culturas. Há no corpo entrelaçamento entre natureza e cultura, pois os gestos mais simples, como um sorriso de criança, a alegria, a tristeza, etc., são tanto naturais quanto culturais”.

Convivemos em torno de muitos discursos que pregam e propõem o ódio, a discriminação, a intolerância e a exclusão social. A dimensão poética na educação pode ser fundamental para que possamos recuperar a empatia, a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro. Defender a pluralidade da arte na escola em suas dimensões ética e estética, portanto política, é defender um mundo não autoritário, contrário ao que nos está sendo imposto pela lógica de mercado que baliza a existência humana em sociedade. Por isso a arte não pode apenas ser pensada, mas vivida. O mesmo vale para a escola – precisa ser vivida. Considerar a dimensão poética é considerar que o humano não está posto, mas sempre por fazer-se. Proponho a ideia de que a escola também pode estar aberta ao mundo, que seja um espaço de acolhimento da potência da linguagem em pôr o mundo, e não considere a racionalidade lógica como única via de compreensão. Essa dimensão poética de viver arte na escola é também uma ação política de estar no mundo, de vida. Ainda que esteja demarcado em um espaço e tempo específico necessário para focar questões mais pontuais que discuto nesta pesquisa, penso que os movimentos provocados por tais reflexões e, sobretudo, pelas transformações provocadas pelas mudanças de paradigmas e modos de operar linguagem na escola, assumem uma dimensão que não se reduz ao vivido escolar, uma vez que os mesmos humanos que coexistem na escola, também coexistem em espaços não escolarizados.

Há muito o que ser considerado e repensado acerca da arte na escola, não no sentido de desconsiderar o que se tem ou julgar adequado ou inapropriado – nas perspectivas tanto da arte educação quanto do ensino da arte –, mas, a partir do que foi constituído nesse espaço de exercício de convivência, verifico como estas concepções contribuem para o que estou podendo pensar. Não tenho por pretensão fazer a defesa de uma em detrimento de outra. Ambas as concepções apresentam limitações, assim como oferecem questões interessantes a serem consideradas no que tange à arte na escola. Considero a arte como uma dimensão inextricável da vida. Arte em sua dimensão poética. Arte como fenômeno. Como ação política de operar linguagem e produzir sentido.

A potência disciplinadora da arte e a sua necessidade política favorável à manutenção da democracia são essenciais para pensar o mundo que coexistimos e que pela linguagem colocamos. O mundo que está aí sendo constituído pelos modos de operar linguagem. Então nada mais profícuo do que considerar a dimensão poética, que é política, ética, estética, de criação de si mesmo. O mundo só é mundo porque vem se fazer mundo em mim. Acredito que tais ideias podem ser potentes se a escola acolher a potência sensível de perceber como esses modos de estar no mundo – estar plenamente no mundo, no sentido de ser, estar, sentir-se corpo, esse corpo que sente, que está no mundo e só o é porque se faz, cria-se e recria-se

constantemente pela linguagem –, provocam percepções outras que mobilizam o humano a requerer a estesia e, com isso, significar o mundo. Percepções que fizeram me dar conta de que escola não é o espaço físico, mas espaço no qual o tempo da convivência é possível e necessário. E que sugere movimento, que é próprio da vida. Pude perceber que tais relações perpassam também pela formação do professor, que forma-se professor – constantemente e permanentemente – na e pela escola.

Para tal, organizei esta dissertação de modo a narrar como fui me constituindo professor de arte na educação básica a partir do meu trânsito em diferentes escolas e turmas da Pré-Escola ao 3º Ano do Ensino Médio. Apresento a historicidade de alguns movimentos existenciais que me constituíram e me conduziram a ser quem estou sendo e onde posso estar sendo. Movimentos que, conforme posso me narrar, foram assumindo contornos importantes naquilo que consigo pensar. Para dar conta de, no vivido que estou descrevendo, assumir interpretações e projetar possibilidades de acordo com a proposta metodológica que assumi como princípio de investigação, fiz a aproximação desse vivido narrado com alguns conceitos que foram sendo convocados pela escrita de uma dissertação acadêmica. Conceitos que fui e irei abordando de acordo com aquilo que pude perceber, interpretar e pensar a partir de minha historicidade constitutiva de estar sendo professor de arte na escola. Não sigo uma ordem cronológica de fatos, mas proponho a aproximação a partir de conceitos que foram sendo convidados a dançar comigo conforme a música, conforme fui vivendo e me narrando.

Assim, após esta *Apresentação*, iniciei minhas reflexões acerca da percepção, no capítulo *No pátio da infância*, uma vez que somente pude chegar a outros modos de coexistência a partir de movimentos permissivos do corpo no mundo, ou seja, quando me permiti abertura ao mundo para senti-lo, para percebê-lo. Subdividi o capítulo em dois subcapítulos – *Contar, recontar, reinventar* e *O que pode ser percebido?*. Inicialmente, proponho pensar a história como algo que se manifesta sempre presentemente, como algo em permanente ato de constituir-se. A seguir, aproximo a ideia de percepção como abertura do corpo ao mundo, ao movimento de como meu corpo acolhe a experiência que vem ser mundo em mim.

O terceiro capítulo – *Desvios do percurso: pensamento* – está organizado de modo a explicitar o percurso pautado no método fenomenológico, mais especificamente propondo uma abordagem fenomenológica da educação de modo a acolher os modos como escrevo esta pesquisa. Caminho que me permite descrever o vivido, no caso o que vivi na escola e aquilo que me levou até ela; interpretar o vivido, aquilo que pude perceber nesse vivido e com o qual pude estabelecer sentidos; e projetar o que pode ser pensado neste espaço e tempo a partir do neles vivido.

Em *O vivido*, continuo minha narrativa acerca de como me constitui e aproximo conceitos que julgo importantes nesta constituição. Apresento, aqui, apontamentos acerca da narrativa para compreender um pouco da potência do ato de narrar, uma vez que estou propondo me narrar. Subdividi-o em quatro subcapítulos, nos quais apresento algumas interpretações a partir do vivido narrado. Em *Algo aconteceu...*, discuto acerca da racionalidade moderna, de modo a me perceber em tempo e espaço constituídos por modos específicos de pôr o mundo e como fui conduzido por esses modos de dizer e pensar. *A escrita que inscreve* reflete acerca da escrita nesta dissertação narrativa. Em *Essa história tem história*, aproximo-me da historicidade do encontro entre as artes e a escola e por políticas públicas no Brasil, para entender de que modo fui formado professor pela academia e como as concepções acerca da arte articulada à educação se fazem presentes e potentes na ambiência escolar e continuam me formando. Por fim, encerro o capítulo com *No atelier*, oportunidade em que exponho de que modo a arte é pensada e pode ser pensada, uma vez que carrega consigo também uma história que é legitimada conforme os modos de pensar e viver.

No quinto capítulo – *Entre o poético e a educação: a escola e a linguagem*– me narro mais especificamente no espaço e tempo escolar. Em *Espaço e tempo de exercitar a convivência*, discuto acerca da escola e como foi revelador perceber que pensá-la não é o mesmo que pensar educação. *Modos singulares de conviver no plural* me põe no movimento de pensar educação como modo de exercitar a convivência. *Emergência do poético* faz considerações ao modo poético de habitar o mundo e como podem ser potentes ações em educação e na escola quando a abordagem é poética. Para dar conta de sustentar a discussão acerca da escola, educação e modos poéticos de conviver na escola, trago pontuações acerca do sentido e da linguagem no subcapítulo intitulado *Sentido do que é sentido... estar em linguagem*. Encerro o capítulo com *A galope em um corcel alado*, onde marco como o PIBID e o teatro foram decisivos no que posso estar e pensar agora e discuto acerca do corpo.

No capítulo 6, *Potência da transformação*, faço a projeção da possibilidade de pensar artes articuladas à educação na escola de educação básica que, ao considerar a abertura do corpo sensível ao mundo e da potência da linguagem poética de lançar sentidos, assume um papel político de promover a capacidade de perceber e se colocar no lugar do outro – a empatia. Encerro a dissertação propondo pensar o encontro entre artes e educação na escola de educação básica como encontro político – ético, estético, poético –, na abertura ao mundo para transformarmos-nos na coexistência em linguagem. Convido o leitor a ajudar-me a me narrar.

2 NO PÁTIO DA INFÂNCIA

- Vem *prá* dentro. – chamou minha mãe.

Nãããããõoooo! Agora não! – pensei.

- Já vou. – gritei de volta. Não queria entrar.

- Vem logo, já *tá* escuro.

Era verdade. Estava bem escuro.

- Ainda não escureceu... consigo enxergar...

Minha mãe não respondeu, nem chamou mais...

Que bom, posso continuar colecionando estrelas...

Entrei nesse movimento no dia 25 de setembro de 1985, na pequena cidade de Passo do Sobrado, localizada no Vale do Rio Pardo, estado do Rio Grande do Sul. Mais velho de quatro irmãos, filho de pais agricultores, vivi, cresci, experimentei. Na minha infância, que gosto de reviver e, com isso, reinventar, sabia sem saber que era corpo brincando no e com o mundo. Fui muito do que não posso mais ser, mas que não seria se não o fosse assim. Este fato é determinante na constituição de quem estou sendo. Invento e reinvento-me num constante movimento poético na procura de sentido, e é esse o meu desafio. São tantos movimentos em que me faço e me desfaço, e me refaço, e estou sendo. Melhor, me penso, me des-penso e me repenso. Nesse movimento frenético de fazer-se, estou onde e quem posso ser. E se não fosse, não seria quem estou sendo, ou seja, não seria. “A memória é a gaveta dos guardados. Nós somos o que somos, não o que virtualmente seríamos capazes de ser” (CAMARGO, 1998, p. 31). Penso (gosto de pensar) que é na gaveta dos guardados que sou, que me constituo, que me invento. Não penso a gaveta como um lugar de reclusão, de armazenamento de algo que não quero me desfazer, de separação. Penso essa gaveta como metáfora do que está por vir, como abertura e permanência de mim, como espaço e tempo poético. Espaço e tempo nos quais, com minha historicidade, com o que estou sendo, me invento, me narro, me faço. Penso a gaveta dos guardados como espaço sem fronteiras. Limiar de possibilidade para a possibilidade. Se assumo a gaveta dos guardados como espaço e tempo onde me crio, assumo que sou gaveta. Logo, gaveta é corpo. Sou corpo. Gaveta dos guardados não como clausura, mas como potência de devir, do que está por vir, ou do que deixou de ser para vir à ser. É vida. “VIVER é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta no agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância” (CAMARGO, 1998, p.32, grifo do autor).

Aqui, não consigo deixar de pensar na minha história, resgatar memórias imprecisas e redesenhadas de acordo com o que as circunstâncias pedem. Não tenho aqui a intenção de romantizar minha história. O que quero dela pinçar são algumas admirações que me lançaram à experiência de pensar. Memórias imprecisas e empoeiradas que estão no alicerce do que me constitui, me fazem estar sendo quem sou. Memórias que me aproximam do mais mundano que há em mim, da minha experiência no e com o mundo. Muitas são as memórias. Entretanto, algumas delas assumiram significações importantes a partir do que quero pensar, do que gosto de pensar. Ou, talvez, o que quero pensar tenha permitido que as significações emergissem. O fato é que aquilo que me é possível pensar, é perpassado por intensas lembranças que expõem despididamente a infância, ou as infâncias, que me mobiliza(m), me põe(m) em movimento. O pátio da minha infância.

2.1 Contar, recontar, reinventar

Viver é buscar no pátio da infância⁵. Mas que infância? Estar sendo, além de revelador (pelo menos para mim), é viver em infância. Infância como começo, ou como continuidade de algo que é, ou melhor, está sendo. Aquilo que ainda não é. São sempre primeiros encontros. Encontros que tensionam. Encontros que desencontram. Re-encontros, recomeços. Sempre um choque. Um choque entre expectativas, aquilo que está por vir, ansiedades próprias de um começo (continuidade de algo que já é e, por sua vez, está sendo), com a realidade. Este confronto, próprio de uma vida que se abre para a certeza da incerteza, onde as ideias estão em constante ebulição e o que está por vir a ser, ou melhor, estar, desafia. Me desafia. É estar em devir e entender que não poderia estar em outro tempo e espaço. Caso contrário, não seria. É na ação com e no mundo, no movimento, que me faço corpo. “É pelo meio, é no *entre* que as coisas nascem, e também saem e chegam” (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 259). São esses movimentos que me mobilizam, que me põem em atrito com aquilo que eu penso. Não para pensar de novo o que já foi pensado, mas para pensar diferente aquilo que posso pensar.

⁵ Há muitas abordagens acerca da infância – antropológica, pedagógica, psicológica –, mas me aproximo do tema pela filosofia. Por infância, Kohan (2015b) dirá que não se trata apenas de uma etapa cronológica da vida humana, mas também uma condição que nos habita. “A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta” (KOHAN, 2015b, p. 217). Não há como acabar com a infância, pois ela “nos constitui como forma de sinal de nossa condição indeterminada. Lembrá-la, na escrita, na arte, na educação, constitui uma força, um estilo, uma forma política de testemunho” (KOHAN, 2015b, p. 224). “A infância é uma forma de tempo sensível, um tempo que antecede o *logos*, um tempo afetivo, sentido. Outra vez, a infância chama à filosofia: *philosophía*, *phílos*: afeto, paixão, amizade. A filosofia é, como a infância, um tempo sensível, antes do *logos*, antes do tempo. Antes não significa necessariamente aqui, anterior na linha cronológica, significa um tempo primeiro, inicial, inaugural, uma condição” (KOHAN, 2015b, p. 225, grifos do autor).

Richter (2016a) é provocativa ao sugerir que penso aquilo que posso pensar a partir da minha história com os outros em um mundo comum. É nesse movimento que ocorre o pensar, sem modelos tranquilizadores a seguir, mas com historicidade. É algo que acontece. Acontecer no sentido de não ser algo previamente estabelecido, algo planejado, mas sim no repente do imprevisível. No entanto, a beleza e a graça deste movimento, por mais imprevisível e/ou necessário que possa ser, não é aleatório. Carrega consigo a densidade de uma historicidade, a qual se manifesta sempre presentemente, sempre no agora. E mais, fala sobre eu mesmo e como me relaciono e me manifesto nessa temporalidade.

Merleau-Ponty sinaliza para uma historicidade primordial, originária. Uma história que desveste a lógica acumulativa e evolutiva a ela atribuída. Paz nos adverte que “a história do Ocidente pode ser vista como a história de um erro, um extravio, no duplo sentido da palavra: distanciamos-nos de nós mesmos ao nos perdermos no mundo” (PAZ, 1982, p. 124). A história nega àqueles que tudo perderam e o transfere para aqueles que tudo tomaram, uma vez que é narrada por aquele que subjuga o perdedor. A história, tal como a conhecemos ou como nos foi apresentada, assume sua posição unilateral. É a história do vencedor que subjuga o derrotado, em todos os aspectos. As narrativas que marcam nossa história não afirmam o sentido que lhe foi subtraído.

A história não é [...] simplesmente o lugar doloroso do declínio ou da Queda que o desejo de restauração queria abolir; tampouco é ela o espaço neutro e homogêneo de uma acumulação contínua e progressiva em vista da salvação. O *Ursprung* não preexiste à história, numa atemporalidade paradisíaca, mas, pelo seu surgimento, inscreve no e pelo histórico a recordação e a promessa de um tempo redimido. É na densidade do histórico que surge o originário, intensidade destrutora das continuidades e das ordens pretensamente naturais, intensidade salvadora também, pois reúne os elementos temporais díspares de uma outra figura possível, a de sua verdade (GAGNEBIN, 1994, p. 22, grifo da autora).

Para Merleau-Ponty (1991), a história jamais confessa, inocenta o injusto e condena as vítimas. Deste modo, somos arrastados pelo tempo e neste movimento vamos tentando recriar significações que, por sua vez, não surgem do nada, tampouco tem origem fora do tempo. Se penso é porque estou sendo arrastado pela “flecha do tempo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 14) no mundo sensível – e não em um mundo inteligível –, o que faz com que meus pensamentos não sejam estritamente sucessivos, mas que experimentem uma simultaneidade ou invadam um ao outro. Para Paz (1982), o tempo não está fora de nós tampouco passa diante de nossos olhos; não são os anos que passam, mas nós que passamos e, por isso, o tempo assume direção e sentido, porque esse tempo nada mais é do que nós mesmos.

Contínuo jorrar, perpétuo andar para frente, o tempo é um permanente transcender. Sua essência é o *mais* – e a negação desse mais. O tempo afirma o sentido de modo paradoxal: possui um sentido – o de ir mais além, sempre fora de si – que não cessa de se negar a si mesmo como sentido (PAZ, 1982, p. 69).

Gagnebin (1994) adverte que a origem, que remete a um passado, se dá sempre pela mediação entre o lembrar ou a leitura de signos ou textos por meio da rememoração. Afirma que, com isso, não há retomada ou reencontros imediatos com o passado, como se este pudesse retomar o frescor do movimento primeiro. Põe ainda que esta retomada é sempre permeada por processo meditativo e reflexivo – cuidado necessário a uma promessa de realização sempre por fazer-se e, por isso, sob ameaça –, pois o passado assume, também, o sentido de desaparecimento. A autora propõe pensar que o movimento originário é definido pela restauração e, por isso, incompleto e aberto, sempre por fazer-se.

A restauração indica, portanto, de maneira inelutável, o reconhecimento da perda, a recordação de uma ordem anterior e a fragilidade desta ordem. [...] A origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo, ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo – e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo (GAGNEBIN, 1994, p. 17).

Por assumir o inacabamento como constitutivo, a rememoração não implica simplesmente a restauração do passado, mas uma “transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado” (GAGNEBIN, 1994, p. 19). É justamente por este viés que a origem é profundamente histórica, pois a restauração não pode se cumprir somente por um suposto retorno às fontes, mas pelo estabelecimento de novas interações entre o passado e o presente. A autora denuncia ainda que a narração da historiografia dominante – de aparência universal – reforça a dominação de uma classe por meio de estratégias discursivas que propõem a manutenção de uma ordem que atende a interesses específicos de segmentos que assumem e detêm poder de dominação. “Esta narração por demais coerente deve ser interrompida, desmontada, recortada e entrecortada” (GAGNEBIN, 1994, p. 20).

Assim, é possível pensar, com Kohan (2015a), que a verdade não é algo que está à espera de ser descoberta. A verdade é inventada como uma constituição ética e política que façam do mundo vida onde se possa viver como se deve viver. Não direi como se deve viver, mesmo porque não o saberia fazer, mas penso que perpassa por modos menos alienados de dizer e dizer-se. Retorna a questão da memória que, para ser verdadeira, supõe-se que seja da ordem da invenção.

É necessário inventar para recordar, para rememorar, para não deixar a memória do lado da falsidade. A criação, a invenção tornam-se, então, condição para pensar. Mesmo, ou sobretudo, com memória. Podemos pôr adjetivos mais sofisticados na aposta: inventar é uma exigência epistemológica, estética, política do pensamento. Em todo caso, sem invenção não há verdade, e ninguém vai querer pensar aí onde não há verdades. (KOHAN, 2015a, p. 74)

Pensar tais questões me sugere que a proposta de narrar histórias é muito importante, uma vez que possibilita a quem narra repensar-se, remodelar-se, reinventar-se em suas ações e a quem ouve o estímulo de que ações outras são possíveis. Ao narrar, sentidos são solicitados para que a narração possa cumprir seu papel e, com isso, os ouvintes são impelidos a sentir e perceber modos outros de habitar a vida que antes não eram possíveis de serem sentidos e percebidos. Não é diferente para quem narra. Novas dinâmicas são propostas no momento – ou depois – que uma história é narrada, e tal movimento fará com que sentidos outros sejam percebidos e soluções outras sejam pensadas para situações que atravessam o cotidiano. Penso ser a narração um possível modo de propor ações em educação na escola e assumir o viés político que decorre disso.

A opção por me narrar a partir de minha historicidade e de como me constitui e me constituo professor de arte na escola é perpassada pelo que considero primordial para me fazer inteligível e para que os sentidos possam emergir daquilo que posso considerar acerca desse horizonte que desenhei como campo de investigação. Me refiro à percepção. Há uma infinidade de provocações que nos chegam a todo momento a partir do comércio estabelecido entre meu corpo que sente – estésico – e o mundo. Entretanto, para que sentidos sejam estabelecidos, é fundante que exista uma abertura para que o mundo venha se fazer em mim. Abertura que se dá pela percepção, pela acolhida de meu corpo, àquilo que vem até mim. É acerca disso que escrevo no próximo subcapítulo.

2.2 O que pode ser percebido?

Quando percebemos – seja o que for –, esta percepção se apresenta como uma pluralidade de diferentes sensações, significados e características. No momento em que há a percepção, essa pluralidade se unifica por um elemento que chamamos sentido. Por mais distraída que possa ser a percepção, há certa intencionalidade, o que constitui o sentido como “não só é o fundamento da linguagem como também de toda apreensão da realidade” (PAZ, 1982, p. 131).

A dominação do uno sobre o múltiplo na história da pintura, como a que encontramos no exercício do corpo ao perceber, não absorve a sucessão numa eternidade: exige ao contrário a sucessão, precisa dela ao mesmo tempo que a funda em significação. E entre esses dois problemas não se trata de uma simples *analogia*: é a operação expressiva do corpo, iniciada pela menor percepção, que se amplifica em pintura e em arte. O campo das significações picturais está aberto desde que surgiu um homem no mundo. E o primeiro desenho nas paredes das cavernas somente fundava uma tradição porque retinha outra: a da percepção (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 73).

A percepção se abre para possibilidades, várias perspectivas, mas é sempre escorregadia, pois quando se permite mostrar em uma direção, esconde as demais. Da mesma forma, ocorre nas ações do corpo no mundo, pois o traço, a palavra, o gesto também são movimentos escorregadios que estão sempre por serem feitos e que escondem direções assim que uma for adotada. Assim, o sentido vai se fazer na relação com essas possibilidades, no ato de atualizar as significações. Vai depender das intenções momentâneas, das articulações culturais, das experiências vividas, bem como do movimento. Merleau-Ponty se deteve, em algum momento, de acordo com Nóbrega (2008), ao estudo da ciência dos sentidos (estesiologia), que abre o corpo para o externo e o pensa como corpo poroso, o transforma em corpo poroso, o que possibilita a comunicação, a troca do meu corpo e de outros corpos. A sensorialidade é a capacidade fisiológica, simbólica, histórica, afetiva de impressão dos sentidos, um configurador da estesia.

Da percepção, Merleau-Ponty (1971) vai dizer que, diante da aparência, do distanciamento em relação à visão iminente, ao pensamento de sobrevoo, não é possível falar em sinergia. Esta, por sua vez, evoca uma totalidade que transcende o que se acredita serem suas condições ou suas partes – “não se pode assistir a ela como espectador” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 19). É preciso que a percepção guarde todas as relevâncias corporais. E essa relação entre o mundo e meu corpo é singularíssima, uma vez que é ela a “responsável de que, às vezes, eu permaneça na aparência, e outras, atinja as próprias coisas; ela produz o zumbir das aparências, é ainda ela quem o emudece e me lança em pleno mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20). Contudo, Merleau-Ponty alerta para a simultaneidade que a percepção e o pensamento se dão, sem a qual ficaríamos confusos diante da vida. Com isso, meu corpo refuta a concepção de coincidência de minha percepção com o mundo, uma vez que existem “poderes ocultos, toda essa vegetação de fantasmas possíveis que ele só consegue dominar no ato frágil do olhar” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20). Não é inteiramente o corpo quem percebe e este nunca apanha-se percebendo. Aproprio-me da ideia da mão esquerda que quer tocar a direita, mas ao sentir uma mão na outra, perde-se a referência de qual está tocando qual. Ambas se tocam.

Mas este malogro de último instante não retira toda a verdade a esse meu pressentimento de poder tocar-me tocando: meu corpo não percebe, mas está como que construído em torno da percepção que se patenteia através dele: por todo o seu arranjo interno, por seus circuitos sensori-motores, pelas vias de retorno que controlam e relançam os movimentos, ele se prepara, por assim dizer, para uma percepção de si, mesmo se nunca é ele que ele próprio percebe ou ele quem o percebe (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20-21).

A percepção é um combate sem fim, como compreende Merleau-Ponty (1991), uma vez que a visão faz o que a reflexão jamais compreenderá. “Olho-o. Ele vê que o olho. Vejo que ele o vê. Ele vê que estou vendo que ele o vê...” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 16) e continua indefinidamente. A compreensão do mundo é uma compreensão de si mesmo, uma vez que o segredo do mundo, como se refere Merleau-Ponty (1991), está no meu movimento com ele. Não há separação, cisão entre meu corpo e o mundo. A percepção sempre será percepção do mundo, que se dá no meu comércio com ele. Onde procurar o sentido da minha visão senão na própria visão? Se sou eu quem está no mundo, com quem mais aprenderia a estar no mundo senão comigo mesmo? São algumas questões provocativas lançadas pelo filósofo francês que me impelem a pensar e me pensar como carne do mundo, que só se faz sentido e em sentido quando no e do mundo, mundano. “De tudo o que vivo, enquanto o vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não o viveria e não posso procurar nenhuma luz concernente ao mundo a não ser interrogando, explicando minha frequentação do mundo, compreendendo-a de dentro” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 41). Entretanto, este cenário não é desenhado a partir de uma liberdade absoluta como defendida pela filosofia moderna.

Nascer é ao mesmo tempo nascer do mundo e nascer no mundo. O mundo está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo somos abertos a uma infinidade de possíveis. Mas esta análise ainda é abstrata, pois existimos sob os dois aspectos ao mesmo tempo. Portanto, nunca há determinismo e nunca há escolha absoluta, nunca sou coisa e nunca sou consciência nua (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 608).

Merleau-Ponty aposta em uma liberação, um pensamento que assuma outro sentido de liberdade. Um sentido que não seja estabelecido pelo distanciamento do outro, mas no vínculo e no entrelaçamento que me situam em relação ao outro. Marina Garcés (2015) sugere a emergência de aprender a estar, a estabelecer relação com o mundo, que passa a ser espaço de nos pensarmos com os outros. E aqui a filósofa vai falar em mundo comum, que é espaço de encontro com o outro, não para me colocar de acordo com ele, mas para aprender a experimentar a nossa implicação mútua que se dá em mundo comum. Aquilo que faz viver como vivo, estar

no mundo como estou – o que perpassa e depende da minha relação com o outro, como eu trato o outro, a natureza, o corpo, a linguagem (toda materialidade e imaterialidade que me constitui) – faz com que eu me reconheça, e é aí que estão os outros. Por isso, e Merleau-Ponty o propõe, a ideia de sermos apenas um indivíduo não se sustenta. A vida é animada pela relação com o outro, pela interação coextensiva pela qual me constituo, o que sustenta a percepção de que o outro não pode ser um indivíduo e somente um indivíduo. Encontro o outro quando me percebo como indivíduo impossível e quando aprendo a ser experiência dessa impossibilidade de ser somente um indivíduo. A impossibilidade de ser um indivíduo e somente um indivíduo, e a percepção que posso ter disso, desencadeia uma série de consequências que me implicam no outro. Implicação que está na potência de me colocar no lugar do outro, na empatia. Essa ideia sensível, de perceber o outro como percepção de si mesmo, pressupõe cuidado de si que é o mesmo que cuidar do outro. Percebo que o eu é uma impossibilidade sem o outro e que só o é (eu) com o outro. No meu inacabamento descubro a potência de vir a ser do mundo.

Nesse vir a ser – devir – pensamento e linguagem se dão simultaneamente e em conjunto. A palavra não pode ser considerada como complemento do corpo, mas como prolongamento deste. Na leitura de Coelho Junior e Carmo (1991) acerca do pensamento de Merleau-Ponty, é fecunda a ideia de que o signo linguístico assume sentido na articulação com outros signos, seja em oposição ou em relação. “Merleau-Ponty reclama a presença de um ‘sujeito falante’, de um corpo que fala através de palavras, e mostra que as palavras pouca ou nenhuma significação teriam quando tomadas uma a uma, independente da fala de alguém” (COELHO JUNIOR; CARMO, 1991, p. 86). Nesse sentido, a linguagem diz algo não porque cada signo alude a uma significação que lhe pertença, mas porque todos juntos veiculam uma significação sem nunca a conter. Por isso, a linguagem é maior do que a soma do significado de cada vocábulo considerado isoladamente. Lacunas, entrelinhas, silêncios vão agir na comunicação proliferando desentendimentos, sem os quais o escritor não poderia expressar para além daquilo que pretende.

Tais considerações sinalizam para um fator importante – como vejo o que vejo? Penso que vejo aquilo que me é possível ver. Mas como se dá esse processo de ver diferente aquilo que estou acostumado a ver? Se são as narrativas que nos põem no mundo, que põem mundo, por que posso ver diferente aquilo que via antes? São alguns questionamentos que me conduzem a pensar como se dá a percepção daquilo que posso ver, sempre ciente de que muito não vejo e que talvez nunca verei. Merleau-Ponty nos adverte, já no início de *O visível e o invisível*, que:

Vemos as coisas mesmas, o mundo é aquilo que vemos – fórmulas desse gênero exprimem uma fé comum ao homem natural e ao filósofo desde que abre os olhos,

remetem para uma camada profunda de “opiniões” mudas, implícitas em nossa vida. Mas essa fé tem isto de estranho: se procurarmos articulá-la numa tese ou num enunciado, se perguntarmos o que é este *nós*, o que é este *ver* e o que é esta *coisa* ou este *mundo*, penetramos num labirinto de dificuldades e contradições. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 15, grifos do autor).

Caminho dificultoso, mas não menos fascinante por isso. Se o mundo que vemos é o que vemos, é salutar que aprendamos a vê-lo. Num primeiro momento temos que assumir a visão, tomar posse dela, no sentido de criar uma relação de igualdade com ela. Desvestir-se de verdades e preconceções para criar a abertura necessária para aprender, “como se a esse respeito tivéssemos que aprender tudo. (...) São as próprias coisas, do fundo de seu silêncio, que desejam conduzir à expressão” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 16). Mundo, este, que eu percebo, mas, ao ser percebido, transforma-se de tal modo que, inexplicavelmente, se mantém à distância. Isso porque o humano, ao perceber, pensa. Essa simultaneidade entre pensar e perceber coexiste na vida sem grande dificuldade, mas no momento em que tentamos reduzi-la a conceitos, anulam-se mutuamente, deixando-nos confusos. Isso, porque não há coincidência entre minha percepção e o mundo. Há toda uma gama de poderes, “toda uma vegetação de fantasmas possíveis” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20), entre eu e o mundo, que o corpo somente consegue dominar na fragilidade do ato de olhar.

Sem dúvida, não é inteiramente meu corpo quem percebe: só sei que pode impedir-me de perceber, que não posso perceber sem sua permissão; no momento em que a percepção surge, ele se apaga diante dela, e nunca ela o apanha no ato de perceber. Se minha mão esquerda toca minha direita e se de repente quero, com a mão direita, captar o trabalho que a esquerda realiza ao tocá-la, esta reflexão do corpo sobre si mesmo sempre aborta no último momento: no momento em que sinto minha mão esquerda com a direita, correspondentemente paro de tocar minha mão direita com a esquerda. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 20).

É possível dizer que a percepção é questão profundamente complexa, e não menos sutil. Ainda que fugidia, a percepção da relação de poder tocar-me tocando não é absolutamente falsa. A percepção não surge de qualquer modo, mas no recesso de um corpo. É conveniente dizer que corpo implica uma relação com outro corpo, que só será corpo mediante confirmação do outro, que também se confirma nessa relação. Nessa relação, sempre por fazer-se e verificar-se mutuamente, estabelece-se o paradoxo. Paradoxo amplificado na relação entre humanos, que veem, se veem vendo, são vistos vendo. “Se já é difícil dizer que minha percepção, tal como a vivo, vai às próprias coisas, é impossível outorgar à percepção dos outros o acesso ao mundo; e, a guisa de revide, também eles me recusam o acesso que lhes nego” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 21).

Merleau-Ponty (1971), entretanto, reitera que as coisas verdadeiras e os corpos não se situam na relação paradoxal colocada acima, uma vez que todos estão justapostos no mundo e, com isso, a percepção somente poderia estar em meu corpo, que é do mundo. Contudo, a percepção nunca oferece certezas, uma vez que cada um de nós tem um mundo privado, que não é o mundo comum. Mundos privados somente são mundo para seu titular, não são mundo ainda que estabeleçam comércio com outros mundos privados. Ainda, neste comércio entre mundos privados, o que temos são variantes do mundo comum que são dadas a seus titulares. Pela comunicação somos testemunhas de um mundo único. Voltamos ao paradoxo. A opção que se apresenta diante desse cenário é vivê-lo. Qualquer tentativa em elucidá-lo ou formulá-lo nos trará de volta ao paradoxal dilema.

Não tenho por pretensão estabelecer um tratado filosófico acerca da percepção, mas com a filosofia desenhar alguns esboços para pensar o que quero e posso pensar. A partir da percepção penso a resistência a uma forma dicotômica de considerar a natureza que privilegia determinada racionalidade. Quando percebo, o que percebo constitui o mundo sensível, que, por sua vez, é anterior ao universo do pensamento. Falamos e compreendemos a palavra muito antes de nos darmos conta de que ela é nossa realidade. Aqui é potente pensar como o mundo é constituído, e, se de fato há mundo, quais são as relações entre o mundo visível e o invisível. Pensar a questão do visível e do invisível e como podem se dar relações aí é uma forma de resistir à relação causa e efeito posta pelo modo cartesiano de pensar. Para Merleau-Ponty (1971), podemos falar em fé perceptiva e, por ser fé, a adesão se dá além das provas tão caras ao pensamento moderno. Ainda, por ser fé, está constantemente ameaçada pela não-fé. “A crença e a incredulidade estão aqui tão estreitamente ligadas que uma se encontra sempre na outra” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 37). Essa relação complementar me leva a pensar que o mundo é devir, que está sempre por fazer-se. É no jogo entre aquilo que supostamente se opõe que a existência é afirmada. A existência prévia do mundo não passa de símbolo de algo que é logo que o é para si, porque sua essência é aparecer – aparecer-se. O que Merleau-Ponty (1971) põe como espírito. Talvez aí resida a dificuldade em voltar às coisas mesmas.

Não é evidente, precisamente se minha percepção é percepção do mundo, que devo encontrar no meu comércio com ele as razões que me persuadem a vê-lo e, na minha visão, o sentido de minha visão? Eu, que estou no mundo, de quem aprenderia o que é estar no mundo se não de mim mesmo, e como poderia dizer que estou no mundo se não o soubesse? Sem presumir que saiba tudo de mim mesmo, é certo, ao menos, que eu sou, entre outras coisas, saber; esse atributo me pertence seguramente, mesmo que tenha outros. Não posso imaginar que o mundo irrompa em mim ou eu nele: a este saber que eu sou, o mundo não pode apresentar-se a não ser oferecendo-lhe um sentido, a não ser sob a forma de pensamento do mundo (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 41).

Minha relação com o mundo não pode ser pautada apenas pela experiência que tenho dele ou com ele, tão logo ficaria à mercê do eterno recomeçar do mundo. A fé perceptiva me põe em uma dificuldade que é a alteração constante dos aspectos que me lançam em comércio com o mundo. Relação complexa, uma vez que a vida se oferece pronta quando age nela o pensamento reflexionante. A abertura para o mundo escapa assim que o esforço reflexivo começa a atuar. Ver e sentir são possíveis pela abertura para o mundo. Uma vez que me dou conta do que sejam as ações de ver e sentir, imediatamente “devo parar de acompanhar o ver e o sentir no visível e no sensível onde se lançam, circunscrevendo, aquém deles mesmos, um domínio que não ocupam e a partir do qual se tornam compreensíveis segundo seu sentido e sua essência” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 44). Compreender, assim, é traduzir em significações possíveis os sentidos que emergem das relações ou nas relações dos corpos com e no mundo. A potência perceptiva do meu corpo não explica a percepção que tenho de outros corpos e do mundo, tampouco é conhecimento das relações entre meu corpo e outros corpos. No entanto, é essa potência perceptiva que realiza a abertura primeira e essencial para o mundo.

Parece-me que o mundo, reduzido a esquemas inteligíveis, aborta relações entre este e aquele – que é correlação. Por mais paradoxal que possa ser ou parecer, ou ainda difícil de conceber, o mundo pensado não permite imbricações de um no outro, nem a confusão de um com o outro, nem a passagem de um para o outro, sequer contato um com o outro. O que proponho aqui é pensar a percepção, ou fé perceptiva, que me oferece condições de ver e sentir e, com isso, poder ver e sentir o que há ou o que posso ver e sentir. Percepção da coextensividade, onde cada corpo está para o outro como o outro está para cada. Um envolve o outro, sendo impossível que um preceda o outro. São simultâneos, complementares, coextensivos.

Outro fator apontado por Merleau-Ponty (1971) que considero importante a ser pensado nesse estudo é que a percepção que tenho do mundo é minha e não se assimila à percepção dos outros. A percepção é a compreensão da relação que vivo. A potência do outro acerca de minha percepção afirma minha coexistência parasitária do mundo, de ser nada. Ponho o nada para discutir a potência de ser. Ainda que nada seja, pois cada um habita seu mundo privado e age de acordo com ele, a relação de um corpo no mundo é sempre uma relação de ser, onde terceiros podem intervir. Assim, o nada, para realizar-se, precisa da totalidade do ser. São nas lacunas do meu nada que os outros vem ser em mim, do mesmo modo que me realizo ser nas lacunas dos outros. O pensamento do negativo colabora com a fé perceptiva em lidar com essa totalidade confusa que a filosofia chama de mundo e afirma o ser.

Cada um, pois, se sabe e sabe os outros *inscritos* no mundo; o que sente, o que vive, o que os outros sentem e vivem, até mesmo os seus sonhos ou os sonhos deles, suas ilusões e as deles não são ilhotas, fragmentos isolados do ser: tudo isso, pela exigência fundamental de nossos nadas constitutivos, é *ser*, tem consistência, ordem, sentido, e há meio de compreendê-lo. Quando até mesmo o que vivo no presente se revelasse ilusório, a crítica de minha ilusão não a rejeitaria simplesmente fora do mundo, mas, ao contrário, mostraria seu lugar, sua relativa legitimidade, sua *verdade*. Se o nada se destina ao Ser, minha presença como nada é uma exigência de totalidade, de coesão, postula que em toda a parte se trata do mesmo ser... Tudo o que é parcial há de ser reintegrado, toda negação é, na realidade, determinação, e o ser-si e o ser-outro, e o ser-em-si são fragmentos de um único ser”. (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 69, grifos do autor).

Merleau-Ponty (1971) adverte que o nada não é, e esse é o seu modo de ser, não sendo passível de incorporá-lo ao ser. Não há dois movimentos – o de ser e o de não ser –, o abandono ao mundo e a retomada ofertada pela reflexão, uma atitude de atenção ao mundo e outra de atenção ao significado do que está no mundo. Se assim fosse, não haveria a possibilidade de um transformar-se no outro. O que há é “uma percepção do ser e uma impercepção do nada que são coextensivas uma à outra, identificando-se” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 71). O mundo é visão de mundo. Pela visão vou ao mundo que, por sua vez, vem ser-se em mim. O ser está circunscrito em toda sua extensão por um não ser.

Pautado nessas concepções, no próximo capítulo faço considerações acerca do como me propus configurar um caminho para pensar o encontro entre arte e escola. Método que penso potente por permitir me considerar incluído no fenômeno estudado. Com minhas memórias e com minha historicidade, a partir daquilo que posso perceber, faço narrativas que me constituem no ato mesmo de narrar.

3 DESVIOS DO PERCURSO: PENSAMENTO

Na intenção de abordar o encontro entre arte e educação a partir do meu vivido em diferentes espaços e tempos escolares pelos quais pude transitar e transito, considero que a abordagem fenomenológica seja a mais apropriada para me ajudar a pensar o que proponho. Aliada à educação, a fenomenologia e os princípios da complexidade permitem descrever o vivido, interpretar o que diz esse vivido e projetar aquilo que pode ser pensado, compondo o que se pode chamar de fenomenologia educacional. Outro indicativo para a opção pelo método fenomenológico perpassa pelas artes – abertura a um campo de incertezas no qual os fenômenos se dão. “Esta abertura, que caracteriza a vitalidade da expressão criadora, inclui a percepção do esperado como inesperado, revelando a cada instante que o real passa pelo ato criador” (RICHTER, 1998, p. 44).

Bachelard (1988) faz uma analogia entre um botânico que limita sua ciência a dizer que todas as flores murcham e o filósofo que funda seu pensamento na perspectiva que tudo passa e o tempo foge. Não há sincronismo entre a passagem dos corpos e a fuga do tempo, e o estudo dos fenômenos temporais deve seguir um ritmo adequado à sua particularidade, “a fenomenologia sempre comporta uma dualidade de acontecimentos e intervalos. Numa palavra, sempre vimos, tomada no detalhe de seu curso, uma duração precisa fervilhar de lacunas” (BACHELARD, 1988, p.7). São nestas lacunas, nestes intervalos, nestes movimentos repletos de vida que proponho aproximar arte e escola a partir da filosofia, considerando uma abertura sensível ao mundo pela dimensão poética da arte.

Coelho Junior e Carmo (1991), a partir de Merleau-Ponty, vão anunciar que a tarefa do fenomenólogo é o retorno às coisas mesmas. Um retorno a um mundo anterior a todo conhecimento, à reflexão, ao mundo vivido. A fenomenologia vai falar da intenção em abertura ao mundo exterior. E essa intencionalidade não é atributo da consciência, mas caracteriza o corpo no mundo. Ela me aproxima da percepção do mundo como aquilo que eu vivo e não do que eu penso. Uma relação em que me comunico com o mundo sem nunca o possuir.

Interessa a mim a percepção que explora minha experiência no mundo, ao considerar os sentidos e ausências de sentidos, as coerências e contradições que estão na origem primeira, no encontro originário do corpo no e com o mundo. Marques (2015) pontua a concepção merleauPontiana da inseparabilidade entre interior e exterior, uma vez que, para o filósofo, o mundo está inteiro em mim e me faço inteiro no mundo, fora de mim.

Ora, se é bem verdade que não podemos esvaziar senão aquilo que antes já estava cheio, é igualmente exato dizer que não podemos encher senão aquilo que estava antes vazio. Se se quer que o estudo do cheio seja claro e rico, será sempre necessário que esse estudo se constitua na narração mais ou menos detalhada de um preenchimento. Em suma, entre o vazio e o cheio, parece-nos haver uma perfeita correlação. Um não é inteligível sem o outro, e sobretudo uma ação não se esclareceria sem a outra. Se nos recusam a intuição do vazio, estamos no direito de recusar a intuição do cheio (BACHELARD, 1988, p.18).

Da mesma forma, penso a relação com o corpo. Não há o corpo sem o mundo, bem como o contrário também é afirmativo. São correlatos. Não há separação entre eu e o mundo. Sou meu corpo que só o é em relação ao mundo, que, por sua vez, também só o é em mim. Meu modo de interrogar e pensar é conduzido à complexidade em Morin (2000), uma vez que o fenômeno me convoca a estar em e no fenômeno pesquisado – e não poderia estar diferente. Por isso resgato minha história, permeada por minhas experiências e aprendizagens, e aproximo-as a partir do eixo condutor que a escrita de mim oferece. Pensar a complexidade é uma emergência (MORIN, 2002) e um desafio na contemporaneidade. Aproximo aqui também a ideia de *autopoiesis*, uma vez que posso considerar nosso planeta um sistema que se autoproduz e se auto-organiza. Andrade (2012) sinaliza que, ainda que limitado, o humano está em constante processo de constituição e autoconstituição, e sua interação com o mundo se dá em uma relação circular, na qual o humano age sobre o mundo e o mundo age sobre o humano. No entanto, essa relação não se dá pela sobreposição e determinismo de um sobre o outro, pois ambos são co-participantes de suas transformações.

Pellanda e Richter (2015) vão dizer que, na teoria biológica do conhecer, Humberto Maturana e Francisco Varela juntam dois vocábulos gregos – auto (por si) e – poiésis (criação, produção) para definirem os modos de organização dos sistemas vivos em sua expressão mínima. Ao considerarem o aparelho biológico completo – e não somente a partir do sistema nervoso – Maturana e Varela “propõem considerar os seres vivos dotados de capacidade interpretativa, permitindo conceber o humano não como agente que “descobre” o mundo mas que o constitui” (PELLANDA; RICHTER, 2015, p. 326). Desse modo, para Andrade (2012), viver é interagir, interagir é conhecer e, em decorrência disso, viver é conhecer. “[...] concepção de *autopoiesis* em sua acepção de autocriação como expressão da experiência do devir humano na abordagem do viver e do conhecer” (PELLANDA; RICHTER, 2015, p. 328). Assim, a relação viver é conhecer e conhecer é viver aponta para a importância do conhecimento como constitutivo da própria existência, uma vez que considera a vida, e toda a complexidade que a envolve – linguagem, emoções, razão, corpo, estesia – a partir da experiência humana no mundo. A *autopoiesis* vai atentar na forma como interpreto o mundo e compreendo a realidade,

a partir do princípio que é preciso compreender como compreendo, ou seja, compreender como opero minha compreensão como ser no mundo em linguagem (Andrade, 2012).

A relação com o mundo pressupõe abertura e acolhimento do corpo sensível que, ao sentir, significa o percebido ao perceber. Movimentos de vida efetuados pelo corpo presentes e atuantes nos modos como interpreto e atribuo sentidos ao mundo. Neste viés, Andrade (2012) ressalta que a *autopoiesis* suspende as certezas de como apreendo o mundo, sem desconsiderar que minha visão particular não pode ser considerada universalmente válida, uma vez que toda reflexão produz um mundo que, por sua vez, o é particular. Cabe retomar a ideia do modo circular como os fenômenos são percebidos.

Maturana e Varela percebem que, assim como o fenômeno da percepção só poderia ser entendido através da ideia de que o modo de operar do sistema nervoso ocorre através de um processo cíclico e operacionalmente fechado de correlações internas, o mesmo poderia ocorrer com a organização do ser vivo, desde uma unidade celular formada por transformações moleculares até o indivíduo social que interage com seu meio ambiente. (ANDRADE, 2012, p. 103)

Assim, posso considerar a implicação do observador no fenômeno observado – observador observado – o que inviabiliza o distanciamento no processo de conhecer o mundo. Com isso, não posso separar minha história de ações implicadas no movimento de aprender a interrogar o vivido. “O pensamento complexo não substitui a separabilidade pela inseparabilidade – ele convoca uma dialógica que utiliza o separável mas o insere na inseparabilidade” (MORIN, 2000, p. 200). Portanto, tal movimento pertence à vida cotidiana e a inseparabilidade advém do fato de que estou nele imerso momento a momento e sou eu – observador – o ponto central e de partida de toda reflexão.

A teoria dos sistemas lança igualmente as bases de um pensamento de organização. A primeira lição sistêmica é que ‘o todo é mais do que a soma das partes’. Isso significa que existem qualidades emergentes que nascem da organização de um todo e que podem retroagir às partes. Assim, a água tem qualidades emergentes com relação ao hidrogênio e ao oxigênio que a constituem. Acrescento que o todo é igualmente menos do que a soma das partes porque as partes podem ter qualidades que são inibidas pela organização do conjunto” (MORIN, 2000, p. 202).

O pensamento complexo traz consigo uma série de facetas que o constituem. Morin (2000) propõe pensar a complexidade como um edifício de muitos andares, cuja base é formada pelas teorias da informação, da cibernética e de sistema que sustentam a teoria da ordem pelo

caos. O autor aponta a importância das ideias de Von Neumann⁶, Von Foerster⁷ e Prigogine⁸ sobre a auto-organização. “A esse edifício, pretendi trazer os elementos suplementares, notadamente três princípios, que são o princípio dialógico, o princípio de recursão e o princípio hologramático” (MORIN, 2000, p. 204). O princípio dialógico busca unir as percepções antagônicas que constituem os processos organizadores, produtivos e criadores no mundo complexo; o princípio da recursão é um círculo gerador onde produtos e efeitos são produtores e causadores do que os produz. Assim, sou resultado de um sistema de produção oriundo de muitas eras, mas este só produz uma vez que me torno o próprio produtor ao me acoplar⁹ com o mundo. “Os indivíduos humanos produzem a sociedade em e mediante as suas interações, mas a sociedade, enquanto um todo emergente, produz a humanidade desses indivíduos trazendo-lhes a linguagem e a cultura” (MORIN, 2000, p. 205); já o terceiro princípio – o hologramático – evidencia o paradoxo de sistemas que não somente a parte está no todo, mas o todo está na parte. “Da mesma maneira, o indivíduo é uma parte da sociedade, mas a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas” (MORIN, 2000, p. 205).

⁶ Segundo Fernandes (2002), em *Só Biografias*, John von Neumann (1903-1957) foi um célebre matemático nascido em Budapeste, Hungria, e naturalizado americano (1937), considerado por muitos o *pai da Vida Artificial*, que trouxe importantes contribuições às áreas de física quântica, lógica, meteorologia, computação e cibernética. Conhecido pela criação da arquitetura dos primeiros computadores, chamada de arquitetura de *Von Neumann*, uma estrutura computacional também conhecida como *Autômato-Celular autoreprodutivo*, conceito que trouxe característica de seres vivos ao universo computacional, explorando as analogias existentes entre sistemas eletrônicos e sistemas vivos, contribuindo para a formação da futura disciplina Vida Artificial.

⁷ “Heinz von Foerster, um dos mais brilhantes participantes das Conferências Macy, fundou a Biocibernética para estudar os fenômenos biológicos a partir dessa nova matriz cibernética. Ele concebe, então, o processo de vida como sistema fechado para informação e aberto para a energia, destacando o papel da interação e, naturalmente, o da auto-organização. Na esteira dos estudos de von Foerster, surgiu a teoria de Maturana & Varela e o conceito de Autopoiesis” (PELLANDA, 2003, p. 1381).

⁸ “(...) os estudos de Ilya Prigogine fazem uma releitura da II Lei da Termodinâmica, elaborada ainda no século XIX, segundo a qual tudo o que existe no universo tenderia para a morte térmica (entropia). Prigogine sugere que nos sistemas longe do equilíbrio, e os seres vivos são sistemas longe do equilíbrio bem como o são também a sociedade e a própria linguagem, essa tendência é revertida graças ao princípio da auto-organização. Assim, eles podem reverter a entropia por meio da interação, transformando-a em neguentropia. A lógica que subjaz a esses fenômenos sistêmicos e auto-organizativos não é mais uma lógica linear de causa/efeito, mas uma lógica circular com retroações. Esses princípios estão no coração da Cibernética” (PELLANDA, 2003, p. 1381).

⁹ Acoplamento são as transformações mútuas que ocorrem a partir das interações do meu corpo com o mundo. Interações que causam perturbações recíprocas autopoieticas. “O acoplamento estrutural é sempre mutuo: tanto os organismos como o meio sofrem transformações” (MATURANA; VARELA, 1995, p.137). “Assim, toda interação, todo acoplamento afeta o operar do sistema nervoso devido às mudanças estruturais que desencadeia nele. Toda experiência particularmente nos modifica, ainda que às vezes as mudanças não sejam de todo visíveis” (MATURANA; VARELA, 1995, p.197). Quando “dois ou mais organismos, ao interagir, recorrentemente, geram um acoplamento social em que se envolvem de modo recíproco na realização de suas respectivas autopoieses” (MATURANA; VARELA, 1995, p. 231). Abertura ao mundo própria do acoplamento, que mantém a organização, mas promove mudança estrutural no organismo porque há uma plasticidade estrutural do sistema nervoso e do organismo em geral. Cada vez que há um ato cognitivo, novas conexões acontecem no sistema nervoso (PELLANDA, 1995, p.1384).

A complexidade não é um pensamento que expulsa a certeza para instaurar a incerteza, tampouco elimina a separação em detrimento da inseparabilidade, ou ainda, autoriza as transgressões em detrimento da lógica. A proposta consiste em fazer um “ir e vir incessante entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre o separável e o inseparável” (MORIN, 2000, p. 205). O que o pensamento complexo propõe é a integração entre a ordem e a desordem, da separação e da junção, da autonomia e da dependência, que estão sempre em diálogo – complementar, concorrente e antagônico – no mundo e que pressupõe vida.

O pensamento complexo é, pois, essencialmente o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização. É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas, ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto (MORIN, 2000, p. 206).

Como sou central no e originário do processo de ler e significar o vivido, na co-existência, ao escrever escrevo a mim mesmo. “Somos feitos nessas marcas e por essas marcas nos deixamos fazer, numa espécie de geografia muito singular que criamos ao experimentar o mundo” (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 244). É instigante observar como, ao narrar minha história, transformo minha narrativa e, com isso, transformo quem estou sendo. Uma narrativa nunca será a mesma narrativa e a realidade é criada no movimento – logo a realidade é o movimento. Se escrevo é porque quero conhecer a mim mesmo – pelo menos quem posso ser – e o que quero conhecer. Não é uma relação tranquila, uma vez que quero, na escrita, acolher meus estares e devires, inventar modos de estar habitando o mundo, de descobrir outras possibilidades de me habitar. Não é uma relação tranquila pois a experiência deixou marcas no meu corpo que escreve e que, agora, me move a pensar e escrever, e, com isso, me faz corpo no e com o mundo. O mesmo vale para a relação com o outro. É o corpo via de acesso ao outro e ao mundo.

O objeto que se oferece ao olhar ou à palpação desperta uma certa intenção motora que visa não os movimentos do corpo próprio, mas a coisa mesma à qual eles estão como que pendurados. E se minha mão conhece o duro e o mole, se meu olhar conhece a luz lunar, é como uma certa maneira de me unir ao fenômeno e de comunicar-me com ele. O duro e o mole, o granuloso e o liso, a luz da lua e do sol em nossa recordação se oferecem antes de tudo não como conteúdos sensoriais, mas como um certo tipo de simbiose, uma certa maneira que o exterior tem de nos invadir, uma certa maneira que nós temos de acolhê-lo (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 425-426).

Meu corpo, então, é um conjunto de potências que agrega as sensorialidades que o mundo oferece, assim como meus sentidos. Cada fenômeno é percebido porque convoca meu corpo a

percebê-lo. A experiência da percepção dá-se na “minha coexistência com o fenômeno, e este só se aproximará da existência real se falar a todos os meus sentidos” (MARQUES, 2015, p. 838). Com isso, é possível presumir que algo, para ter determinada propriedade, precisa de todas as outras propriedades sensoriais. É na percepção que o algo se dá em sua essência, pois o sentido habita essa algo, que por sua vez é correspondente ao meu corpo. Se as relações que acontecem e fazem o mundo são sempre mediadas por nosso corpo, então “a natureza inteira é a encenação de nossa própria vida ou nosso interlocutor em uma espécie de diálogo”, e suas articulações são as mesmas de nossa existência” (MARQUES, 2015, p. 838).

Em Coelho Junior e Carmo (1991) busco algumas considerações em torno do pensamento de Merleau-Ponty, para quem a filosofia é uma interrogação constante, sempre em movimento, como a vida. Como a vida é estar em contradição o tempo todo, o pensamento de Merleau-Ponty ficou conhecido como a filosofia da ambiguidade, por se pautar na percepção como promotor de todo conhecimento. Não na busca de juntar ambiguidades, mas de, na dinâmica entre polaridades, encontrar fundamento para pensar e, antes disso, “saber circunscrever um campo a ser pensado” (COELHO JUNIOR; CARMO, 1991, p. 16). Com isso, Merleau-Ponty vai se pautar na fenomenologia para criticar aquilo que chamou de “engano” das teorias científicas e do pensamento racional moderno, uma vez que não consideram o movimento originário, que está na experiência vivida. Essa experiência vivida está, antes de tudo, na percepção que se dá na relação corpo-mundo.

Historicamente, entre os primeiros estudos dedicados à fenomenologia, destacam-se os empreendidos pelo matemático e filósofo Edmund Husserl (1859-1938). De acordo com Piccin (2017), os objetivos de Husserl pretendiam a ruptura com as concepções da psicologia que fomentavam a ciência no final do século XIX, propondo o retorno às coisas mesmas, a intencionalidade da consciência e a descrição dos fenômenos para alcançar as essências. Husserl desaprovava os modos pelos quais a ciência considerava o humano como a parte do mundo, passível de explicações e análises neutras. Assim, a fenomenologia se propõe a descrever os fenômenos sem condicioná-los a explicações e análises. Piccin (2017) propõe pensar o método fenomenológico como descritivo na percepção do sentido dos diversos elementos do fenômeno humano. Método que busca a compreensão dos sentidos de um fenômeno, uma vez que a questão do sentido é a própria questão do fenômeno. Questões que procuram o desvelamento de um mundo que se oferece a conhecer. Abordagem que considera os sentidos como indissociáveis do fenômeno. Etimologicamente, ainda em acordo com Piccin (2017), a própria palavra fenômeno quer dizer aparecimento, manifestação. Aparecimento não no sentido de aparência – o que sugere uma superficialidade na abordagem -, mas no sentido

das experiências pelas quais ao humano aparece o mundo, pelas quais o mundo se oferece a conhecer. “Experiências nas quais o humano atribui sentido, dado que há muitos modos de conhecer, diversas interpretações acerca de um mesmo fenômeno. As significações são produzidas pelo corpo no mundo, nas reverberações do vivido e na presença de outros corpos no mundo” (PICCIN, 2017, p. 33). Diante disso, posso pensar que há fenômenos que me mobilizam mais intensamente do que outros e os desvelamentos de sentidos emergem daquilo que posso interpretar.

Nóbrega (2008) oferece uma leitura a partir de Merleau-Ponty que me ajuda a pensar a percepção como ação corpórea. Na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos emerge do corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares com e sobre o mundo. Na obra *O visível e o invisível*, Merleau-Ponty (1971) propõe que o ponto de interesse está em “saber o sentido de ser no mundo” e que abandonemos pressuposições, tanto de ser em si, de ser de representação, de um ser para a consciência, de um ser para o homem: “todas essas são noções que devemos repensar a respeito de nossa experiência do mundo, ao mesmo tempo que pensamos o ser do mundo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 18). Aqui, a experiência do corpo é campo de criação de sentidos, e não de uma essência descarnada. Essa relação perceptiva com o mundo é acompanhada de movimento, aquilo que me mobiliza a, me impele a. “As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais” (NÓBREGA, 2008, p. 142).

Merleau-Ponty (2004) recorre à pintura – via de acesso ao visível – como modo preferencial de chegar à fenomenologia da percepção que explora a ambiguidade entre a percepção e o percebido. Propõe que o quadro nos ensina modos de ver, uma vez que é materialidade que faz ver o que não é. Movimento não diferente da percepção do corpo que vê e se vê. Percepção que emerge no cerne da tensão entre corpo e mundo – reflexão que elimina a polaridade na qual se identificam. “Tu és aquilo” (PAZ, 1982, p. 124). O sensível é aquilo que, sem sair de sua especificidade, pode assediá-lo mais de um corpo. Merleau-Ponty (1991) recorre ao exemplo da mesa que ele vê, e que somente ele vê. Ainda que seja uma relação que somente o autor poderia estabelecer, a mesma mesa pesa do mesmo modo para qualquer olhar, que dispõe a mesa num mesmo campo e estabelece ligações “para uma nova co-presença” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 15).

Tudo se deve ao fato de que esta mesa, esta que neste instante meu olhar esquadrinha e cuja textura interroga, não pertence a nenhum espaço de consciência e insere-se igualmente no circuito dos outros corpos – ao fato de que os nossos olhares não são atos de consciência, de que cada qual reivindicaria uma indeclinável prioridade, e sim abertura de nossa carne imediatamente preenchida pela carne universal do mundo – ao fato de que, desse modo, os corpos vivos se fecham sobre o mundo, tornam-se corpos que veem, corpos que tocam, e *a fortiori* sensíveis a si mesmos, uma vez que não se poderia tocar nem ver sem ser capaz de se tocar e de se ver. Todo o enigma está no sensível, nessa tele-visão que no mais privado de nossa vida nos torna simultâneos com os outros e com o mundo. (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 16, grifo do autor).

A imagem restaura o momento da percepção e faz com que o leitor retome em si a referência um dia percebida. Paz (1982) convida a um exercício reflexivo ao evocar situações cotidianas como atravessar uma rua ou um jardim – ações repetidas dia a dia – e como nossos olhos estão acostumados com determinados modos de ver. No entanto, em um dia qualquer, a mesma rua ou jardim oferece outros modos de percepção, “...a rua dá para outro mundo, o jardim acaba de nascer, o muro fatigado se cobre de signos” (PAZ, 1982, p. 161). Ficamos estarecidos de, agora, serem diferentes daquilo que imaginávamos. A realidade, que nos parecia verdadeira, nos faz pensar se é como víamos ou é de outro modo. Será que aquilo não estava lá antes? “Não, isso que estamos vendo pela primeira vez, já havíamos visto antes” (PAZ, 1982, p. 161).

Tenho a difícil tarefa de me fazer inteligível por meio de minha escrita. E, em educação, propor a descrição de experiências humanas exige muita sensibilidade. Ainda que esteja me propondo descrever minhas relações, sempre serão relações com outros humanos. Merleau-Ponty (1971) me convida a pensar que o mistério do outro não é nada além que o mistério de mim mesmo. Piccin (2017) diz que a literatura é um modo de ler, interpretar e compreender os fenômenos. Estendo tal proposição às artes ou, melhor, à ação poética de operar linguagem, uma vez que “diz respeito à potência linguageira de ficcionar o mundo. Dá visibilidade ao sensível e coloca o humano em ato, na vigência de se reconhecer nos fenômenos” (PICCIN, 2017, p. 18). Tantas questões acerca da fenomenologia para pensar educação denotam a complexidade da tarefa, uma vez que não se trata apenas de descrever aquilo que o pesquisador considera por fenômeno. A descrição, na fenomenologia educacional que proponho, não traz julgamentos na interpretação e refere-se ao fenômeno como percebido. É a descrição da experiência em suas nuances e muitas são as nuances que constituem uma experiência singular. Há uma multiplicidade de sentidos possíveis que vão depender das possibilidades interpretativas de quem se propõe a descrevê-los. Tal opção, de descrever, e não explicar, implica abordar o fenômeno vivido, ou seja, não em essência, mas em existência.

Em contrapartida a teorias objetivistas e subjetivistas engajadas em evidenciar causas e efeitos a partir de análises sobre um mundo exterior, a perspectiva fenomenológica reivindica e convoca discussões acerca dos fenômenos da vida, o que implica conhecer e investigar a si mesmo. Nessa perspectiva, a pesquisa constitui reflexões situadas dentro de um contexto, a partir de um referencial teórico, com objetivos norteadores do processo os quais implicam determinadas estratégias metodológicas. Além disso, diz respeito às vivências, às trajetórias no mundo, às experiências de pensar as quais podem ser provocadas nos encontros com os outros, mas são únicas e intransferíveis (PICCIN, 2017, p. 40).

Assumir uma fenomenologia educacional como percurso de abordagem investigativa me propõe pensar como o humano se educa em seu comércio com o mundo. Logo, pressupõe desconsiderar tanto a polarização entre sujeito (dentro) e objeto (fora) quanto a relação causa e efeito, o que conduz à negação da neutralidade e imparcialidade na pesquisa. O autor assume sua autoria e as implicações que decorrem disso. Pode assumir porque é capaz de transformar o mundo, por inventar narrativas que o ajudam a compreender sua própria condição. Carmo (2002) vai dizer que não há um em-si, mas humano em situação que é a própria condição humana.

4 O VIVIDO

Havia chovido. Havia, também, o arroio. Havia eu e uma vontade imensa de pescar.

Com a cheia, o arroio me chamava forte.

Tinha vontade.

Não tinha anzol.

Tinha um problema.

Solução? Claro! Com um pedaço de arame e alicate fiz um anzol, com uma linha de algodão preendi meu rudimentar anzol na ponta de uma vara. Cavei, com as mãos, a procura de minhocas. Precisava de isca.

Com todos os equipamentos em mãos, me dirigi ao arroio.

Havia chovido. O arroio calmo e melancólico dera espaço a uma feroz serpente que rugia forte.

Ameaçadora.

Mesmo com medo, desci o barranco e sentei a beira d'água.

Intimidei a fera. Joguei o meu 'anzol' na água. A minhoca ainda se contorcia naquele arame um pouco enferrujado.

Havia um arroio e uma mata virgem próximo à casa onde cresci. Lugar onde brinquei, inventei, poetizei, compreendi. Ainda que não tivesse compreensão do que havia a ser compreendido, compreendi. Ainda bem que não tinha compreensão. A partir de algum momento, passei a procurar a compreensão. Fui aos poucos me perdendo de mim, até perceber as contradições em que estava e estou envolto. Penso, não com precisão, até porque não seria da mesma forma, nos dias que brincava, sozinho, mas não só, sentindo. Sentindo, no sentido estésico, do e no mundo – mundano. Brincava neste cenário fantástico. Cenário repleto de monstros, lendas, imaginação, criação, fantasia, alegria, dor, realidade, história, terra, água, fogo, ar, corpo, vida. Pés descalços. Sentir. Sentidos sentidos. Estesia. Poesia. Poético. Saber sensível. Dimensão poética. Vida sentida.

Gostava de, com argila, criar esculturas. Criava a partir de minhas referências. Bois, galinhas, cachorros, gatos, ratos, peixes, cobras, pássaros. Entretanto, gostava mesmo era da argila. Não do modelado, mas de manusear a argila. Do contato, da troca. Eu tocava a argila, e ela me tocava. Amassava com ardor, apertava até que me faltassem as forças, para me sentir. Para a argila me sentir. Argila boa eu conseguia no outro lado do arroio. Era uma espécie de

ritual. De pés descalços, atravessava o arroio, pisando sobre as soltas pedras de uma antiga ponte, com a água pelo joelho. Ao chegar do outro lado me sentava sobre a argila, de preferência com os pés enterrados, até as canelas. Começava a sentir, a me sentir. Iniciava o modelado, sem muito me preocupar com o resultado. O essencial já estava acontecendo. “O essencial é invisível aos olhos” (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.70). E ali se dava o poético. Coberto de argila eu me fazia argila. Eu era argila. Não era eu quem a moldava. Eu era moldado por ela. A argila me fazia corpo. Corpo no mundo. Mundanidade. Para encerrar meu ritual de ser eu, me banhava no arroio, como que para ‘lavar’ o que não podia levar comigo. Nunca sujeira. Mas um eu que não poderia ser eu de outro modo, um eu-argila que só poderia habitar naquele sagrado santuário – meu santuário – onde sentia que era eu, onde sentia a potência de ser eu. Nada mais coerente que fosse na água do arroio que meu ritual de ser eu fosse concluído. O que eu era a partir daquele ritual já estava entranhado. Nenhuma água do mundo seria capaz de ‘lavar’ o que de mim habitava em mim.

É curioso como, conforme cresci, me distanciei da percepção estética da vida para racionalizá-la. Cresci sob uma sombra que, de certo modo, ainda me encobre parcialmente. Inclusive, acreditei nela por muito tempo, e isso não ajudou em nada. Meu avô materno era pintor, mas as circunstâncias o levaram a abandonar a pintura e se dedicar à agricultura. Nunca o vi pintando. Meu interesse por desenho não passou sequer perto de ser motivado por influência do meu avô. No entanto, muitas pessoas – sobretudo parentes – me fizeram acreditar que eu havia herdado o ‘dom’ artístico do meu avô. Grande engano. Tal pressão me fez abandonar o desenho. Tentava, sem sucesso, estar sendo o que não era, em mim, eu. Como vestígio dessa empreitada falha – mas frutífera –, ficou o gosto pelas histórias em quadrinhos.

Pensar em quadrinhos me inflama ainda hoje de uma satisfação indescritível. É um prazer incomensurável. Lembro dos dias chuvosos de inverno, quando podia ficar debaixo das cobertas e ler (reler) meus quadrinhos. Era uma alegria. Nostalgia... Enfim, lia, relia, voltava a ler e nunca me cansava. Nunca encontrava a mesma história. Eram sempre diferentes, ainda que as páginas já estivessem surradas do constante manuseio. Incontáveis foram as vezes que folhei pacientemente cada uma das páginas de minha limitada coleção de ‘gibis’. Não deviam passar de quarenta exemplares, mas – em grande parte – os conservo até hoje. Os heróis não variavam muito e meu conhecimento sobre o assunto era precário. Nesse universo limitado não figuravam Alex Raymond, All Capp, Stan Lee, Uderzo, Will Eisner, entre outros nomes essenciais à história das histórias em quadrinhos. No entanto, meu universo era fantástico. Fantasticamente imenso em sua pequenez. Gracioso em sua simplicidade. Maurício de Souza, Wall Disney faziam parte de meu modesto arsenal quadrinhístico. Arsenal largamente apreciado ao longo de

minha infância e parte de minha adolescência. Aprendi a ler com os quadrinhos. Também aprendi a ler os quadrinhos. E o quanto ainda tenho a aprender. E que leitura encantadora! Quantas apreciações estéticas empreendi sem ter uma compreensão do que estava empreendendo. Quantos universos se abriram ao encontrar palavras desconhecidas ou imagens que suscitavam diferentes modos de perceber e pensar tempos e espaços. Diferentes leituras. Quantas viagens realizei. Quantos espaços e tempos visitei. Tudo isso debaixo de minhas cobertas nos chuvosos dias de inverno.

E debaixo das cobertas, da memória do doce som da chuva no telhado, penso a potência da minha narrativa. Modos pelos quais ficciono minha realidade vivida e me constituo humano. Processo de transformação e afirmação das transformações. O que me leva a pensar a significância de uma transformação. Haveria transformação insignificante? E quando é proposta a mudança, quais são as implicações contidas ou decorrentes dessa ação? Penso que toda mudança ou transformação é uma ação difícil, pois exige rupturas com situações e modos de estar que estão legitimados e, por vezes, tidos por verdades inquestionáveis ou inalienáveis. Romper é sempre sinônimo de sofrimento. Mas sofrer é do humano, permite que o humano se perceba ao sentir que sente. Excluir o sofrimento é negar ao humano o que há de humano e de mundano neste humano. É negar a estesia do corpo no mundo. Rompimentos são necessários para que o humano seja e se sinta acolhido no e pelo mundo – não sem dor. Negar o sofrimento é uma forma de distanciamento que o humano assume para negar sua própria existência, ainda que não voluntariamente. A tragédia grega é um exemplo dessa afirmação do humano pelo sofrimento. Um modo de legitimar a existência do corpo que sente pela catarse¹⁰. É poder assumir o sofrimento alheio como meu e, com ele, aprender a lidar com essas sensações. Algo que a arte pode oferecer e oferece. Pensar que vivemos em um tempo e espaço em que as pessoas são impelidas a não sofrer – e assumem tal dinâmica como essencial – põe a felicidade como virtude que se sustenta em si mesma, o que não é possível verificar uma vez que suprime o que há de humano no humano. O que passa a ser mais um motivo de sofrimento. A felicidade parece ter se tornado uma palavra de ordem. No entanto, ao negar o sofrimento, a felicidade também é negada, pois um vem sustentar-se na existência do outro. Não é gratuitamente que a arte parece estar deslegitimada em sua potência de vida. Ainda que exista um discurso corrente de que a arte é uma dimensão importante na vida das pessoas, muitos desses discursos são vazios de sentido. Não quero propor que todas as pessoas assistam peças teatrais, assistam

¹⁰ Catarse é precisamente uma descarga de impulsos agressivos, e particularmente do impulso de morte, através da participação imaginativa em eventos trágicos” (READ, 1986, p. 13).

cinema de qualidade, assistam apresentações musicais, assistam apresentações de dança ou visitem exposições de artes plásticas. Tampouco despropor. No entanto, não é difícil verificar que são ações que não estão sequer cogitadas por grande parte da população. Parcela, inclusive, que potencializa modos de pensar e considerar arte moldada por critérios midiáticos que não se pautam – muitas vezes – em aspectos qualitativos ou na possibilidade de oferecer experiências sensíveis que permitam ao humano se narrar como humano ao sentir o mundo que constitui e que o constitui pela narrativa.

Uma característica que pude perceber na escola, sobretudo durante recreios e nos momentos de deslocamento em transporte escolar, foi que os alunos tinham uma grande necessidade de narrar suas histórias e igual necessidade de serem ouvidos. Conheci bons narradores que me proporcionaram momentos fantásticos. Mesmo fantásticas, tais narrativas eram carregadas de uma melancolia que só a realidade vivida pode narrar. Narrativas que me mostraram que o humano pode ser cruel. Narrativas que me mostraram que o humano, mesmo que muito jovem, pode ser forte. Ali eu pude perceber que o humano suporta muitos modos de habitar a vida, só a falta de sentido que não. E o sentido que era dado às experiências a mim narradas era poético. Muitas vezes esqueci de mim mesmo, tal era a vivacidade da história contada, que era como se eu pudesse reviver aquela situação, como se fosse comigo também. E era, pois eu estava sendo convidado a vivê-la. Narrativas que não lembravam meu tempo de criança, mas me faziam sentir criança que não era criança. Crianças com muitas infâncias antecipadas, desproporcionais ao que supostamente elas estariam preparadas para suportar. Mas suportavam.

Na escola, muitas vezes, parece que operamos no automático e não temos tempo de ouvir. Ou não queremos ouvir. E como é profícua a atividade de escutar narrativas. E como é difícil a ação de narrar. A partir do momento em que substituímos a tradição oral pela escrita, parece que perdemos a capacidade de ouvir – e não me refiro apenas ao canal auditivo de percepção. A oralidade não se constitui mais um fator relevante nos modos como nos organizamos socialmente. O meio acadêmico, por exemplo, se constitui pautado na palavra escrita. A palavra escrita é a legitimação do processo apresentado, sem a qual não há afirmação. É como se não existisse. Há uma supremacia da palavra escrita diante de outros modos de dizer. Sou levado a pensar o quanto não é dito em âmbito acadêmico por ser a palavra escrita o único modo de dizer aquilo que pode ser pensado. Não posso ignorar o fato de que existe muito a ser dito que a escrita não permite que o seja. Por mais que eu tente escrever acerca de uma pintura, jamais conseguirei dizer o que a pintura, a seu modo, diz. Não tenho por pretensão aprofundar uma discussão acerca dos limites que a lógica acadêmica impõe aos pesquisadores, e sim apontar

algumas reflexões para subsidiar o que penso como uma abertura para modos outros de dizer. Modos que podem também considerar a tradição oral da narrativa.

Qual a potência da narrativa? Gagnebin (1994) fala da importância da narração na constituição do humano. Constituição permeada pela retomada, pela rememoração que nutre na palavra a vida, sem a qual o passado – que é presente – desapareceria no silêncio e esquecimento. “Essa empresa de rememoração já determina, na aurora do pensamento grego, a tarefa do poeta e, mais tarde, a do historiador” (GAGNEBIN, 1994, p. 3). Benjamin(1975), em *O narrador*, alerta que a ação do narrador está fadada a sempre distanciar-se. A relação com a narrativa é sempre uma relação de distanciamento. Distanciamento entre o que é narrado e o fato narrado em si. Uma das dificuldades que a narração nos apresenta é a escassez de pessoas capazes de narrar algum evento. “É como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra experiências vividas” (BENJAMIN, 1975, p. 63).

A experiência narrada, transmitida oralmente, é a fonte de repertório dos narradores. E qualquer tentativa de transcrição – escrita – dessas histórias narradas geralmente pouco se aproxima da fonte original da narrativa. Escrever e narrar são modos de operar linguagem diferentes. Mas um fator os une, estão ancorados no cuidado com o lembrar. “A musa dos autores épicos era, entre os gregos, Mnemosina, aquela que se recorda” (BENJAMIN, 1975, p. 73). O autor propõe pensar que geralmente não nos damos conta de que a dominância na relação entre narrador e ouvinte é o guardar na memória. O interesse de quem ouve está em poder assegurar a possibilidade de retransmissão daquilo narrado. Assim sendo, a potência épica está na memória. “Apenas graças à memória ampla, pode a épica apoderar-se, por um lado, dos acontecimentos, sendo, pelo outro, capaz de revelar compreensão quando esses acontecimentos se desvanecem pelo poder da morte”. (BENJAMIN, 1975, p. 73). O narrador nunca está sozinho. Quem o escuta, ou até mesmo quem o lê, participa da estória. Tal participação oferece a tentativa de reconstrução de um passado que nos escapa.

Se podemos assim ler as histórias que a humanidade se conta a si mesma como o fluxo constitutivo da memória e, portanto, de sua identidade, nem por isso o próprio movimento da narração deixa de ser atravessado, de maneira geralmente mais subterrânea, pelo refluxo do esquecimento; esquecimento que seria não só uma falha, um “branco” de memória, mas também uma atividade que apaga, renuncia, recorta, opõe ao infinito da memória a finitude necessária da morte e a inscreve no âmago da narração (GAGNEBIN, 1994, p. 4).

O movimento da narração é o mesmo da linguagem – presentifica aquilo que não está aí, diz em sua ausência. A experiência narrativa é desenhada na temporalidade. Supõe uma tradição

compartilhada – por isso comum – e retomada na potência da retransmissão. O que Benjamin (1975) considera característica do que chamou de sociedades artesanais. Contraponto aos modos entrecortados e deslocados de ordenar o tempo na lógica capitalista moderna. Essa tradição não é somente de ordem religiosa ou poética, mas também comum. As narrativas, no cerne de sua essência são histórias para serem ouvidas ou lidas, mas não apenas isso, são para serem escutadas e seguidas. Gagnebin (1994) atribui essa essência à formação própria do humano, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade.

Enfim, a expressão privilegiada dessa experiência tradicional é a palavra do moribundo, não porque ele teria qualquer saber secreto pessoal a nos revelar, mas muito mais porque, no *limiar* da morte, ele aproxima, numa repentina intimidade, nosso mundo vivo e familiar deste *outro* mundo desconhecido e, no entanto, comum a todos (GAGNEBIN, 1994, p. 66, grifos da autora).

A morte, fonte mais vigorosa da ideia de eternidade, parece desvanecer-se. E, com esse desvanecimento, a narrativa também parece perder potência, uma vez que é a morte que sanciona tudo o que o narrador é capaz de dizer. A narrativa, ainda que indiretamente, sempre dirá da natureza. E esse dizer da natureza, próprio da esfera artesanal, é circunscrito por uma dimensão espiritual – procedência do narrador. Aqui, evidencia-se a dificuldade posta pela questão da temporalidade. Não temos mais tempo de ‘perder tempo’. Não trabalhamos mais naquilo que não possa ser abreviado. A narrativa sofreu o mesmo processo. Subtrações que não permitem “aquela sobreposição de camadas finas e transparentes, a imagem mais feliz da forma na qual a narrativa perfeita se apresenta aos nossos olhos, emergindo de uma sedimentação de relatórios multifacetados” (BENJAMIN, 1975, p. 70). Não exercitamos o espírito.

Benjamin (1975) põe o romance como início do processo que tem por resultado a decadência da narrativa. Aquilo próprio da narrativa, a transmissão oral, não é característica do romance. Não procede tampouco suscita a tradição oral. “A experiência propicia ao narrador a matéria narrada, quer esta experiência seja própria ou relatada. E, por sua vez, transforma-se na experiência daqueles que ouvem a estória” (BENJAMIN, 1975, p. 66). Historicamente, a narração pela palavra tem sua origem na lenda. Nesse viés, o primeiro narrador foi o de lendas, que teve nos mitos a fonte para suas narrações acerca das medidas que a humanidade tomou a fim de libertar-se do peso imposto por eles. O que a humanidade pode aprender com a lenda foram modos de enfrentamento às forças do mundo mítico. Benjamin (1975) põe a narração como vocação humana, cuja grandeza reside em saber narrá-la inteiramente. É lhe dado – ao narrador – toda uma existência para fundamentar sua narração. “Uma existência, aliás, que não encerra somente a experiência própria, mas também muito da alheia. O narrador enriquece a

sua própria verdade com aquilo que vem a saber apenas de ouvir dizer” (BENJAMIN, 1975, p. 81). “Também nós nos fundimos com o instante para melhor ultrapassá-lo; também, para sermos nós mesmos, somos outros” (PAZ, 1982, p. 233).

Para Paz (1982), o rito – este ato mágico que mobiliza forças ocultas – reproduz a experiência mística de poder ser outro, um outro proposto por seu descolamento do mundo objetivo. O nascer humano exige a morte do feto. “E talvez nossos atos mais significativos e profundos não sejam mais que a repetição desse morrer do feto que renasce em criatura” (PAZ, 1982, p. 148). Aqui, dizer é sempre transcender a própria palavra, ainda que dependa dela. É, pela palavra, dizer o indizível e fazer renascer o feto em criatura.

Se o romance é o início do declínio da narrativa, este, por sua vez, entra em crise quando uma nova forma de comunicação é inaugurada – a informação. Pensar acerca disso pressupõe um alargamento ainda maior da distância que a humanidade assumiu em relação à narrativa. Tal perspectiva é sinalizada pelo fato de que nenhum acontecimento nos ser revelado sem explicações. Temos necessidade de que tudo tenha uma explicação que, por sua vez, se resume à lógica cartesiana moderna, “quase nada mais do que acontece é abrangido pela narrativa, e quase tudo pela informação. Pois a metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a estória sem ilustrá-la com explicações” (BENJAMIN, 1975, p. 67). Isso não sugere que o extraordinário e o maravilhoso não têm espaço na informação.

4.1 Algo aconteceu...

Romântico inveterado.

Esta foi a característica que uma minha professora, no início do Ensino Médio, me atribuiu em uma atividade em que deveríamos escrever palavras que definissem a percepção que tínhamos dos colegas. Não lembro de nenhuma outra definição que me foi atribuída, mas esta marcou. A partir dali eu era um romântico inveterado.

Eu não tinha a mínima ideia do que isso queria dizer.

Acho que ainda sou um romântico inveterado...

Ainda que não tenha uma ideia muito clara do que isso quer dizer.

No entanto, algo aconteceu. Potência do devir. Ao iniciar o Ensino Médio, ainda que somente no primeiro ano, tive a feliz oportunidade de ter aulas de Educação Artística com uma professora com formação na área. Durante todo meu Ensino Fundamental – Anos Finais – 1º

grau, na época – a relação com arte foi mediada, primeiramente, por uma freira e posteriormente por uma professora de Educação Física. Na primeira situação, o trabalho em arte se limitava a pintar desenhos prontos e fazer milhares de bolinhas de papel, o tempo restante era ocupado com orações. Já no segundo momento, as aulas de Educação Artística eram dedicadas a elaboração de desenhos livres, desenhos alusivos às datas comemorativas e atividades de artesanato. Do meu ponto de vista, o segundo momento foi mais proveitoso. Pelo menos tive oportunidade de experimentar algumas técnicas e materiais.

Ao longo daquele ano – era o ano de 2000 – tive oportunidade de conhecer artistas e obras, fui apresentado às técnicas, ao teatro (a formação da professora era com ênfase em teatro), enfim, fui convidado a pensar de outro modo as coisas da arte. Ainda que houvesse, em mim, uma percepção mítica da arte, que a endeusava, como potência de um ser superior que concede o ‘dom’ a alguns escolhidos, algo que havia adormecido em mim começou a despertar. Ainda assim, não foram as atividades que permitiam viver arte de outros modos dos que havia aprendido anteriormente que me levaram a pensar na possibilidade de buscar formação em arte. Foi um episódio bem específico, ocorrido já no final daquele ano, que me fez pensar diferente do que era possível, com meus 15 anos de idade, pensar. Lembro bem do episódio. Foi proposto pela professora, a partir dos estudos acerca de obras de Picasso e do Cubismo, que fizéssemos um desenho com o tema ‘Carnaval’, de modo que fosse possível observar no trabalho características do movimento artístico estudado. Recordo-me que, na véspera da entrega do trabalho, eu ainda não o havia concluído. E faltava muito para terminar. Para minha surpresa, houve falta de energia elétrica na minha casa naquela noite. Então, peguei meu material e fui até a casa de meus avós para poder concluir a tarefa. No dia seguinte, entreguei o trabalho. Mas foi no momento de recebê-lo de volta que se deu a mágica. A professora mostrou meu trabalho para a turma e disse que, se fosse pintado em tela, ela compraria. Guardo até hoje o desenho comigo. Não porque julgue que ele tenha ficado realmente bom, mas porque ele é uma referência a uma das rupturas mais significativas que tive em minha vida. Foi naquele momento que vislumbrei outras possibilidades, as quais jamais havia ou poderia ter pensado antes.

A partir daí a arte, sobretudo o desenho, consumiu outras proporções de minha atenção. Voltei a desenhar. Digo que voltei porque eu desenhava muito quando criança, assim como todas as crianças. Mas, por algum motivo, o desenho foi perdendo sentido até que eu o abandonei quase por completo no início de minha adolescência. Foi, a partir do episódio narrado que retomei com grande fôlego a ação de desenhar. Eu tinha vários cadernos de desenhos. Infelizmente, esse material se perdeu nas curvas do tempo. Meus cadernos de aula também eram recheados de desenhos de várias naturezas. Da mesma forma, não se preservaram ao longo

das corridas pelas veredas do tempo. Ainda, e aqui outro momento de ruptura significativa na minha trajetória, passei a desenhar nas mesas da sala de aula. Não aconselho as pessoas a repetirem essas minhas ações, sobretudo os alunos. Acredito que meu caso tenha sido uma exceção ao que presumivelmente possa acontecer em situações semelhantes nas escolas. A ruptura se deu não pelo ato em si, mas pelas reações que tal ato geraram. Primeiramente, posso destacar que as funcionárias da limpeza da escola não gostaram muito da ideia. Alguns professores também manifestaram um certo repúdio em relação a minha atitude, inclusive me convidando a realizar a limpeza da mesa após desenhar nela. O fato é que a situação foi repassada à direção da escola. Aí percebi que estava se desenhando a ruptura que mencionei, ainda que fosse por outro viés daquele que eu havia imaginado. O esperado, nessas situações, como já vi inúmeras vezes acontecer, sobretudo quando passei a estar docente, é ocorrer uma censura de modo a inibir a ação indesejada. Para minha surpresa, a tensão provocada pelo medo que eu sentia diante da figura do diretor foi dissipada e transformou-se em excitação diante das novas possibilidades que se abriam para mim. O esperado não se confirmou, ou seja, não recebi nenhum tipo de suspensão ou medida corretiva. Recebi a oportunidade de potencializar o que havia de bom na minha ação de modo a focar minha energia não em depredar o patrimônio da escola. O diretor da escola procurou por um curso de desenho, onde eu pudesse dar vazão às minhas angústias gráficas.

Foi então, não sem esforço, que passei a frequentar uma oficina de desenho oferecida pela Secretaria de Educação e Cultura da cidade de Santa Cruz do Sul. Para isso, era necessário que eu caminhasse por cerca de quatro quilômetros, para chegar a rodoviária de Passo do Sobrado e embarcar no ônibus com destino à Santa Cruz do Sul. Em dias de chuva, com sacos plásticos amarrados aos pés, com os calçados nas mãos, enfrentava a caminhada pela embarreada estrada de chão batido. Após a aula, o caminho de retorno era o mesmo. Frequentei, naquele ano, três oficinas de desenho. Eu estava no último ano do Ensino Médio. No ano seguinte, participei de uma oficina de pintura. Foram ocasiões nas quais pude pensar arte, sobretudo desenho, de outros modos. Modos bastante acadêmicos e técnicos, o que me aproximou muito da arte clássica. Inclusive, por muito tempo mantive forte resistência a toda arte posterior ao Neoclassicismo. Foi um período muito produtivo, mas conturbado. Paralelamente, trabalhava com pintura de fachadas de comércio. Horas incontáveis sob sol escaldante, outras tantas exposto a ventos cortantes de invernos rigorosos, pendurado em escadas bambas, com as mãos descascadas em exposição ao solvente que usava para remover a tinta da pele, sem contar a dificuldade em cobrar comerciantes que estavam mais interessados no lucro próprio e julgavam demasiado caro meu trabalho. De modo resumido, escrevi uma novela, realizei uma pintura em

grandes proporções que me exigiu três meses de trabalho (a partir da pintura *Cristo morto*, de Aldo Locatelli¹¹), me preparei para o vestibular e consegui um acompanhamento psicológico por determinação médica.

Hoje, obviamente, não gosto dos desenhos que fiz naquela época. Mas acredito ser uma questão natural. Assim como tenho uma relação de estranhamento com escritos antigos, não seria diferente com os desenhos. No entanto, guardo-os com carinho, pois são as pedrinhas de brilhantes dessa rua que não é totalmente minha, sustentáculo daquilo que jamais suspeitei que pudesse estar sendo. Pautado em minha história, posso perceber alguns fatores que me constituem no que estou sendo no momento e em como posso me escrever a partir disso.

Estou narrando meu vivido, minha história. O percurso que trilhei para chegar no que posso estar sendo, me constituindo pelo ato de me narrar. Ato que nunca inicia pelo início, por mais paradoxal que pareça. Não pelo começo, pois quando cheguei já estava acontecendo. Não vou estabelecer pontos fixos, mas vou pelo meio – entre – de algo que está por vir. Vivemos em devir. Nada é, mas está sendo, “a história começa quando nascemos. Mas nascemos no meio de uma história. Nascemos no meio de uma família, de um tempo, de uma sociedade. Começamos rasgando pelo meio, pois sempre houve uma história antes de nós e haverá uma depois de nós” (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 243). Assim, história é vida, é dinâmica, é movimento. O mundo muda o tempo todo, em um frenesi nauseante. No entanto, é do viver que algumas coisas permaneçam, pois preciso da familiaridade para me alçar ao desconhecido. Para que a lagarta vire borboleta, é preciso que algo permaneça. Para que o movimento faça sentido é o limiar, o encontro entre, que o fará emergir. Entre o que conheço e o que ignoro, entre o som e o silêncio, entre o dito e o não dito. O que vemos, o que posso ver, é a densidade do movimento, e só o percebo em virtude de uma familiaridade em devir. Sou corpo em movimento. Corpo que só o é em movimento. Para mim, movimento repleto de aprendizagens e desaprendizagens, de escolhas e abdições, de recusa por permanecer na lógica causa-efeito e da cisão sujeito-objeto na qual aprendi a ler o mundo e a mim para ir promovendo abertura à paixão pela vida.

Leitura de mundo que me foi oferecida como único modo de me relacionar com ele. Sempre fora, sempre distante. O pensamento cartesiano mostra potência em nossos modos de pensar e conceber relações. Relações pautadas no isto ou aquilo e nos engessam em modos de

¹¹ A obra *Cristo Morto* foi pintada no teto da Catedral Nossa Senhora da Conceição, em Santa Maria/RS. Tive oportunidade de conhecer a obra original depois de ter realizado minha pintura, que teve referência em um livro dedicado ao artista Aldo Locatelli. A pintura que realizei permanece ainda hoje exposta na Escola Estadual de Ensino Médio Alexandrino de Alencar, escola que fiz boa parte de minha formação na educação básica (da 5ª série do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio) e onde tive a oportunidade de estar docente por dois anos.

pensar que Merleau-Ponty (2004) chama de pensamento de sobrevoo. É a visão da ciência que pretende operar sobre o fenômeno renunciando sua participação no mesmo. “A ciência manipula as coisas e renuncia habitá-las. Estabelece modelos internos delas e, operando sobre esses índices ou variáveis as transformações permitidas por sua definição, só de longe se confronta com o mundo real” (MERLAEU-PONTY, 2004, p. 13). Vale pensar como Descartes assume importância e não é profícuo rejeitá-lo, mas assumi-lo como parte da atual conjuntura em que vivemos. “Somos ou não somos cartesianos? A pergunta não tem muito sentido, visto que aqueles que rejeitam isto ou aquilo em Descartes só o fazem por razões que devem muito a Descartes” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 9).

Paz (1982) propõe pensar que a partir de Descartes nossa ideia do real sofreu radicais transformações e ancorou a existência do mundo única e exclusivamente a partir da consciência. Para Pellanda e Richter (2015), a experiência do real, aqui, é mediada pela consciência, que, por perceber-se autônoma, é condição única e primeira de qualquer conhecimento, tomada como justificativa para si mesma e legitimada pela experimentação científica.

Muitos autores, entre eles Luvizotto (2010), expõem a modernidade como um processo crescente de constante racionalização intelectual, fortemente ligada ao crescimento e fortalecimento científico, e pautada na conduta de vida metódica e racional apropriada pelo pensamento ocidental, sobretudo europeu. A modernidade como cultura começa a se desenhar nos séculos XVI e XVII e se consolida com a edificação filosófica elaborada a partir do pensamento cartesiano pautado na ciência, tendo a razão como fundamento único para discernimento da realidade. Para Pereira e Jesus (2010), a modernidade não toma por parâmetro modelos de outras épocas, uma vez que seus parâmetros advêm de si mesma, é auto referendada.

Neste aspecto a modernidade ou o projeto moderno pode ser concebido como uma época histórica no instante que toma consciência da ruptura feita com o passado, assim como, da necessidade de extrair tudo que é normativo, enquanto problema histórico. Neste contexto a modernidade apresenta-se como o período em que a humanidade expandiu todas as suas possibilidades de desenvolvimento no que concerne a sua capacidade criativa e transformadora da natureza (PEREIRA; JESUS, 2010, p. 35).

Talvez, por isso, López (2015) possa afirmar que a Modernidade foi um grande projeto ao entender e dar sentido ao mundo através do futuro. Para o pesquisador, a educação está proximamente relacionada à ideia de possibilidade, e não necessariamente à ideia de futuro, uma vez que o futuro não passa de uma forma que a sociedade moderna encontrou para significar o problema do possível. “Hoje, urge libertar a educação de sua inexorável referência

ao futuro para poder abrir nela efetivos espaços de possibilidade” (LÓPEZ, 2015, p. 141). Nas palavras de López (2015),

a escola é filha do mundo moderno, e a Modernidade foi um grande projeto, uma maneira de entender e dar sentido ao mundo através do futuro. Suas palavras de ordem são: progresso, evolução, revolução, ruptura, desenvolvimento, mudança. (...) Nesse sentido, a modernidade sempre levou inscrita sua própria autonegação. Uma autonegação criadora que foi, desde o começo, seu bálsamo e seu veneno (LÓPEZ, 2015, p. 143-144).

Entretanto, a ideia de soberania da razão instrumental – que substitui a experiência de viver no mundo pela medida calculável da vida – como princípio universal do conhecimento, não é gratuita. Para que Descartes pudesse eleger o método científico como fundamento, ou seja, a razão como princípio primeiro da existência, era necessário estabelecer princípios de validade universal. Assim, para que se pudesse alçar ao conhecimento com certeza de assuntos que a metafísica se colocava (como Deus, alma, imortalidade), era necessário ter posse desses princípios universais. Descartes questionou radicalmente o mundo que poderia ser conhecido e, com isso, procurou ocupar-se “apenas da busca da verdade” (DESCARTES, 2011, p. 69). Para tal, adotou como falso tudo aquilo que pudesse sugerir dúvida e considerou a experiência sensível como enganadora: “resolvi fingir que todas as coisas que alguma vez me haviam entrado no espírito não eram mais verdadeiras que as ilusões de meus sonhos” (DESCARTES, 2011, p. 70). Ao assumir que tudo era falso, Descartes – que o pensava – se deparou com a condição de também ser algo e a proposição *penso, logo existo*, foi observada como verdadeira pelo pensador que a assumiu como princípio fundamental de sua filosofia. Ao olhar para si mesmo, Descartes (2011) assume que poderia fingir não ter corpo e não haver lugar algum onde estar, mas não poderia fingir que não existia e, se parasse de pensar mesmo que o restante imaginado fosse verdadeiro, não teria motivo para crer que houvesse existido, então concluiu que ele existia porque pensava:

compreendi assim que eu era uma substância cuja essência ou natureza consistem apenas em pensar, e que, para ser, não tem necessidade de nenhum lugar nem depende de coisa material alguma. De modo que esse eu, isto é, a alma pela qual sou o que sou, é inteiramente distinta do corpo, sendo inclusive mais fácil de conhecer do que ele, e, ainda que ele não existisse, ela não deixaria de ser tudo o que é” (DESCARTES, 2011, p. 70).

As reflexões de Descartes remararam o lugar das existências. Ou melhor, demarcaram o lugar das existências. Isso significou pensar o mundo como único e mesmo na relação causa-efeito. O mundo cobra objetivamente porque é reconhecido e considerado como tal e aquilo

que é sensível, portanto enganoso ou falso, não é considerado sob pena de se afastar da verdade. Verdade, diga-se de passagem, inventada. Assim, o projeto da modernidade – por ser autorreferente – renuncia a modos de pensar que ela classificaria como “primitivas”. Paz (1982) propõe pensar que o primitivo não faz associações de maneira lógica, tampouco opera na relação de causa e efeito ou considera-os fenômenos distintos. Ele assume uma participação recíproca nos fenômenos, de modo que não é possível a mobilidade sem que um afete o outro. Quebra com a ideia fragmentária e eletiva do isto ou aquilo e elimina a lógica binominal que tão fortemente atua nos modos como pensamos e nos organizamos atualmente. Pensamento que propõe “fugir desses extremos e abraçar o fenômeno como uma totalidade da qual nós mesmos fazemos parte” (PAZ, 1982, p. 146).

4.2 A escrita que inscreve

Relendo minha novela:

João, aos quatorze anos, era um garoto tímido, muito fechado. Estava sempre na sua. Mesmo assim, tinha muitos amigos aos quais gostava de contar piadas. Mesmo sendo engraçado, contando piadas, nos momentos que exigiam seriedade, João era um garoto sério.

Em um garoto como João, se podia confiar.

No colégio, João sempre prestava atenção nas aulas; gostava de estudar. Era um aluno acima da média, dificilmente tirava notas baixas; sempre fazia os exercícios, pois não gostava de rebaixar-se a apenas copiar as respostas prontas.

Como adolescente, João era bem preocupado, queria saber se seu pênis cresceria mais. Pensava em sexo; em garotas; ficava a imaginar como seria sua primeira vez. Preocupava-se com sua aparência.

João, como todo adolescente ativo, gostava de praticar esportes. Ele tinha uma paixão, era cegamente apaixonado por corridas automobilísticas.

O rapaz também gostava de desenhar; desenhava de tudo um pouco; desde personagens de desenho animado até pessoas e animais. João estava pensando seriamente em fazer um curso de desenho e dedicar-se à carreira de desenhista.

Uma vez acadêmico do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica, me deparei com uma coleção de rupturas – morar sozinho, cidade nova, novas concepções acerca da arte, demandas financeiras -, situações que quase me levaram a desistir da graduação na primeira semana. Toda ruptura consiste em perder algo, mas ganhar muitas

outras no caminho. Outra ruptura, a que me causou maior temor, foi quando descobri o que era licenciatura. Eu professor? Eu tinha uma grande dificuldade de comunicação, não totalmente superada, confesso. Jamais havia me imaginado professor e aquilo que estava se desenhando em minha frente parecia assustador. Sabia da responsabilidade – não pouca – que estava imbricada nisso. E não sabia se tinha condições de assumir tal responsabilidade. Havia apenas uma maneira de saber se era possível, e era tentar. Tentei. Ainda não descobri se consegui, mas talvez esteja conseguindo a cada dia em um processo infundável de ir tentando e conseguindo.

Minha formação acadêmica inicial foi repleta de infâncias, de começos. Não poderia ser diferente. A escolha do curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica já foi uma aventura. Como morava no interior de Passo do Sobrado, eu não tinha acesso a modos de habitar a existência que podemos considerar banais e cotidianas hoje, como o acesso à informação, por exemplo. Não que considere tal fato algo ruim. Pelo contrário, permitia-me explorar a imaginação. Exploração que percebo cada vez menos presente em minha vida. Percebo que, diante de uma questão ou um desafio, isso no cotidiano da vida, muito pouco reflito acerca deles, uma vez que sou impelido a buscar a resposta o mais imediatamente possível. Para isso, “pesquisei na internet”. Terei como retorno uma infinidade de respostas, ancoradas em assuntos relacionados, que muito provavelmente irão resolver o desafio que me foi posto ou responder minha questão. Percebo, também, como a vida pode ser condicionada, o que me faz esquecer, por vezes, como é potente imaginar.

Em 2004, a internet começava a se popularizar, mas onde eu vivia sequer sonhava com tal possibilidade. Naquela ocasião, a dúvida que me atormentava era a diferença entre cursos de licenciatura e bacharelado. Inscrevi-me no curso de Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica e fui aprovado. A opção pela arte tinha se dado anteriormente a 2004, e foi se enraizando lentamente. Como narrei, começou quando criança, tendo alguns episódios fundamentais que prepararam o solo para o plantio.

A primeira leitura que fiz logo no início do curso, na disciplina de Prática Educacional I, foi *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire. Lembro que fiquei vislumbrado com a leitura, ainda que tivesse feito alguns apontamentos pensando diferente do que o autor propunha. Pautado em achismos, obviamente. O ponto, aqui, é que fui provocado a pensar diferente, e mais, fui provocado a pensar pela escrita. Não diferente do que estou propondo agora – me pensar pela escrita. No Ensino Médio eu me relacionava com a escrita – escrevi uma novela. Só fiquei sabendo que era uma novela depois que já tinha escrito. Esta foi impressa em seis exemplares, por iniciativa do diretor da escola, na época. Destes, três exemplares foram destinados para a biblioteca da escola, dois foram endereçados para a biblioteca municipal de

Passo do Sobrado e o outro está comigo. Depois disso, permanece guardado até segunda ordem. A escritura da novela me ajudou a entender um pouco o que era um romântico inveterado. Foi um momento importante, pois, por pior que tenha sido ou possa ser o que eu escrevi, pude perceber que eu podia escrever e com isso criar sentidos.

Considero importante acrescentar às intenções do que estou narrando e a mim narrando, elaborar algumas considerações acerca da escrita. Independente do que posso e do que quero pensar, só me farei legível – ou inteligível – pela escrita. Não que não o fosse possível de outro modo, mas a escrita é a condição da formação acadêmica. Não tenho por pretensão minorar a escrita, tampouco deslegitimá-la. Pelo contrário, assumo a escrita como um modo de vir a ser, de estar sendo, potência em devir. Quando escrevo, escrevo a mim mesmo. Contudo, quero, nas marcas que a experiência vai deixando, também considerar algumas impressões do que posso em meu devir no âmbito acadêmico. Na escrita organizo minhas concepções e ideias a partir do que é possível pensar em relação ao que vivi. Na pesquisa, fomentada pela potência do corpo no mundo, me relaciono com autores com os quais posso dialogar, com os quais posso entender, entendê-los e saber que me entendem também.

Foi por um caminho destes que descobrimos na escrita uma possibilidade de acolher nossos estares, inventar modos de ser, descobrir os outros eus que nos habitavam. Não necessariamente de forma tranquila. Tais experiências produziram marcas nestes corpos que agora escrevem. Então nos deparamos com algumas de nossas marcas: o ano em que nascemos, o gênero feminino e vontade de escrever, e escrever um trabalho acadêmico. A partir dessas marcas lançamo-nos a encontrar um estilo de escrita que passeie entre as normas da academia. Que não faça perder o feminino e o colorido de nossa escrita. E ao mesmo tempo não perca o valor acadêmico. Formular a partir da experiência uma questão que nos leve, nos mova na direção do desejo de pesquisar. (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 244).

Assim, me penso na escrita. Penso com Silveira e Ferreira (2013) que escrever é fazer emergir os sentidos possíveis, habitar um corpo que assume uma determinada roupagem e, talvez, revesti-lo. Por emergência, Morin (2002) vai dizer, em relação ao sistema já constituído, que se trata de uma qualidade nova que agrega a virtude do acontecimento descontínuo com a irreduzibilidade daquilo que não se deixa decompor por não advir de elementos anteriores. Matéria, vida, sentido, humanidade são qualidades emergentes de sistemas, nos quais o todo é maior que a soma das partes, bem como a parte – no e pelo todo – é mais que a parte. Ora produto, ora fenômeno originário, é criação. E é neste aspecto que o real vem a ser aquilo que não se deixa envolver apenas pelo discurso lógico, mas também resiste a ele: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002, p. 141).

Não é incomum, quando lemos algo que escrevemos há algum tempo, sermos tomados por uma surpresa, como se aquilo não tivesse sido escrito por nós. “Escrever, então, é forjar novas vestes, novas máscaras, entregar-se à experiência” (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 250). É inquietante pensar nesta questão, na perspectiva do entendimento que um escrito antigo, assim como a roupa de criança, pode não servir mais.

Quando escrevemos acerca de uma vida humana, a afirmamos duplamente – na vida que foi escrita e na vida recriada pelo próprio ato de escrever, “na vida desse homem que se faz carne nas palavras duas vezes, em seu movimento vital e na vida que essas palavras alcançam em cada gesto de escrita e de leitura que originam” (KOHAN, 2015a, p. 17). Nesse duplo movimento, que se faz múltiplo, a vida é atravessada em vários sentidos a partir dos quais escrevemos e nos escrevemos. A palavra decorre desse movimento múltiplo que põe e origina uma vida pelas vidas que ainda estão por viver a partir dessa posta em palavras. É essa palavra que importa. “Para isso escrevemos, por isso estamos escrevendo, para afirmar e gerar vidas” (KOHAN, 2015a, p. 18), ainda que esta não seja a vida em sua inteireza. A vida está sempre por ser feita. Por esses caminhos que constituo e me constituo como escritor, como professor, como acadêmico, como humano, e também, por isso, me inscrevo na escrita.

A leitura do livro de Freire me mobilizou a pensar de outros modos educação. Pelo menos desconstruí muitas concepções que eu havia constituído acerca da figura do professor, isso como aluno. O ponto central é que educação começou a fazer sentido para mim. Tão logo fui provocado a pensar diferente o que estava acostumado a pensar, assumi com dedicação total o que era proposto. Entretanto, a educação que eu podia pensar era aquela que me era oferecida, muito distante daquela que penso, ou seja, educação como modo de conviver.

4.3 Essa história tem história

A graduação me descortinou um novo mundo. Melhor, muitos mundos novos. Um desses mundos, ou perspectivas acerca do modo de estar no mundo, foi a perspectiva normativa, como as normas e regras que seguimos se constituíram ao longo da história. A própria história teve que se adaptar à história que narrou, o que me leva a considerar que minha história é permeada pela história que já foi contada antes de mim e é recontada e ficcionada para pôr o mundo através de narrativas que afirmam ela mesma. É o que acontece com as políticas públicas adotadas em educação atualmente, e, nesse trabalho, mais especificamente, considero importante como as políticas educacionais adotadas em relação à arte na escola são potencialmente narrativas de modos de estar na escola. A partir destas reflexões, proponho

agora fazer algumas aproximações com o que foi referência para pensar articulações entre arte e educação escolar em nossa recente história brasileira.

No Brasil ocorreram vários movimentos referentes à arte e a educação desde o século XIX. Eventos como a criação da Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro e a presença da Missão Francesa e de artistas europeus de renome. No século XX, a Semana de 22, a criação de universidades nos anos 30, o surgimento das Bienais de São Paulo a partir de 1951, os movimentos universitários ligados à cultura popular (anos 50/60), da contracultura (anos 70), a constituição da pós-graduação em ensino de arte e a mobilização profissional (anos 80) entre outros desempenharam papel importante para a introdução e expansão da arte-educação (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.27).

O encontro da arte com a educação escolar, considerada matéria, disciplina, atividade, passando por várias escolas, como a Tradicional, a Nova, a Tecnicista entre outras, gerou uma inconsistência no modo como é aí abordada, sendo entendida, muitas vezes, como livre expressão ou aplicação de técnicas que visam um produto final. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), em sua segunda parte, que trata da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (BRASIL, 2000), sinalizam para um certo descaso historicamente constituído por parte de educadores e organizadores escolares no que tange, sobretudo, a arte como conhecimento humano sensível e cognitivo. No entendimento do pensamento da modernidade, e a escola não escapa disso, o que está posto é justamente a cisão entre o sensível e o cognitivo, o que justifica o ‘descaso’ acima mencionado, que atende apropriadamente à separação entre corpo e mente.

Ao ser introduzido na educação escolar brasileira, o ensino de Arte incorpora-se aos processos pedagógicos e de política educacional que vão caracterizar e delimitar sua participação na estrutura curricular. Nas primeiras décadas do século XX, o ensino de Arte é identificado pela visão humanista e cientificista que demarcou as tendências pedagógicas da escola tradicional e nova. Embora ambas se contraponham em proposições, métodos e entendimento dos papéis do professor e do aluno, as influências que exerceram nas ações escolares de Arte foram tão marcantes que ainda hoje permanecem mescladas na prática de professores de Arte (BRASIL, 1998, p. 23).

Lelis (2004) denuncia que a arte em educação sempre foi mantida à margem dos demais saberes curriculares, muitas vezes como atividade, técnica, dom, habilidade, em consequência um “adorno curricular”, um “subsistema da educação” (LELIS, 2004, p. 29). Fator, este, que põe em emergência a necessidade de discussões mais abrangentes e contundentes acerca da arte articulada à educação. Muitas são as narrativas que permeiam, e que posso observar nos espaços escolares que frequentei e frequento (seja como aluno ou como professor), a constituição do

componente curricular em questão: Arte¹². O ranço histórico é um imperativo que atravança muitas vezes as ações propostas na escola em virtude das tradições estabelecidas como ‘verdades’ inalienáveis, ou referenda e subsidia essas mesmas ações de modo a perpetuá-las. Pensar arte na escola na dimensão poética é um desafio, no mínimo, provocativo, uma vez que perpassa pela desconstrução de verdades enraizadas no cerne de um senso comum, o qual assume a concepção de arte em critérios bastante específicos, ainda que não consiga precisar quais são. Que bom que não consegue.

Entretanto, esta percepção mítica e, por que não, mística da arte na educação não é gratuita. Tem história. Não saberia precisar quando teria começado, mas também não quero fazer isso. Não poderia. Poderia retroceder séculos para buscar alguns indícios ou sinalizadores do que estou propondo. Poderia procurar nas missões jesuíticas ou na vinda da família real portuguesa ao Brasil em 1808, ou ainda na Missão Artística Francesa. Não o farei. Não que os fatores apontados não estejam presentes no que vivemos em arte na educação hoje, mas vou estabelecer meu ponto de partida na história mais recente do Brasil, sobretudo a partir do início do século passado.

Na primeira metade do século XX, Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico eram disciplinas que faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, centradas na transmissão, e manutenção, de padrões e modelos das classes sociais dominantes. Imperava o que convencionou-se chamar de pedagogia tradicional em educação. De acordo com Ferraz e Fusari (1993), a metodologia tradicional visava encaminhar os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinha por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional estava interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação entre professor e aluno mostrava-se bem mais autoritária; sem esquecer que os “conteúdos” eram considerados verdades absolutas e inquestionáveis. Aqui é possível desvelar alguns indicativos de ‘heranças’ legadas à arte em seu encontro com a educação escolar, sobretudo no fazer dos alunos.

Um fato histórico que julgo importante destacar, no Brasil, foi a agitação causada pela Semana de Arte Moderna de 1922. Foi um movimento que mudou os rumos da arte no país, que abalou o intelectualismo da tradição brasileira, e teve seus reflexos também nas concepções de educação. “Deste acontecimento emergem preocupações com o fim de recuperar e/ou renovar o ensino de arte e também alertar para que os professores respeitem e preservem a expressão criadora, a sensibilidade e a autenticidade no fazer artístico das crianças” (LELIS,

¹² “Arte”, iniciada por maiúscula, designa o componente curricular.

2004). Com a sustentação de uma estética modernista, foi possível viver outras experiências no âmbito escolar da educação em arte, não desvinculadas das novas tendências pedagógicas e psicológicas que começaram a ganhar espaço e marcaram o período, tais como estudos de psicologia cognitiva, psicanálise, Gestalt, e os movimentos filosóficos que sustentaram os princípios da Escola Nova. O enfoque, agora, era o desenvolvimento criador do aluno, em respeito às suas necessidades e aspirações. As aulas de Arte propuseram um caráter mais expressivo na busca pela espontaneidade e autonomia, no rompimento com a estética orientada pela mimese, considerada como cópia do real.

A concepção escolanovista, na percepção de Ferraz e Fusari (1993), enfatiza a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental. A Escola Nova via o aluno como ser criativo, a quem se deveria oferecer todas as condições possíveis de expressão artística, supondo-se que, ao aprender fazendo, saberia fazê-lo, também, cooperativamente, na sociedade. No entanto, como exigia grande recurso financeiro, a pedagogia nova foi acessível apenas às elites, causando um significativo empobrecimento da qualidade da aprendizagem nos demais segmentos sociais. Concomitantemente, influências de educadores estrangeiros também começaram a chegar.

Em 1948, o educador Augusto Rodrigues começa a difundir as idéias de Herbert Read criando no Rio de Janeiro a Escolinha de Arte do Brasil, objetivando, principalmente, a arte como expressão e liberdade criadora. Esta iniciativa surge como uma proposta/perspectiva inovadora no contexto/panorama nacional quando seu proponente cria ateliês/oficinas para que crianças e adolescentes possam desenvolver a auto-expressão, desenhando, pintando, enfim, criando livremente (LELIS, 2004, p. 33).

Logo, o Movimento Escolinha de Arte (MEA) começa a ganhar espaço junto a artistas e educadores, na proposição não de contrapor a educação formal praticada nas escolas, mas de privilegiar requisitos que a ela o MEA considerava faltar, como espontaneidade, criatividade e liberdade. Para alguns, era a solução para acabar com a mediocridade existente no ensino da arte nas escolas. Pautada na livre-expressão¹³, a Escolinha propunha a importância do domínio de uma linguagem expressiva por parte do professor, “compreendendo a necessidade de aliar o conhecimento dos meios artísticos ao domínio técnico dos mesmos e ao compromisso político

¹³ “Livre-expressão entendida, diferentemente do *laissez-faire*, como um trabalho onde não havia propostas elaboradas previamente pelo educador: a criação ocorria através do diálogo entre ele, a criança e as linguagens artísticas mediados pelo contexto” (RICHTER, 1998, p. 17).

da arte na educação” (RICHTER, 1998, p. 17). Seu pioneirismo propunha “transformar os professores e a própria educação” (RICHTER, 1998, p. 17).

No quinto semestre de curso na graduação, iniciei uma experiência muito significativa – comecei a atuar na Escolinha de Artes da Universidade Federal de Santa Maria. Foi uma experiência muito gratificante e potente em semear modos outros de pensar e propor situações em arte na escola. Não imediatamente. A germinação foi lenta. Minhas concepções do que havia para ser feito na escola estavam alicerçadas na proposta triangular de ensino da arte. Muitas vezes fui provocado a resistir ao modo único de pensar arte na escola no qual estava sendo formado, no entanto não tinha condições, ainda, de perceber e acolher contrapontos ao ensino universitário da arte que eram vividos na Escolinha. Situações e propostas que me provocavam contradições em relação ao modo como estava sendo formado, mas que me causaram desconfortos que mobilizaram perceber diferentemente aquilo que era percebido antes. Vale apontar que foi a primeira experiência que tive, em docência, em um espaço institucionalizado de educação.

Depois, já atuando na escola pública, pude me dar conta o quanto minha experiência na Escolinha de Arte foi importante. Muitas vezes, diante de circunstâncias em sala de aula, me vi sem repertório para contemplar a demanda posta pelos alunos. Os preceitos do ensino da arte foram se mostrando insuficientes para dar conta de propor modos de operar linguagem que foram se evidenciando e eram solicitados na escola. Cada vez mais, fui percebendo que recorria à experiência que tive na Escolinha para propor ações em arte com meus alunos. Potências que as narrativas históricas legitimaram ou negaram ao passar dos anos, mas que ficaram em latência.

Mais tarde, na década de 60, as Escolinhas de Arte passaram também a ser espaços de formação de professores. A partir disso, o governo federal propôs a criação de classes experimentais nas escolas, e convidou professores a assumirem uma educação mais dinâmica e criativa. Fato que não garantiu espaço reconhecido da arte na escola, mantendo-a em uma posição secundária no currículo. Um fator marcante a ser destacado é que, até o final da década de 1960, praticamente não existiam cursos de formação de professores de arte, ainda que, com a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tenha se criado um cenário de mudança social e revigoramento cultural da educação no país, e, além da criação da Universidade de Brasília e dentro dela o departamento de Arte-Educação, ainda competia à escola definir quem assumiria essas aulas.

Muito desse cenário descrito acima se deve à repressão subsequente operada pela ditadura militar de 1964, que incorporou ao tecnicismo o discurso “libertador” da arte.

A ditadura faz o povo calar/aceitar as novas regras num clima de terror, atingindo massivamente a educação no Brasil. A arte então permanece sob dois ângulos dicotômicos: a super-valorização como atividade livre (ensino extracurricular) e voltada à experimentação nas escolas públicas, de acordo com a LDB/61. Seguindo-se a esta, acontece a reformulação do ensino superior/reforma universitária (Lei 5.540/68) e a proposta de reformulação do 1º e 2º graus (Lei 5.692/71), impostas autoritariamente numa tendência puramente tecnicista. (LELIS, 2004, p.34)

Na pedagogia Tecnicista, seguindo as considerações de Ferraz e Fusari (1993), o aluno e o professor ocupam uma posição secundária, uma vez que a centralidade desta concepção está na operacionalização técnica da aula e do curso. Orientados por uma concepção mais mecanicista, os professores brasileiros entendiam seus planejamentos e planos de aulas centrados apenas nos objetivos que eram operacionalizados de forma minuciosa. Faz parte ainda dessa operacionalização, o uso abundante de recursos tecnológicos e audiovisuais, sugerindo uma modernização das práticas adotadas em sala de aula. O Tecnicismo visava que o aluno em vez de aprender como na escola tradicional, ou aprender a aprender característico da escola nova, deveria aprender a fazer. Aqui, o livro didático ganha espaço consagrado, e o professor apenas operacionaliza o recurso.

Nas aulas de Arte, os professores enfatizam um “saber construir” reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucata, por exemplo), e um “saber exprimir-se” espontaneístico, na maioria dos casos caracterizando poucos compromissos com o conhecimento de linguagens artísticas (FERRAZ; FUSARI, 1993, p.32)

Nos anos 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (5.692/71), a arte é incluída no currículo escolar, mas não é tratada como disciplina, e sim como atividade educativa¹⁴. A escassez de profissionais somado ao despreparo dos professores simplificou a formação e acelerou o redutor processo de polivalência em arte na escola, uma vez que a nova lei propunha justamente polivalência nas atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) como garantia de liberdade e criatividade tanto dos alunos como dos professores. Cabe destacar aqui o amparo legal e a percepção da importância da arte na formação básica dos alunos, entretanto, a lei contribuiu para afirmar a Arte como ‘adereço

¹⁴ A Lei 5692/71 introduziu a obrigatoriedade da Educação Artística no currículo das escolas brasileiras (prevista pelo artigo 60º). “Mas o foi como mera atividade, não como disciplina, como as demais. A chamada Educação Artística tinha natureza polivalente, que já vinha desde os cursos de formação de seus professores, que incluíam nos currículos disciplinas de Artes Cênicas e de Música. Durante muitos anos, a polivalência se disseminou na escola, com professores ‘atuando’ nas várias linguagens da arte” (ROSSI, 2014, p. 91).

curricular’, ou seja, como ‘atividade’, reafirmando a dicotomia entre pensar e fazer, entre mente e corpo, ao favorecer a concepção de arte como ‘livre-fazer’ na educação escolar.

A partir dos anos 1980, inicia-se um período de intensos movimentos de mobilização, de críticas ao governo e de valorização da educação. Neste espaço e tempo, que era também de abertura política pós-ditadura de 64, professores de arte constituíram um movimento de conscientização e integração dos profissionais da área, oriundos tanto da educação formal quanto da não-formal.

Esse movimento denominado arte-educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre o compromisso, a valorização e o aprimoramento do professor, e se multiplicassem no país as novas ideias, tais como mudanças de concepções de atuação com arte, que foram difundidas por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades públicas e particulares (BRASIL, 1998, p.28)

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, começam discussões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases. Publicada somente em 20 de dezembro de 1996, a Lei nº 9394 previa a não obrigatoriedade da Arte na educação básica, o que gerou manifestação e protestos de inúmeros educadores. Com isso, a redação final da lei estabelece a Arte como obrigatória na educação básica: ~~“O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”~~ (BRASIL, 1996, artigo 26, parágrafo 2º). O texto está em tachado, uma vez que a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, dá nova redação ao parágrafo e retira a obrigatoriedade do componente curricular de Arte do Ensino Médio: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2016).

Verifica-se naquele momento, que as mobilizações e reivindicações dos professores de arte no movimento Arte-Educação alcançam resultados. As concepções de arte em educação sofrem mudanças e deflagram o “reconhecimento da arte enquanto campo específico de estudo, área de saber, processo de construção de conhecimento com conteúdo e linguagem próprios” (LELIS, 2004, p.39). Com isso, os professores foram mobilizados a melhorar a qualidade do trabalho em educação em arte, buscando subsídios teórico-metodológico para referendar suas práticas. É pontual destacar que, também, caracterizou o movimento uma discussão acerca da designação do componente, reivindicado como Ensino da Arte, em detrimento dos termos Educação Artística e Arte-Educação.

O Ministério da Educação (MEC) através de sua Secretaria de Educação Fundamental (SEF) com o apoio de educadores brasileiros propõe e divulga em 1997-8 por todo o país, os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), reconhecendo a arte com seu lugar de destaque no currículo escolar, dando-lhe o mesmo tratamento e a mesma importância dada às demais disciplinas (LELIS, 2004, p. 40).

Lelis (2004), sinaliza que a publicação dos PCNs como investimento governamental trouxe pouco resultado, uma vez que não garantiu o reconhecimento e a necessidade da efetivação de ações educativas em arte nas escolas. Muitas são as concepções, ou falta delas, no cenário escolar em arte. As práticas nas aulas misturam várias concepções mescladas e fundamentadas na cisão entre corpo e mente, fator que estereotipa e estigmatiza o componente no âmbito escolar. Isso empobrece culturalmente os alunos e engessa ‘verdades’ que são reproduzidas, muitas vezes pautadas pela livre expressão ou pela reprodução de modelos, consolidando a concepção de ‘dom’ em arte ou então na abordagem cognitivista centrada na visualidade própria do ensino de arte.

É uma educação estética que não propõe apenas o código hegemônico, mas também a apreciação de cânones de valores de múltiplas culturas, do meio ambiente imediato e do cotidiano. Encontra-se ainda difundida no país a abordagem para o ensino da arte que postula a necessidade da apreciação da obra de arte, da história e do fazer artístico associados (BRASIL, 1998, p.28-29).

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais segue uma perspectiva cognitivista da arte articulada à educação, referenciada sobretudo na proposta triangular sugerida por Ana Mae Barbosa, pautada na tríade ver, fazer e contextualizar. “Nossos professores de arte andam, pois, alicerçando a maior parte de seu trabalho em “explicações” acerca da arte, no ensino de sua história e na interpretação de obras famosas” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 29). Tal proposta estabelece como apropriado às aulas de artes articular preceitos da estética e crítica artística, conhecimentos históricos da arte, e isso articulado com a experimentação prática de técnica e materiais, conferindo à arte na escola propriedade de atividade. Nessa opção, para Duarte Júnior (2010, p. 29), “a própria arte-educação parece ter ultimamente perdido um pouco o seu eixo, absorvendo grande parcela do racionalismo e do objetivismo emprestados à vida moderna, tendo mudado, significativamente, o seu nome para ‘ensino da arte’”.

Como minhas referências me davam subsídios teóricos acerca da arte articulada à educação no Brasil até o início dos anos 2000, realizei uma busca, no Portal de Periódicos da Capes, de dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos. Considerei este intervalo de tempo por ser um dos recursos da busca avançada no Portal. Tal recorte se deve também ao

grande número de trabalhos que a busca simples retorna. Então, para viabilizar tal resgate, optei por fazer algumas delimitações. Além de considerar apenas dissertações e teses produzidas nos últimos dez anos, circunscrevi alguns temas de busca de acordo com meu tema de pesquisa. Assim, as buscas articularam, de modo geral, dois termos: ‘arte educação’ e ‘escola’, ‘arte educação’ e ‘corpo’, ‘arte educação’ e ‘poético’, ‘corpo’ e ‘educação poética’, ‘corpo’ e ‘mundano’, ‘ensino de arte’ e ‘escola’, ‘ensino de arte’, ‘estesia’, ‘arte educação’ e ‘mundo’, ‘arte educação’ e ‘estética’.

Dos resultados retornados, realizei a leitura dos resumos dos trabalhos e, a partir desta leitura inicial, selecionei aqueles que se aproximavam do tema que estou propondo nesta pesquisa ou com o que é pensado em arte articulada à educação em outras perspectivas. Ainda que trabalhoso, tal levantamento foi uma atividade que julgo muito pertinente, pois permitiu verificar quais as perspectivas teóricas que subsidiam as narrativas e promovem muitas das ações educativas em artes nas escolas. Perceber o quanto a perspectiva cognitivista, que propõe o Ensino da Arte pautado na Proposta Triangular, alcança reverberação nos espaços educativos, bem como na formação de professores – uma vez que os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais são pensados a partir da referência em Ana Mae Barbosa – me sinalizou como potente a proposição de resistir a esse modo de pensar arte e educação na escola. Igualmente, é salutar destacar o desencontro de concepções que referenciam os estudos, pautadas em Belas-Artes, Arte-Educação, Ensino de Arte, Educação através da Arte, Artes Visuais. Pouquíssimos trabalhos propuseram rupturas para pensar a arte na escola enfatizando o sensível e o poético e alguns resultados, inclusive, propunham considerar a dimensão poética da arte em educação, mas eram sustentados por uma base teórica fortemente pautada na concepção de ensino da arte. Pelo número reduzido de produções acadêmicas em nível de Pós-Graduação no país acerca da poética da arte em educação, evidencia-se que há alguns grupos – muitas vezes isolados – de pesquisadores que propõem resistência ao que está posto como modo ‘adequado’ de pensar arte na escola. É importante que existam tais movimentos de resistência.

Outro fator que procurei aproximar, de modo a provocar atravessamentos naquilo que constitui a relação de arte e educação na escola, foi a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p. 7, grifo do autor)

A proposta da Base apresenta modos de considerar a educação de maneira igual em todo o território do país. Algumas questões surgem – quem define o que seriam aprendizagens essenciais a todos os alunos do Ensino Fundamental? E a qual propósito tais aprendizagens atendem? O corpo, por exemplo, é considerado por seu viés instrumental, pelo qual cada aluno o utilizará para, progressivamente, alcançar as aprendizagens que são consideradas essenciais. Este documento marca algumas concepções. Ou melhor, reforça a marcação de algumas concepções. Não penso que o quantitativo seja um aspecto essencial no que tange à caracterização documental de uma política pública educacional, mas é difícil desconsiderar o fato de que o componente curricular de Língua Portuguesa esteja caracterizado em torno de 70 páginas, o componente curricular de Matemática em torno de 50 páginas, e Arte, por sua vez, está explicitada em suas especificidades – no que refere-se a Artes Visuais, Teatro, Dança e Música – em 11 páginas.

O componente curricular de Arte está organizado, na BNCC, de modo a oferecer formas de expressão que manifestem a “sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades” (BRASIL, 2017, p. 151). No documento, é defendida a ideia de uma interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, de modo a favorecer o respeito às diferenças e o diálogo entre culturas, etnias e línguas diferentes, sendo a Arte um meio para isso. Também, defende que as manifestações artísticas não podem ser reduzidas a obras legitimadas, tampouco como (mera) aquisição de códigos e técnicas, e ancora a Arte em ser uma prática social, de modo a permitir que os alunos sejam “protagonistas e criadores” (BRASIL, 2017, p. 151).

Concordo que a arte na escola não pode ser reduzida a perpetuar modos historicamente legitimados de pensar e fazer arte. No entanto, não posso concordar que a arte na escola não possa ser um momento também de aprender procedimentos técnicos e códigos próprios de operar linguagem. Como o aluno vai estabelecer sentido com a produção poética em arte se não aprendeu como são os procedimentos específicos dessa produção? Não é gratuitamente que, quando chega em determinado estágio da caminhada escolar, a maioria dos alunos esteja resistente a empreender ações artísticas na escola ou em qualquer outra situação de convivência. A escola tem um grande potencial castrador da potência artística dos alunos, com suas atividades de reproduzir modelos prontos ou desenhos livres, teatrinhos, reprodução de músicas de baixa qualidade estética, danças copiadas de referências midiáticas, sem critério artístico algum. São alguns exemplos de modos como a arte é pensada na escola. Não tenho por pretensão fazer generalizações acerca dessas concepções, mas apontamentos de alguns indícios que pude observar ao longo de minha experiência na Educação Básica. “Além disso, o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus

professores, pode acontecer não apenas em mostras e datas comemorativas, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo” (BRASIL, 2017, p. 151). Como assim, pode acontecer? Mais uma sugestão de que o trabalho em Arte é fragmentado e sinaliza que o processo é uma possibilidade a ser considerada, mas não algo inerente à ação de pensar e fazer arte na escola. É sugerível que os processos de criação sejam compreendidos como tão relevantes quanto os eventuais produtos.

Desde o início é possível perceber alguns indícios que apontam para uma concepção pautada no ensino da arte. “Os conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo em Artes visuais, Dança, Música e Teatro contribuem para a contextualização dos saberes e das práticas artísticas” (BRASIL, 2017, p. 151). Este excerto precede a listagem de seis dimensões do conhecimento que estão associadas à experiência artística, que são a criação, a crítica, a estesia, a expressão, a fruição e a reflexão. Por criação, entende-se o fazer artístico. A crítica se refere às impressões que sugerem compreensões por meio de estudos e pesquisas dos diferentes conhecimentos acerca das manifestações artísticas e envolve, dentre outros, aspectos políticos, históricos e filosóficos. A estesia está ligada à experiência sensível, articulada com a sensibilidade e a percepção, e centraliza o corpo como protagonista da experiência. Expressão, por sua vez, diz respeito à exteriorização da subjetividade por meio de procedimentos artísticos. A fruição refere-se ao prazer, a abertura para sensibilizar-se durante a participação em práticas artísticas, tanto como criador como espectador. Por fim, a reflexão está ligada ao processo de analisar, interpretar e argumentar as percepções acerca das manifestações artísticas e culturais.

No parágrafo anterior é possível perceber como as dimensões de conhecimento elencadas estão em sintonia com o ensino da arte, apoiada no ver, fazer e contextualizar, com exceção da dimensão da estesia, que padece suspensa em meio ao cognitivismo e racionalismo das demais dimensões. De fato, não há indícios, no que tange a definição do componente curricular de Arte, tampouco nas competências tidas como necessárias ao processo de aprendizagem em Arte dos alunos, da estesia. As demais dimensões não passam de desdobramentos da lógica do ver, fazer e contextualizar, pautados na prática artística, na leitura de imagem e crítica e na História da Arte. “As Artes visuais são os processos e produtos artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação” (BRASIL, 2017, p. 153). Outro ponto que posso destacar é acerca da Artes Visuais, assumida como uma das ‘linguagens’ do componente curricular. Uma vez que o olho é assumido como central nos processos e produtos artísticos e culturais, há uma tendência a excluir o restante – o corpo. Para estar em arte basta ter um olho que perceba a imagem e um cérebro que processe a

informação capturada. Esta proposição me leva a pensar, novamente, na lógica racional moderna, onde a estesia não tem vez nas explicações *sobre* as relações articuladas pela razão, tampouco possuem validade pelo crivo científico. Ao pesquisar pela palavra ‘estesia’ na Base, houve somente uma ocorrência da palavra no documento inteiro, o que evidencia o que foi posto acima.

Destaco que a BNCC assume que as ‘linguagens’ artísticas podem, por meio de projetos que partam de assuntos ou habilidades afins, estabelecer um trânsito entre essas ‘linguagens’, inclusive com outros componentes curriculares. Por que há a necessidade da separação, como se cada componente ou cada ‘linguagem’ fosse algo em uma torre de marfim que, às vezes, pode sair para ver o que há e, quem sabe, estabelecer algumas relações com outros modos de estar em linguagem? Penso que tal entrecruzamento possa ser o princípio da ação de pensar educação de modo a evitar as ambiguidades e binômios já mencionados; de superar a fragmentação da aprendizagem e propor educação que contemple, ou melhor, pense o humano como um todo que está e é do mundo, como o mundo o é no humano – pela linguagem.

Nas habilidades elencadas a serem trabalhadas no Ensino Fundamental – tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais – o corpo é mencionado somente quando diz respeito a ‘linguagem’ da Dança e, referindo-se a sons produzidos pelo corpo (corpo como objeto), na ‘linguagem’ da Música. No mais, o discurso posto não difere do que o Ensino da Arte propõe a partir do ensino da arte. Referência menos ainda é feita à estesia, ou melhor, não é feita mais nenhuma menção a estesia no documento inteiro. Tais considerações acerca da BNCC, aliadas à reduzida especificação do componente curricular de Arte no documento, me provoca a pensar acerca do motivo da Arte estar tão displicentemente caracterizada em um documento da importância e alcance da Base Nacional Comum Curricular. Qual o motivo, ou motivos, que fazem com que uma política pública que se pretende tão ampla e urgente no cenário educacional brasileiro ser tão estreitamente considerada e proposta à Educação Básica? Julgo importante considerar o papel que as políticas públicas assumem nesse processo também, pois suas concepções pautam e perpassam os modos com a arte é tida e tratada na escola. No próximo subcapítulo, faço algumas proposições para pensar arte e me pensar em arte.

4.4 No atelier

1234

Amarela, com números em azul.

Atelier do Amoretti.

Lugar tão meu.

Na última vez que estive em sua frente, pus a mão no trinco... não pude entrar... não
consegui entrar... aquele lugar não era mais meu...

Passei levemente a ponta dos dedos sobre os números... sai caminhando lentamente pelo
longo corredor... lembrando...

Era eu quem fazia o lugar.

Tempo e espaço.

1234.

Políticas públicas decorrem, também, de um movimento que é histórico. Pensar a arte e a história da educação no que tange à arte no Brasil também é potente para desenhar um panorama do que há para ser visto na escola. Pensar uma história é procurar indícios que sinalizam para o que se tem e o que se pensa no presente. Não só isso, mas também para adequar essa mesma história ao que se quer e se pode pensar hoje. Não posso deixar de mencionar que minha formação em arte, sobretudo em desenho, caminhava concomitantemente com minha formação docente. Era uma preocupação minha que eu tivesse uma boa referência na prática artística para dar suporte em minha atuação docente, o que não parecia exatamente uma preocupação do currículo acadêmico do curso. Optei pelo atelier de desenho, sob orientação do professor Juan Amoretti. Além do desenho, consegui participar apenas dos ateliers de pintura, escultura e gravura. Queria e gostaria de ter explorado outras possibilidades de pensar e fazer arte, mas em virtude da alta carga horária das disciplinas pedagógicas, não pude dar conta de tal demanda. A escolha do atelier de desenho do professor Amoretti se deu diante do meu modo de me pensar. De certa maneira, exigente. O fato é que o professor Juan Amoretti, peruano, era de longe o professor mais temido das turmas iniciantes do curso – tanto da Licenciatura quanto do Bacharelado. Tal temor era justificado pela rigorosa cobrança e pelos modos pouco polidos do professor em falar do trabalho dos alunos, no caso, desenhos. Na verdade, Amoretti não escolhia palavras para adjetivar a produção gráfica dos alunos. Não era incomum alunos saírem da sala chorando após uma avaliação do professor e artista peruano.

Ouvi duras críticas acerca do meu trabalho nas aulas de desenho de observação, que me fizeram passar noites em claro desenhando. Aprendi que o exercício de estar em linguagem é necessário para que eu possa dizer com a linguagem. Desenhei muito no início da graduação, muito motivado por aquilo que eu ainda não conseguia fazer e pelo desafio que o professor Amoretti significava. Eu era teimoso também – um pouco mais que agora. O fato que me atraía, e fazia com que a maioria dos acadêmicos fugissem do professor Amoretti no momento da

escolha dos ateliers, era justamente a sua exigência. Fui procurá-lo. Não foi difícil conseguir a vaga no atelier. Não havia concorrência. Aprendi muito, ainda que tenha sido abatido por certa decepção. Aquele vigor na cobrança e exigência do professor nos fundamentos do curso não se verificavam com a mesma intensidade no atelier. Artista conhecido e requisitado em Santa Maria e região, Amoretti tentava conciliar sua função acadêmica com seu trabalho artístico – pintura, desenho, escultura e restauração. A orientação que eu estava esperando não se confirmou de acordo com as expectativas, mas pude aprender a tomar decisões sozinho acerca de minha produção acadêmica.

Ainda que distante, Amoretti me propiciou – aos meus colegas também – situações vivenciais em arte que me abriram outras portas de percepção. Tivemos oportunidade de pintar um grande painel em toda a extensão frontal do muro do Centro Desportivo Municipal de Santa Maria – conhecido como Farrezão. Outra oportunidade se deu no Clube Caixeiral, tradicional clube santa-mariense, onde a cada orientando de Amoretti coube a pintura de um grande painel. Tivemos a liberdade de escolha do tema, de acordo com as pesquisas que fazíamos no atelier. Foram oportunidades de perceber de outros modos e conhecer também outras possibilidades no que tange a operar linguagem em arte.

No caso mais específico da arte, sinto que minha formação não contemplou plenamente minhas aspirações, visto que me mantive muito arraigado às concepções racionalistas de operar linguagem e muito pouco espaço tive para considerá-la em sua dimensão poética. Termo com uma história recente, a compreensão da arte também foi e é permeada por fatores históricos que a condicionaram, a condicionam e irão condicioná-la subseqüentemente. Pereira (2011, p. 112), destaca como “ideia bastante comum a impossibilidade de definição unívoca da arte” diante dos “calorosos debates sobre esse tema, sem nunca alcançarmos um conceito universal que silenciasse essa pergunta”. Talvez, não seja tão relevante tal definição. Para Ernst Gombrich (1985, p. 4), “uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas”¹⁵. Canclini (1984) faz referência à palavra ‘artista’, cuja origem remonta à Florença do século XV, ainda que não tivesse o significado usual dos dias de hoje. Para tal, decorreram-se três séculos. O relevante para o que proponho é pensar que a constituição da arte como atividade autônoma foi resultante de mudanças econômicas, sociais e culturais sistematizadas e justificadas em âmbito filosófico – italianos, franceses e alemães -, e que

¹⁵ Para Gombrich (1985, p. 4), os artistas “outrora, eram homens que apanhavam terra colorida e modelavam toscamente as formas de um bisão na parede de uma caverna; hoje, alguns compram suas tintas e desenham cartazes para os tapumes; eles faziam e fazem muitas outras coisas. Não prejudica ninguém chamar a todas essas atividades arte, desde que conservemos em mente que tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes, e que Arte com A maiúsculo não existe”.

vigoram e referenciam muito do que se pensa e se faz em arte na escola de educação básica brasileira.

Por muito tempo, aquilo que hoje é considerado por arte no ocidente, esteve sob a tutela religiosa – cristã sobretudo. Durante a época clássica, a criação artística (artistas não se consideravam criadores) estava subordinada à corte. “Com o crescimento do capitalismo e a liberalização cultural burguesa, a tutela religiosa debilita-se, a vida cortesã dissolve-se, a aristocracia mescla-se à intelectualidade leiga e surge um público especial para as atividades artísticas” (CANCLINI, 1984, p. 98). Este público é a burguesia, que vai constituir um mercado específico que valoriza e elege as obras a partir de critérios estéticos. A primeira libertação da arte em relação ao controle eclesiástico e político se deu com a Reforma religiosa ocorrida na Holanda, fato que suprimiu as decorações em altares e afrescos nas igrejas. Com isso, os artistas holandeses passaram a produzir obras não solicitadas. Surge, aqui, a figura do *marchand*, que vai oferecer contratos de trabalho por toda a vida em troca de obras cujos temas seriam definidos pelos pedidos dos compradores. Nos séculos XVI e XVII há um crescimento no mercado artístico com acentuado individualismo na produção que vai constituir a ideia do artista como gênio e o deslocamento da atenção da obra para o artista. A ideia de dom é perpassada por essas considerações.

Cada vez mais a cisão entre artista e público é maior. Nos séculos XVII e XVIII o mercado se interpôs entre a produção das obras e seu consumo, o que fez com que os artistas ignorem quem será seu público, quem vai adquirir, que uso será feito de seu trabalho. Surge um mundo isolado, segundo Canclini (1984), regido pela inutilidade e pela gratuidade. Muito da ideia de livre expressão, desenho livre e arte como ‘liberação de emoções individuais’, vai beber desta fonte. Da mesma forma, a pintura e escultura foram se desligando da arquitetura e ganharam caráter autônomo. Agora, o pintor e seu cavalete, o escultor e sua oficina, vão produzir obras portáteis que não atendem mais a uma coletividade que caracterizou a construção das igrejas medievais, por exemplo, mas à propriedade privada.

A lógica de mercado exige que o produto seja exposto para consumo. Com isso, a partir do século XVIII, crescem exponencialmente espaços próprios para arte: salões e museus e, posteriormente, galerias, teatros e salas de concertos. Canclini (1984) salienta que esse fator gerou a possibilidade de misturar diferentes produções humanas de diferentes culturas, “desligadas das condições sociais que lhes deram origem” (CANCLINI, 1984, p. 99). Isto evidencia a artificialidade desses espaços consagrados como redutos da ‘boa’ arte, Arte com “A” maiúsculo como destaca Gombrich (1985), que subtraem dos povos colonizados o que de melhor possuem em criatividade – frisos de construções antigas, máscaras africanas, vasos

orientais ou indígenas, instrumentos musicais feitos por diferentes povos – e os transforma em objetos de arte. Podemos ler, na crítica ácida de Merleau-Ponty (1991), que

o Museu torna os pintores tão misteriosos para nós como os polvos e as lagostas. Obras que nasceram no calor de uma vida são por eles transformadas em prodígios de um outro mundo, e o alento que as mantinha não é mais, na atmosfera pensativa do Museu e sob os vidros protetores, do que uma fraca palpitação em sua superfície. O Museu mata a veemência da pintura como a Biblioteca, dizia Sartre, transforma em ‘mensagens’ escritos que antes foram gestos de um homem. É a historicidade da morte. E há uma historicidade da vida da qual ele oferece apenas a imagem diminuída: aquela que habita o pintor no trabalho, quando ata num único gesto a tradição que ele retoma e a tradição que ele funda, aquela que o reúne de uma só vez a tudo que um dia foi pintado no mundo, sem que ele tenha de deixar seu lugar, seu tempo, seu trabalho abençoado e maldito, e que reconcilia as pinturas na medida em que cada uma exprime a existência inteira, na medida em que todas elas são bem-sucedidas – em vez de reconciliá-las na medida em que estão todas terminadas e são como que outros tantos gestos vãos (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 65).

Merleau-Ponty (1991) contribui para compreender com Canclini (1984) a lógica que reforça estigmas e agrilhoam concepções de arte, uma vez que introduz a ideia que lugar de arte é no museu. Cria-se também a ilusão de ‘arte’ única e universal centrada nas grandes metrópoles, a obra individual como criação excepcional de seres únicos, as obras anônimas como criações do ‘gênio’ de um povo, ordenadas cronologicamente de acordo com a história ocidental, narrada pelos europeus.

Este sistema estético, equipado – e controlado – pelo mercado, salões e museus, foi fundamentado por filósofos e alguns artistas, que colocaram a arte com ‘A’ maiúsculo acima de outras produções artesanais. Em 1648, esta lógica de pensamento imprime a expressão ‘belas-artes’ na França, e resulta na criação da Academia Real de Pintura e Escultura, o que torna os artistas funcionários do Estado, conferindo-lhes prestígio e seguridade econômica. Nos séculos subsequentes, tudo parece colaborar para consolidar esse processo de ‘superioridade’ da arte: críticas especializadas, elaborações teóricas de vários pensadores, sobretudo alemães, consagram a arte como “santuário do espírito e vêem os artistas como sacerdotes merecedores da maior veneração” (CANCLINI, 1984, p. 101).

Os românticos alemães e franceses proclamam a autonomia definitiva da arte e dos artistas, defendem sua indiferença com relação ao público e a toda forma de ação, especialmente da política: Théophile Gautier, ao sintetizar a teoria da arte pela arte, assegura que o poeta “não é vermelho nem branco, nem mesmo tricolor, e só percebe as revoluções quando as balas quebram os vidros”; Acreditamos na autonomia da arte... Todo artista que se propõe outra coisa que não seja o belo não é, a nossos olhos, um artista”; Nada é mais belo do que aquilo que não serve para nada” (CANCLINI, 1984, p. 101).

A arte parece se desligar do mundo circundante e se limita à experiência de criação do artista. Artistas começam a se relacionar em grupos que formam seitas em defesa de modos de pensar e fazer obras de arte. De fato, os modos de dizer o que se diz prevalecem, bem como a forma sobre a função. A falta – crescente – de referência narrativa e o jogo de cores, formas e sons incutem e afirmam a subjetividade do artista e ‘condenam’ o espectador a um domínio especializado para aceder ao sentido das obras. Canclini (1984) aponta para estudos sociológicos que indicam que a maioria das pessoas detém sua sensibilidade na pintura impressionista. De fato, a fugacidade das vanguardas aliada a autonomia cada vez mais consolidada da arte, praticamente inviabilizaram a compreensão. Ainda que as vanguardas do século XX tenham enriquecido a linguagem artística e a concepção estrutural da obra, muitos são os estigmas legados à arte, que convivem nas concepções adotadas que regimentaram e regulam a arte presente na educação básica escolar, mas também na formação de professores de arte.

A potência da arte em propor sentidos que não poderiam se dar de outra forma senão por ela mesma. Arte é uma “forma irredutível do conhecimento humano” (RICHTER, 1998, p. 46). Sentidos que se realizam a partir do caráter “sensorial e sensual dos elementos básicos de cada forma artística – cores, linhas, sons, gestos, movimentos do corpo” (RICHTER, 1998, p. 46). A presença física dos elementos, sua materialidade – que por algum tempo julguei desimportante nas relações entre arte e escola – é especificidade expressiva da criação. Richter (1998) propõe, a partir de uma leitura de Bachelard, que o criar passa pelo interrogar e pelo fazer, não tanto pela descoberta, mas pelo inventar. Sugere que a criança aprende aquilo que constrói, aquilo que faz, o que sustenta a ideia de que arte não se ensina, mas se aprende. “A arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se *transforma* a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística” (BOSI, 1999, p. 13, grifo do autor). Aprende-se arte pelo fazer, vive-se arte. “Assim, somente quando o outro se torna autor podemos acreditar na tarefa da educação” (RICHTER, 1998, p. 47).

Entretanto, muitas concepções acerca da arte me parecem reduzir sua potência de significar, de dar sentido ao mundo, de fazer mundo. Isso também se estende à educação e à escola. Bosi (1999) propõe pensar que muitas pessoas têm a concepção de que arte são aqueles objetos consagrados pelo tempo, e que se destinam a provocar sentimentos dos mais variados, inclusive um muito escorregadio no viés de precisá-lo – o sentimento do belo. A materialidade, como já foi mencionado, é um fator importante excluído dessa concepção. Uma escultura, por exemplo, é um ser material. “Qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância

diante de nós, só estão aí porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe”. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 18). Com isso, também é passível de elencar o efeito psicológico – a obra pode ser percebida, sentida e apreciada pelo receptor.

Merleau-Ponty (2004) diz que o pintor emprega seu corpo ao pintar. “E, de fato, não se percebe como um Espírito poderia pintar. É oferecendo seu corpo ao mundo que o pintor transforma o mundo em pintura” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 16). O que defendo aqui, no que tange à arte, é que ela é uma manifestação, atividade fundamental do humano, desde os primórdios da humanidade. Atividade potente em produzir sentidos que jamais se esgotam, “decorrem de um processo totalizante, que as condiciona: o que nos leva a sondar o *ser* da arte enquanto modo específico de os homens entrarem em relação com o universo e consigo mesmos” (BOSI, 1999, p. 8, grifo do autor). Merleau-Ponty (1991), ao falar da pintura, diz que esta se apresenta inteiramente como um esforço de dizer algo que está sempre por dizer. Penso que posso estender tal ideia para a dimensão poética da arte, por isso ela não se esgota em sentido:

nada jamais é adquirido. Ao “trabalhar” um de seus problemas prediletos, ainda que o do veludo ou da lã, o verdadeiro pintor subverte sem o saber os dados de todos os outros. Mesmo quando parece ser parcial, sua investigação é sempre total. No momento em que acaba de adquirir uma certa habilidade, ele percebe que abriu um outro campo em que tudo o que pôde exprimir antes precisa ser dito de outro modo. E assim, o que descobriu, ele ainda não o tem, deve ainda ser buscado, a descoberta é o que chama outras pesquisas. A ideia de uma pintura universal, de uma totalização da pintura, de uma pintura inteiramente realizada, é desprovida de sentido. Mesmo daqui a milhões de anos, o mundo, para os pintores, se os houver, ainda estará por pintar, ele findará sem ter sido acabado (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 45).

Por estar sempre por ser feita, arte é uma produção. Logo, supõe ação transformativa no mundo. “Movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos. *Techné* chamavam-na os gregos: modo exato de perfazer uma tarefa, antecedente de todas as técnicas dos nossos dias” (BOSI, 1999, p. 13). O autor oferece-nos uma leitura etimológica de termos importantes para o que estou considerando, ou podendo considerar, aqui. Assim, a palavra latina *ars*, que originou a palavra *arte*, está na raiz do verbo *articular*, que significa a ação de fazer juntas entre as partes de um todo. Por serem estruturantes, recebiam o nome de arte tanto as operações que visavam comover a alma quanto os ofícios artesanais. Estes últimos aliavam o útil ao belo. Distinção imposta pelo Império Romano, com clara orientação socioeconômica – as *artes liberales* eram exercidas por homens livres, já as *artes serviles* eram atribuições das pessoas de condição humilde. *Artista* e *artífice* decorrem de *artifex* – o que faz a arte – mas hoje ainda mantem a oposição classicista entre

trabalho intelectual e trabalho manual. No entanto, penso que o processo de criação se dá no trânsito entre “capacidade de formar e a perícia artesanal. No pintor trabalham em conjunto a mão, o olho e o cérebro” (BOSI, 1999, p. 14). Entendo mão, olho e cérebro como corpo. Ao artesão não é dado o mesmo reconhecimento prestado ao artista, ainda que o primeiro tenha na percepção intelectual – assim como na manual – uma intensa e atenta busca de novas formas de manipulação material.

Arte é invenção, momento de liberação das potências da memória, da percepção, da fantasia. A invenção requer rigor em relação aos modos específicos da linguagem dizer. Criação que pressupõe liberdade, que, por sua vez, exige a criação de normatizações internas. O fazer do artista, ao operar linguagem, no ato mesmo da criação, inventa o que fazer e como fazer. E mais, como adverte Merleau-Ponty (1991), a obra consumada jamais está pronta, uma vez que convida o espectador, ao atingi-la, a tentar recriar essas normatizações criadas pelo artista e recomençar o gesto que a criou. A arte está sempre por fazer-se.

Em relação às tradições teóricas acerca da arte, a mais antiga põe a questão da representação em foco. É o conceito da arte como *mímeses*. O significado do termo depende do espaço e tempo a ser considerado. De acordo com Bosi (1999), a *mímeses* pode significar uma mera imitação de caráter jocoso e satírico ou significar a reprodução seletiva do que parece mais característico em uma pessoa ou materialidade, de modo a revelar aspectos típicos da vida social. “A mimesis da arte é uma ficção tão consumada que dá uma impressão (“falsa”, adverte a moral platônica) de realidade. O artista deve dominar a técnica de criar aparências, técnica que lhe advirá do estudo atento dos fenômenos”. (BOSI, 1999, p. 29). Para Platão arte é sombra de um reflexo. Anterior a isso, conta-nos Merleau-Ponty (1991), a arte é consagrada à cidade, aos deuses, ao sagrado. Quando conhece a idade clássica e, com isso, a secularização do sagrado, a arte torna-se representação. Vale apontar que esta representação é uma representação da natureza, mas a partir de modos que a própria natureza ensina.

Com o Renascimento, sobretudo com Leonardo da Vinci, a arte torna-se “coisa mental”¹⁶. O cientificismo e a individualidade são características destacadas por esse período marcado pelas grandes navegações e pela Reforma Protestante, que coloca, sobretudo a pintura e o desenho, no patamar de ciências da visão. Centralidade no olho que, alerta e pensante, assume as rédeas do conhecimento, atribuindo-lhe nobreza. Ideia que é contraposta pelo problema da consciência artística moderna, que é o problema da liberdade formal ou da liberdade de formar.

¹⁶ “Com Leonardo da Vinci as artes da pintura e do desenho assumem o estatuto de *ciências da visão*, portanto formas nobres de conhecimento cujo foco vivo está no olho humano, olho alerta e pensante, olho da inteligência pelo qual a pintura é *cosa mentale*” (BOSI, 1999, p. 35, grifo do autor).

Essas pontuações me parecem muito presentes nas concepções de arte na escola, ainda que de modo enviesado. Concepções que enfatizam ou a livre-expressão (não em seu sentido estético) ou o ensino da arte (centrado no olho).

Alguns pressupostos, ainda que sejam negativos, parecem marcar e assegurar algumas conquistas a partir das vanguardas do final do século XIX – a arte não é cópia da natureza e não há modelos de beleza absolutos. O primeiro descarta o realismo ingênuo e o segundo o formalismo neoclássico petrificado em normas de bom gosto.

Afastando de si os dois pressupostos, o artista moderno de encontra posto face a face com as práticas e os significados do seu fazer: construir, conhecer e exprimir continuam sendo operações vitais e incontornáveis em todo processo que conduza à obra. Mas *agora* (isto é, desde o momento em que o realismo ingênuo e o formalismo acadêmico perderam a sua função de norma), é preciso começar de novo, corajosamente, pesquisando formas, contemplando o mundo exterior (a natureza e a sociedade que existem dentro e fora de nós) e o mundo interior, o oceano aparentemente sem fundo nem margens do espírito”. (BOSI, 1999, p. 69).

Já no século XX, a busca procura abarcar extremos – “o máximo de verdade interior e o máximo de pesquisa formal” (BOSI, 1999, p. 70). Essa oposição que se atrai, seria, talvez, sua maior potência, esse encontro entre a total objetividade com a total subjetividade – o expressionismo abstrato do pós-guerra e a lição de Kandinsky, atribuindo a cada forma, tom, cor, som um sentido espiritual. “Como o pintor ou o poeta expressariam outra coisa que não o seu encontro com o mundo? Do que fala a própria arte abstrata, a não ser de uma negação ou de uma recusa do mundo?” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 58). A obra sempre expressa algo. Um algo que é uma nova organização de equivalências subversivas, de modo a desatar os laços já encardidos pelo tempo e incômodos pelo costume, a fim de propor uma relação mais encarnada com o mundo.

Pensar tais questões me sugere a pluralidade das artes. Dimensões, ainda que inseparáveis, são destacáveis como modos do corpo mover-se no mundo. Dimensão poética de narrar o mundo em linguagem; dimensão estética como modo de sentir o mundo; dimensão artística ligada à produção, à obra. Não sugiro separação entre as dimensões tampouco limitadas em categorias, mas pontuo que são inextricáveis constituintes do movimento do corpo em criar e atribuir sentido ao mundo. Por isso, Capasso (2016) referenciada em Jean-luc Nancy, dirá que é das artes dar a sentir – abertura a outros sentidos e possibilidades de mundo. “É preciso esclarecer que para Nancy não há arte e sim artes, práticas múltiplas e heterogêneas que, também, podem aproximar-se, contagiar-se, tocar-se, excluir-se. É dizer, não existe uma

arte absoluta ou indivisível e sim que há artes, obras de artes, práticas artísticas e artistas” (CAPASSO, 2016, p. 70)¹⁷.

A partir dessa pluralidade e heterogeneidade das artes e dos modos como passei a considerar esse encontro encarnado com o mundo, adoto o termo *artes* como referência ao modo poético de habitar e narrar a vida; *arte* no singular, como referência ao discurso *sobre* arte. Para Capasso (2016), as artes se encontram em estreita relação com as materialidades, técnicas, modos específicos de operar linguagem e aspectos afetivos próprios de cada cultura e, por isso, estão relacionadas à coexistência em um mundo comum, que nos faz interagir uns com os outros. Potencial modo de exercitar a convivência e a percepção do outro, modo empático de habitar a vida.

¹⁷ “Es necesario aclarar que para Nancy no hay arte sino artes, prácticas múltiples y heterogéneas que, además, pueden aproximarse, contagiarse, rozarse, excluirse. Es decir, no existe un arte absoluto o indivisible sino que hay artes, obras de arte, prácticas artísticas y artistas” (CAPASSO, 2016, p. 70).

5 ENTRE O POÉTICO E A EDUCAÇÃO: A ESCOLA E A LINGUAGEM

Até aqui me detive em como me constitui naquilo que posso ser e estar sendo a partir de minha história. Da abertura do meu corpo ao mundo, pude perceber como sou constituído e até condicionado pelas histórias e narrativas que são postas – no coletivo – e, do meu comércio com elas e com o mundo, narro e sou narrado. Diante do vivido, com suporte metodológico na fenomenologia, busquei subsídios teóricos para sustentar academicamente minha narrativa. Narrativa que abre caminho, agora, para me pensar no espaço e tempo escolar como modo de conviver, na tentativa de ativar outras possibilidades de vida nessa convivência.

A proposição de interpretar o vivido – vivendo – me leva a pensar escola, educação e como a dimensão poética das artes provoca atravessamentos que me oferecem algumas possibilidades de, na escola, as artes assumirem a educação como modo político de exercitar a convivência e, pela dimensão poética – estética –, propor modos de exercitar a empatia. Exercício de convivência que possibilite uma “educação que considere a inseparabilidade entre as dimensões sensível e inteligível na ação de aprender a co-existir. As experiências estética e poética, em sua pluralidade de manifestações, ao contribuírem para uma formação que considera a complexidade do humano” (RICHTER; BOURSCHEID, 2014, p. 37).

No sentido originário dos termos *aisthesis* e *poiésis*, o primeiro indica a potência humana em sentir a si próprio e ao mundo, e o segundo diz respeito a um fazer em comunhão no qual o corpo cria outros modos de fazer. Estética como forma empática de vida que vai criando uma história pessoal tecida na integração com o mundo e poética como abertura à ação linguageira que transforma o mundo para nos situar nele.

O irrepitível e único da confluência vital entre experiência estética e experiência poética emergem dos *fazeres* transformativos do corpo, que promovem a propagação da sensualidade do sentir. Aqui não há modelo ou método a seguir, pois é projetando ações no mundo, na tomada de decisão de interagir em linguagem com outros, realizando uma experiência e sendo essa própria experiência, que emerge a abertura ao que nos torna simultâneos com os outros e com o mundo: movimentando-se, falando, desenhando, rindo, cantando, pintando, chorando, tocando (RICHTER; BOURSCHEID, 2014, p. 44-45).

Este movimento simultâneo de ser do mundo e estar no mundo me permite pensar uma educação que leve em conta as complexas dimensões estética e poética do corpo que, em linguagem, sente e transforma o mundo. Isso não quer dizer que as experiências estéticas e poéticas sejam simultâneas, mas o humano o é, o que evidencia o entrelaçamento entre intelectual e sensível – inseparáveis no processo de experiência cotidiana do corpo no mundo. Experiência de aprender como movimento inacabado, sempre por fazer, sempre por aprender.

Com Richter e Bourcheid (2014) posso pensar educação como movimento auto-organizativo, uma vez que é uma produção de si por si mesmo, que se dá pela e com a mediação do outro. “Cada um que fala ao outro, faz o outro sentir e pensar, provoca o outro a tornar-se aquilo que é, e que nunca seria sozinho” (RICHTER; BOURCHEID, 2014, p. 51).

5.1 Espaço e tempo de exercitar a convivência

Com a proximidade do final do curso de graduação, começaram as disciplinas relacionadas ao estágio e monografia. Realizei meu estágio ao longo de quatro semestres. Um semestre dedicado à observação e ao planejamento e os outros três dedicados ao trabalho efetivo em sala de aula. Fui muito bem acolhido pela turma e pude realizar um trabalho de acordo com o que eu havia pensado e planejado – uma proposta pedagógica a partir da caricatura, de modo a assumir a crítica social como um modo de pensar as artes.

Ao me formar, iniciou outro período de muita angústia. Era, agora, um profissional formado. Desempregado, por consequência. Fui feliz em conseguir, logo na sequência, aprovação em concurso público para professor de Artes, por coincidência, em Passo do Sobrado. Eu havia tentado em vários municípios, mas foi lá que passei a trabalhar em regime de 20 horas semanais, atuando em três escolas com os anos finais do Ensino Fundamental. Um fator inquestionável foi que aprendi muito nesta oportunidade. Três escolas com realidades diferentes. Recém formado, pude confrontar minhas concepções em arte e educação com os espaços e tempos que estava agora inserido. Minhas aulas, neste período, estavam fortemente pautadas na proposta triangular, o que enrijecia muito minhas ações na escola. Ficava muito ansioso para contemplar as três dimensões que tal metodologia propunha, sobretudo a dimensão da História da Arte. Dimensão, esta, que menos fazia sentido aos alunos. Falava de artistas que os alunos jamais haviam ouvido falar e tampouco se importavam que existissem e, pior ainda, sequer tinha imagens das obras destes artistas para ilustrar minimamente o que estava sendo proposto. Além disso, realizava extensas contextualizações históricas acerca de períodos e movimentos artísticos que diziam quase nada ou absolutamente nada aos alunos. A não ser que era muito chata a História da Arte. Propunha, também, maçantes leituras de imagens acerca de obras que diziam muito pouco aos alunos. Utilizava, geralmente, obras aclamadas pela História da Arte. O que não colaborava muito. Algumas até despertavam interesse, mas dificilmente ocorria. O que fazia mais sentido aos alunos era a prática artística, sobretudo quando eram propostas experimentações com materiais e técnicas diferentes das quais os alunos estavam

habituaados. O que não exigia muito esforço, uma vez que o repertório dos alunos se resumia a lápis de cor e papel sulfite.

Lembro que organizei minhas aulas pautado na História da Arte. Fiz a divisão entre as séries de acordo com a cronologia histórica. Desse modo, à 5ª série¹⁸ coube estudar da Pré-História até o período Gótico. Para a 6ª série defini o estudo do Renascimento ao Romantismo. A série seguinte estudaria os movimentos de vanguarda europeia a partir do Impressionismo até a Pop Art. Por fim, a 8ª série estudaria a Arte Contemporânea e a História da Arte no Brasil. Era difícil, para mim, compreender por que não despertava o interesse dos alunos na época. Estava tão convicto em minhas concepções que fui engessando práticas pedagógicas de acordo com aquilo que julgava adequado. O que me incomodava era a falta de sentido que os alunos davam ao trabalho que estava fazendo.

Uma situação foi importante para me fazer perceber de outros modos a docência em artes, ainda que tenha demorado bastante tempo. Para completar minha carga horária, eu assumi, com uma turma de 5º ano, aulas de artes em formato de oficina¹⁹. Com isso, eu tinha a minha disposição vários materiais que as outras turmas não poderiam utilizar. Pude propor para a turma várias atividades que pareciam fazer muito sentido aos alunos. E faziam. Estavam operando linguagem e não falando sobre arte. Pudemos fazer explorações com tintas, com argila, explorar diferentes dimensões de suportes, gravuras com isopor, e outras tantas explorações misturando materiais e buscando soluções outras daquelas que já havíamos descoberto e ativado como possível. No entanto, eu ainda estava preso à ideia de que o trabalho que ali realizara cabia à oficina e não haveria espaço para isso em sala de aula. Alguns fatores dificultam tais procedimentos, como o pouco tempo que um período de aula convencional oferece, o espaço inadequado para manipulação de determinados materiais, a falta de materiais disponíveis para serem utilizados em sala de aula, a resistência por parte de algumas equipes diretivas em autorizar algumas atividades por ‘sujarem’ a escola. No entanto, estas dificuldades não eram impeditivas dessas ações. O maior impeditivo eram minhas concepções. O frustrante era constatar que os alunos atribuíam pouco sentido àquilo que era vivido em sala de aula.

Eu tinha por hábito, na hora do recreio, não ficar na sala dos professores, mas no pátio com os alunos. Isso me possibilitou uma grande proximidade com eles e, ao mesmo tempo, desconfiança por parte da equipe diretiva e dos demais professores. O benefício eram as

¹⁸ Em 2010, a divisão das turmas era definida em ‘Série’. Depois foi substituída gradualmente por ‘Ano’.

¹⁹ A oficina era financiada por uma empresa fumageira, que atuava na escola por meio de ações sociais decorrentes de um projeto de dedução fiscal. Com isso, muitos materiais específicos que poderiam ser utilizados nas aulas de Arte foram adquiridos, mas somente os alunos participantes da oficina poderiam utilizá-los.

percepções diferenciadas que eu pude construir em relação aos alunos. Conversava com eles sobre outros assuntos que não competiam a aula. Conheci realidades que eram ocultas no espaço da sala de aula, modos de estar e de pensar que me lembravam quando eu era criança. Outros, não tão divertidos, cruéis, inclusive. Muitas vezes me perguntei como era possível que, diante das circunstâncias, alguns alunos ainda frequentassem a escola. A resposta não me era óbvia. A escola era uma válvula de escape a esses alunos que buscavam modos de estar diferentes dos que estavam habituados em casa. Curiosamente, eram alunos com menor índice de faltas.

No entanto, esse escape se manifestava de diferentes modos. Desde a dedicação plena aos estudos, na percepção de que a educação seria um meio de transformar sua realidade, até um grande descaso com a escola, no sentido de perturbar o andamento do que era proposto. O último comportamento, considero, era um modo de os alunos manifestarem suas perturbações e angústias e, ao mesmo tempo, um indício da descrença de que sua realidade pudesse ser transformada. Isso batia forte em mim. Lembro que, com o tempo, procurava esses alunos para conversar nos momentos extra sala de aula. Aprendi muito. E aumentava minha angústia diante do distanciamento entre o que eu podia pensar em relação às artes articuladas à educação e o quão significativo elas eram aos alunos. Pelo menos, me valia do vínculo criado com os alunos para proporcionar outros modos de pensar possibilidades. Em alguns casos, de mostrar que existem possibilidades outras.

Não tenho parâmetros para dizer se obtive muitos êxitos, mas tinha uma convicção que cheguei a desconsiderar por algum tempo, mas que voltou forte depois que me foi possível repensar o que pensava. Era a convicção de que eu não precisava operar transformações em todos os alunos, mas que, se minhas concepções valessem para um aluno que seja, já valeria a pena estar docente. Pensar desse modo é libertador e abre possibilidades para outros modos de estar professor. Não significa que o aluno, se não se sinta contemplado com o trabalho do professor, seja ignorado ou excluído do processo didático. Pelo contrário, mas considero pretencioso esperar que todos os alunos assumam como relevante o que tenho para fazer pensar e sentir acerca das artes. Do contrário, e me parece que as políticas públicas adotadas convergem para que o profissional em educação se sinta constantemente posto em cheque, é exigido do professor que seu trabalho contemple a totalidade dos alunos. As avaliações externas são mais um fator que aumenta esta pressão. Não quero dizer que temos uma educação de qualidade, mas a mídia nos massacra no sentido contrário. Somos levados a pensar que nada de bom acontece em educação escolar.

Em reuniões pedagógicas, e agora falo a partir de minha experiência, frequentemente os professores são cobrados por melhores resultados – e as avaliações externas são utilizadas como

ilustradores dessa necessidade – no sentido de que tudo parece errado e precisa começar de novo. Não é incomum, nessas situações, professores se justificarem ao dizer que já assumiram a turma “daquele jeito”, que vieram “sabe-se lá de onde assim”, que “não tenho como fazer milagres”, etc. Com isso, vem junto o sofrimento e uma sensação de incompetência. Um sentimento de vergonha alheia que somos levados, muitas vezes, a assumir. Vergonha que é assumida e transformada em estagnação, em aceitação, pautada no discurso de que “não há o que ser feito”, ou “é assim mesmo e nunca vai mudar”. Este discurso condena os alunos a mais do mesmo e a serem reprodutores de um modo de dizer, pensar e fazer educação falido.

Pensar escola, confesso, foi revelador. Estava acostumado a pensar escola e educação, senão como sinônimos, pelo menos como indissociáveis um do outro. Entretanto, não demorou para que pudesse perceber que educação não se reduz ou se limita à escola, portanto não são o mesmo. A dificuldade é, pelo menos para mim, que não lembro de ter pensado escola sem agrilhoá-la à educação. Em decorrência, não lembro de ter pensado escola. Esta constatação se escancarou diante de mim assim que percebi a dificuldade de escrever acerca deste tema. Sem saber muito bem por onde começar, procurei a definição de escola no dicionário. De acordo com Houaiss (2017), escola pode se referir a um estabelecimento onde se ensina, pode ser o conjunto de adeptos de um mestre ou doutrina (religiosa, filosófica, literária, etc.), conjunto de artistas de um mesmo local ou de uma mesma tendência, o que proporciona experiência ou instrução, conviver com pessoas idôneas ou, ainda, ter muitos seguidores. O fator que mais me chamou a atenção nas definições para o termo escola, excluída a definição que se refere ao espaço físico, foi a noção de coletividade que o termo pressupõe. Isso é importante, pois subsidia reflexões em torno da convivência na e com a escola. Seria ela apenas um espaço físico? Um tempo decorrido? Penso que não.

Escola é um espaço-tempo no qual a convivência é exercitada e, saber conviver talvez seja um dos mais importantes modos de estar no mundo e que nos falta hoje. Merleau-Ponty (1971; 1991) propunha que ser, ter consciência da própria existência, perpassa por perceber o outro, isso na convivência em um mundo comum, na coexistência. A coexistência é fundante da escola. Não do espaço físico da instituição, mas daquilo que a essencializa como espaço e tempo para exercitar a convivência. Pressupõe vida. Não é sem pesar, e agora denuncio narrativas e discursos que, por vezes, parecem dominantes na ambiência escolar, que percebo como se fala mal da escola. Não quero me isentar de responsabilidade nesse aspecto, pois já discurssei contra a escola também. Contudo, não quero e não vou contribuir para o demérito que a mídia atribui à escola. Considero que o fato de o professor – aquela personagem responsável pela criação de situações que favoreçam relações de convivência entre humanos – construir

narrativas contrárias à escola é motivo, no mínimo, para pensar acerca do que está acontecendo e o que o leva a tais narrativas. Tal fato me faz pensar o que pode ser feito para que não nos tornemos aquilo que estamos narrando sobre a escola.

Assumo uma narrativa em defesa da escola. A escola já não é a mesma – nunca é, nunca foi, ainda bem –, tampouco as crianças e os jovens que a habitam – não poderia ser diferente. São eles que fazem escola. Na escola há vida, e onde há vida há movimento. Movimentos que revelam e, ao revelarem, fazem humano o humano que ali está. Tais movimentos não são dependentes da escola para existirem, mas são próprios da educação. Entretanto, a escola é o espaço onde a educação encontra terreno fértil para florescer. Retomo Gadamer (1999), que diz que educar é educar-se e isso perpassa pela criação de situações em que a conversação possa ser exercitada. A escola é um espaço fantástico para conversar. E ela pode ser espaço e tempo de abertura para potencializar as contradições que fazem o humano poder afirmar sua humanidade. Perturbações, pensamentos, sensações, o corpo inteiro se oferece para ser corpo no e com o mundo. Na escola pode ser potente a dimensão estésica que, ao pôr e expor o humano àquilo que o faz humano, faz mundo e, ao fazer mundo – pela linguagem – o humano se faz humano. Pode ser um espaço acolhedor das inquietações que os corpos das crianças sentem ao sentir, porque o mundo vem se sentir nelas. Contradições que são a potência da vida. Mosé (2009a), dirá que a contradição é do humano, através de sentidos que permitem ausências ocuparem o maior dos espaços, e presenças parecerem ausências.

Para sugerir a defesa que proponho, busquei em Kohan (2015a) algum repertório para abrandar minhas inquietações e subsídios para embasar o modo com que quero pensar e dizer acerca da escola. A primeira proposição de Kohan (2015a), a partir das lições de Don Simón Rodríguez, é a de que a ideia de escola pressupõe, para ensinar, a necessidade de andar. Também propõe que, quem faz escola, seja um andarilho, um errante. Não literalmente, mas que assuma o andarilhar e a errância nos modos como se vincula às situações de aprendizagem. Essa errância pressupõe movimento. No entanto, tal movimento está muito mais calcado na intensidade do que na extensão do deslocamento. Está em não se conformar com o dado, o que me impede de estabelecer nucleações, polarizações ou certezas inalienáveis. Uma abertura de meu corpo ao mundo não pela posição de saber, mas de sensibilidade aos saberes do mundo.

Outra possibilidade para ser pensada ao fazer escola fala da infância, uma vez que é o momento de abertura a jogos e ensaios, momentos de experimentação. Kohan (2015a) vai dizer que é preciso infantilizar a escola, levar para a escola a infância com seus jogos e brincadeiras. É importante dizer que infância não se refere a criança. O que define infância não é a idade, mas essa abertura ao novo, ao desconhecido, essa vida de ensaios, exercícios e experiências,

modos de ser e estar humano – vivendo. A escola seria esse espaço para aprender a viver. “A escola está associada à vida, e a vida à escola” (KOHAN, 2015a, p. 80). Entrelaçamento entre vida e escola como modo de aprender a viver pelo próprio ato de viver, aprender pela vida a própria vida. Isso propõe que a escola aconteça na vida social, e não poderia fazer-se fora dela, pois é espaço-tempo no qual a convivência é exercitada e, o modo como se convive nesse espaço dará o tom e dirá como é essa escola.

Até esse momento da escrita, questões imateriais foram trazidas à pauta da discussão que me proponho fazer pensar acerca da escola. A instituição, o prédio, o currículo, as materialidades próprias de um tempo e um espaço físico escolarizado já estão dados como modos de ser escola. A provocação que Kohan (2015a) nos faz é se, de fato, o que encontramos na instituição escolar é ou corresponda ao que seja uma escola. Talvez a resposta mais confortável seja a afirmativa, mesmo porque essa é a única escola que existe e nos é oferecida – socialmente, historicamente, cientificamente falando. Essa escola da massificação – da reprodução, da disciplina (como obediência cega), do controle, muito ao gosto da sociedade pós-industrial. Pontuo tais questões para evitar o risco de cair do outro lado e afirmar uma postura idealista ou romantizada tal que crie polarizações, relações dicotômicas de negar o que é legitimado e legitimar o que é negado nas concepções que conferem sentidos à escola. “Nesse caso, podemos olhar a escola não tanto pressupondo que ela está dada, mas para saber se o que uma análise aguda mostra da escola é realmente uma escola, se essa escola contemporânea é uma escola de fato, sincera, autêntica” (KOHAN, 2015a, p. 133).

Outro discurso em voga na escola, me parece, é o que legitima a igualdade como objetivo da educação. Kohan (2015a) diz que os habitantes da escola são os iguais por excelência, isso em relação à forma da escola, referência à *scholé* grega. Não há como negar o caráter hierárquico e desigual nestes espaços. Fica difícil falar em igualdade no sentido intelectual. A escola, neste viés, é uma forma simbólica de divisão entre os que estão e os que não estão nela, a partir dos diferentes modos de habitar a temporalidade – os que têm tempo a perder e os que não podem perder tempo. Os que estão na escola são os que têm tempo a perder, podem dedicar-se a si, estudar. Já os que não estão, não têm tempo a perder, precisam dedicar seu tempo para exercer atividades que lhes tragam rentabilidade, que lhes permitam sobreviver, entregam seu tempo ao trabalho. Parece-me que, inclusive a academia, tem se rendido ao tempo do trabalho e entrado na lógica da produtividade. Contudo, a escola é esse modo de convivência que pressupõe perder tempo para praticar o inútil, conforme Ordine (2016) propõe a utilidade do inútil, uma vez que aquilo que não atende aos requisitos da sociedade de consumo é taxado como inútil, por sua vez, perda de tempo. Estudar está incluso nesta segunda proposição. O

mundo contemporâneo exige isso do humano. Espero, honestamente, que ainda tenhamos condições de nos mantermos em movimentos – ainda que reduzidos – de resistência aos modos produtivos de habitar o mundo. Que possamos, ainda, ter tempo a perder.

Assim, a escola, como forma, é o tempo do ócio por oposição a sua negação, o negócio: na escola estão aqueles com tanto tempo que não se importam em perdê-lo em coisas sem mais valor do que o próprio fazê-las, coisas que se fazem porque sim, por elas mesmas; fora da escola, o tempo é medido pelo rendimento que se obterá de ocupá-lo. Dessa forma, a escola iguala a todos os seus habitantes em função de sua relação com o tempo vivido. Aqueles que habitam a escola são iguais em relação ao tempo livre de que dispõem. E são também iguais, aqueles que estão fora da escola, em relação ao tempo livre de que carecem absolutamente e por isso mesmo estão fora dela. (KOHAN, 2015a, p. 134).

A ação de estudar é um ato que pede tranquilidade. Assim, a escola pode ser considerada como um modo de exercício do ócio, do descanso, do repouso, até para afirmar sua suspensão do mundo produtivo do trabalho. Suspensão que urge em clamar por definir-se. O aluno, na escola, precisa experimentar a possibilidade e a responsabilidade de ser aluno. Sob risco de descaracterizar-se, a escola não pode abrir mão, de acordo com Kohan (2015a), de pedir ao aluno atenção e dedicação ao estudo. Por mais óbvia e esclarecida que pareça a questão, tantos são os atravessamentos que ocorrem na escola, que tal proposição parece ficar em segundo plano. Independentemente da escola – pública ou privada, rural ou urbana, tradicional ou progressista – percebo que nem os que estão na escola são iguais em relação ao tempo que dispõem, indiferenciando inclusive dos que não estão na escola. “O fato é que nas escolas de nossas sociedades não existem as condições para uma experiência igualitária e repousada do tempo – o espaço, o estudo, a leitura, a escrita, o pensar. Tamanha a atual invasão do mundo extraescolar nas escolas” (KOHAN, 2015a, p. 136). A escola não é mais um ambiente tranquilo de provocações e desafios à experiência do tempo de aplicação e dedicação desinteressada e descansada que é estudar. Estudar deixou de ser um fim em si mesmo e passou a denotar uma espécie de trampolim para outros fins – seja estudar para permitir acesso a algo exterior a escola, seja para posicionar-se socialmente de algum modo, seja para qualquer outro motivo.

Não desejo pôr um discurso condenatório sobre a escola. Pensar desse modo me coloca fora dela, como se eu não fosse escola também. São alguns indícios que sinalizam para alguns fatores que estão presentes e atuantes nos modos como se percebe e se faz escola. Não podem ser ignorados ou fingir que não existem ou não estão aí. O que é plausível de ser proposto, e Kohan (2015a) oferece alento neste momento, é uma re-forma da escola. Um dar forma à escola diferente da escola que está dada – reinventando-a, recriando-a. Papel essencial do professor fazer da escola uma escola, “uma escola de verdade, a sério” (KOHAN, 2015a, p. 137). Uma

tarefa que ocupa todos os envolvidos com educação a fazer escola, não se restringindo à instituição escola. Penso e acredito que os modos de narrar são primordiais para que movimentos de fazer das escolas escola seja possível.

São movimentos possíveis, mas não deixam de ser tarefa perturbadora, pois exigem abertura a modos de fazer a escola sensível à errância, à invenção, à igualdade e à irreverência. Kohan (2015a) traz a questão da irreverência e a situa como importante nos modos de fazer escola. Irreverência que põe um contraponto à ideia de docilização. É preferível um aluno irreverente do que um aluno dócil – pelo menos na escola que penso. Irreverência muito menos pautada no pensamento de como se deve viver, atuar, do que na própria ação de viver e atuar, como aposta na capacidade de reinventar e recriar a vida, a ordem social e o próprio pensamento. Fazer escola é também uma ação política. “Para dizê-lo de modo simples e, esperamos, intrigante: e se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?” (KOHAN, 2015a, p. 139).

5.2 Modos singulares de conviver no plural

1º Ano do Ensino Fundamental.

Propus uma atividade de desenho em sulfite A3. Pedi que um aluno me ajudasse a distribuir as folhas de papel aos colegas.

- Ajudinha aqui, por favor. A gravidade bagunçou tudo.

Início e assumo como pressuposto básico para educação a criação. “Educação, mais do que informar ou formar, é criar” (RICHTER, 1998, p. 47). Outro pressuposto que assumo em minhas reflexões é o de que “a educação é educar-se, que a formação é formar-se” (GADAMER, 1999, p. 2)²⁰. O autor defende que a educação perpassa pela criação de espaços de conversação, que são experiências de linguagem. Ordini (2016) dirá da troca de ideias que, se vou com uma ideia e o outro também vai com uma ideia, sairemos os dois com duas ideias. Isso só se dá na ação de conversar, na interação com o outro. Como já propus, a escola é espaço para exercitar a convivência, apropriado espaço para o exercício da conversação.

Se sou constituído por narrativas que já estão postas antes mesmo de eu nascer e, uma vez que tais narrativas advêm de ações educativas, posso dizer que o humano não nasce “ser”

²⁰ “la educación es educarse, que la formación es formarse” (GADAMER, 1999, p. 2).

humano, mas vai se tornando no devir humano²¹. Como? Pela educação. Esta, por sua vez, se manifesta de várias formas. Temos um processo civilizador como referência de educação na modernidade – formatado no modelo escolar como meio de controlar a liberdade criadora do tempo. “Na modernidade o tempo se acelera porque a aceleração é lucrativa” (LÓPEZ, 2015, p. 145). É pela educação, pela intencionalidade de educar, que acedemos à determinada ideia de humano que se separa do animal. E essa ideia é essencial para a educação. Há uma necessidade complementar nessa lógica, na qual o humano necessita da ideia de humano para tornar-se humano e participar do mundo comum, da mesma forma que, sem ação entre humanos, não há educação. Assim como o humano é constituído pela história criada e narrada por ele mesmo, esta historicidade é constantemente recriada para se adequar ao humano que foi criado.

Read (1986) propõe que a educação é o modo pelo qual é possível estabelecer uma base social de auxílio mútuo, mas que esse auxílio muito pouco tem a ver com o que hoje é chamado de educação. O autor sustenta sua proposição na tendência partitiva dos sistemas de educação – estabelece-se uma hierarquia a partir da divisão das crianças em faixas etárias, da convenção de testes que determinam a qual estágio humano o humano se encaixa. Isso propõe um clima de competitividade na escola, entre crianças, numa peleja por colocações e legitima grupos aos quais a criança deve ou não fazer parte. Tudo acentua ainda mais o sentido de desunião, o que fragiliza a proposição de relações de conversação onde a convivência possa ser exercitada. “A educação deveria sempre abranger o um e os muitos, a pessoa e o grupo; e qualquer fase da educação que tenda a dar ênfase à pessoa contra o grupo, ou ao grupo contra a pessoa, é obviamente destruidora” (READ, 1986, p. 59). Dessa forma, em educação, exclui-se algo muito importante, que são os valores morais.

Read (1986) é muito atual ao sugerir que os sistemas de educação existentes cultivam o afastamento, a desunião social. São muito frágeis as relações que propõem um sentido de pertencermos uns aos outros. Propor a união, esse sentimento de pertencimento, deveria ser o objetivo da educação. Por conduzir a um caminho de desunião social, as ações partitivas da educação “dissolvem os laços sutis do amor e da amizade, e nos transformam num rebanho agressivo e com os nervos à flor da pele” (READ, 1986, p. 60). Kohan (2015a) oferece uma bonita proposta sobre viajar em nome da educação, para transformar o mundo da vida. Uma

²¹ Von Foerster (1996, p. 73) nos convida a renunciar a auto-complacência de sermos seres humanos e empreender a aventura de nos convertermos em devires humanos. Como somos seres humanos que somos e não que viemos a ser, nada nos pode acontecer. Somos seduzidos a buscar as propriedades da realidade “fora”, em lugar de procurar em nós.

percepção acerca da vida que educa educando-se, “como uma viagem através de si mesma e de outras, atenta a outras vidas, em busca de vidas outras” (KOHAN, 2015a, p. 17).

Kohan (2015a), a partir de suas considerações acerca de Simón Rodríguez, propõe que as crianças aprendam a pensar o quanto antes, pois uma vez que aprendam a pensar poderão aprender todas as demais coisas, sobretudo conviver uns com os outros. Uma escola que se abra ao convívio como modo de habitar educação, pede um professor que pense, invente, que se preocupe com cada um. Um professor que seja um leitor reflexivo e não tenha um apego cego a preceitos que serão apenas transmitidos. Alguém que seja artesão e artista de seu trabalho – um inventor. No entanto, o cuidado com as palavras nunca é esforço em demasia, ainda mais quando ela se torna fácil de pronunciar e tentadora em alguns conceitos. ‘Pensar’ em educação é uma dessas palavras. “O que se entende aqui por pensamento? O que é que se pretende ensinar quando se propõe uma educação que ensina as crianças a pensar? O que significa, nesse contexto, pensar?” (KOHAN, 2015a, p. 72).

O professor é aquele que pensa nos e com os outros. Procura aprender para que outros aprendam. Não para ensinar o que sabe, mas para mostrar modos de relação entre quem aprende com o que aprender. Esse é o movimento inicial para qualquer aprendizagem, principalmente aprendizagens que valham a pena serem aprendidas. Read (1986) adverte que educação é uma palavra calejada pelo uso, carregada de sentidos que escapam ao propósito real do termo. Educação, assim como ensino – talvez – sejam palavras que merecem ou estão no aguardo de serem resignificadas. O fato é que uma educação voltada à promoção da inteligência com o intuito de assegurar o progresso são modos de perpetuar uma sociedade competitiva e dividida – uma educação a qual forçamos as crianças a se adaptarem. “Eficiência, progresso, sucesso – esses são os objetivos de um sistema competitivo do qual todos os fatores morais estão necessariamente excluídos. A esse respeito, pelo menos, nossas escolas refletem fielmente nossa ordem social” (READ, 1986, p. 17). Como pressuposto para resistir a este modo excludente de fatores morais e de manutenção de uma ordem social, a educação poderia objetivar associar sentimentos de prazer com o que seja bom, sentimentos de dor com o que seja mau. Tais sentimentos são estéticos – propriedade que implica corpo no processo de percepção.

A imaginação criadora é um fator defendido por Read (1986) em educação, e sinaliza como a ciência também é permeada pela capacidade inventiva e que esta última não se trata apenas e exclusivamente de um arranjo lógico de fatos, pois se liga fortemente à criação de imagens. “Toda a física moderna, por exemplo, é recheada de imagens, da maçã que cai de Newton ao homem no elevador de Eddington. É possível que haja mais imagens na física atual

que na poesia moderna” (READ, 1986, p. 27). Aprender é criar. Processo que requer alguns pressupostos, como interesse, concentração e imaginação. Não se trata de uma receita de como fazer, mas são alguns fatores que parecem permear o processo de aprendizagem. O interesse é o propulsor da aprendizagem, é o que dá a partida; a concentração é o que cria condições para a aprendizagem; e a imaginação permite aplicar criativamente o que foi aprendido. Não é um trabalho sem esforço, mas decorre de algo que podemos chamar de disciplina.

Pelo que sei, disciplina é uma palavra ameaçadora. Anos de falsa disciplina nos encheram de imagens de varas de marmelo e óleo de rícino, guardas e policiais, e o ritual lúgubre do pátio de exercícios do quartel. Muito raramente nos ocorre que essa palavra deriva da mesma raiz que “discípulo”, uma palavra suave, plena de reverência e dedicação. O sentido real de disciplina é, na verdade, “discipulado”. Se remontarmos ao sentido latino original da palavra, descobriremos que é igual ao da nossa palavra “ensino”, que implica a relação do mestre para o discípulo, de indicar, mostrar. A verdadeira disciplina está distante da disciplina de caserna (READ, 1986, p. 63).

A disciplina é o que conduz à liberdade. Liberdade não quer dizer uma atitude de *laissez-faire* em educação. Educação também tem por função inibir, proibir e reprimir. É recomendável que as crianças aprendam a lidar e controlar sua espontaneidade, caso contrário, uma falsa ideia de liberdade pode conduzir a uma liberação espontaneísta tal que a vida em sociedade seria impossível. Vale frisar que não se trata de uma repressão autoritária, mas ações que permitam expressões emergirem e serem compartilhadas de modo que não sejam prejudiciais ao indivíduo ou ao coletivo. Read (1986) recorre ao exemplo do maternal e do jardim de infância para falar do feixe de espontaneidade que é a criança. As crianças são ensinadas a sentarem quietas, a regular seus hábitos, a formalizar seus discursos, a condicionar seu comportamento, tudo de modos bruscos que as tornam inertes e automatizadas. É a potência da falsa disciplina. A disciplina, aquela que defendo aqui, é muito mais sutil e se refere muito mais a um estado de ser ou existir, e não um controle impositivo, fechado a possibilidades. Disciplina no sentido de auto-organização, muito mais ligada ao posso do que ao penso. Para poder, é preciso fazer.

Richter e Berle (2015) me ajudam a pensar o poético como uma forma de ação do corpo no mundo que tenta, insiste, ação de “fazer e refazer no sentido de errância, da experiência errática de tatear o real. Tentar é tatear, é imaginar por que, é projetar movimentos e, por isso, a tentativa é dona de seu tempo, de seu ritmo, de seu valor” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1040). Tentar não pressupõe sucesso – pode dar certo ou não –, mas exige abertura para seguir aprendendo e tentando, para, na tentativa, talvez ter sucesso na realização. “Exige confiar em si e no mundo. Tentar é brincar, brincar é fazer e fazer consome tempo. A tentativa exige tempo para o corpo gerar possibilidades de resultados exitosos” (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1041).

Podemos observar e aprender os movimentos de um chute na bola em direção ao gol, mas quando vamos chutar a bola, nosso corpo se recusa a se coordenar com o que pensamos. O corpo precisa aprender a chutar a bola. Para aprender, precisa de disciplina, precisa fazer. É da educação a tarefa de propor desafios em que essa disciplina seja exercitada. Entretanto, um dos primeiros aprendizados da criança na escola é aquilo que ela não pode fazer. Torturamos as crianças até que elas obedeçam, até que suprimam sua espontaneidade. Penso que a potência espontaneísta poderia ser assumida como proposição criativa. A ação criativa pressupõe senso de determinação, origem do senso de disciplina, talvez, autodisciplina.

Similar é o instinto de fazer barulho – com quanta facilidade este não se satisfaz com um tambor batido ritmicamente, ainda que esse tambor não passe de uma velha lata de conservas. Latas de conservas podem formar uma orquestra junto com apitos e cornetas de brinquedo. Com muito pouco estímulo e orientação, a noção de melodia emerge de um caos de sons (READ, 1986, p. 79).

Exercitar a disciplina não é um indicativo de isolamento do humano, mas é um modo de criar uma comunhão com o coletivo, pressuposto que assumo como básico para a educação – a convivência. Read (1986) vai dizer que as disciplinas mais efetivas são as de grupo, o que talvez evidenciaria a despolarização de modos de operar linguagem que são essencialmente individuais, como a poesia ou a pintura, por exemplo. “Captar a totalidade do grupo significa estabelecer um relacionamento de tensão e reciprocidade. O indivíduo precisa não apenas ter ciência da totalidade do grupo, o grupo deve ser igualmente ciente da singularidade do indivíduo” (READ, 1986, p. 80). A cooperação implícita nesta relação de reciprocidade pode potencializar modos de aprender. Aprende-se melhor quando ensinamos uns aos outros. O que é também o exercício da moralidade. Neste ponto das reflexões e da escrita, considero apropriado marcar uma distinção entre os termos ética e moral, uma vez que assumo a ética como um modo de estar em convivência na escola de educação básica.

Para Hermann (2001), moral são os valores concernentes ao bem e ao mal, ao que é permitido e ao que é proibido. A moral não depende de questões filosóficas, uma vez que emerge das relações humanas e políticas de um coletivo, que vão constituindo sentimentos morais, como indignação, raiva, vergonha, culpa – o humano, na coletividade, tem suas normas morais e julga moralmente. Já a ética – pautada na filosofia – “interpreta, discute e problematiza valores morais e a fundamentação do agir moral” (HERMANN, 2001, p. 15). Na tradição ocidental, pautada na racionalidade, a moral foi sendo aproximada da ideia de subjetividade e a ética, por sua vez, da ideia de objetividade. “Ética é a busca de uma compreensão racional dos princípios que orientam o agir humano” (HERMANN, 2001, p. 15), modo pela qual a

consciência moral se concretiza nas instituições, nas comunidades, nos usos e costumes. No entanto, não é na cisão que pauto a distinção entre moral e ética, mas considero uma relação complementar. A moral está no agir humano, sem a necessidade de uma reflexão filosófica que sustente a ação; a ética dará esse suporte filosófico ao agir. Neste viés que, com Read (1986), discuto a moralidade como opção para considerar a convivência como modo de estar e fazer escola, uma vez que o vivido não carece de uma legitimação filosófica. O que há no tempo e espaço de convivência da escola são interações entre crianças, jovens, professores e não entre filósofos. A dimensão ética da educação que proponho nesta dissertação emerge da reflexão – amparada na filosofia – que faço a partir do vivido no tempo e espaço escolar, ou seja, a partir da moral.

Moralidade é uma ideia escorregadia e incômoda atualmente. Penso ser necessário assumir a moralidade como um dos objetivos centrais da educação, e afastar a percepção de que a moralidade tem a ver com obediência irrefletida. Há uma tendência de, assim que associamos algo que é o bem e concordamos que seja bom, tratarmos de formulá-lo em regras e normas e, em decorrência, criarmos uma nova relação de obediência. Ainda que a obediência esteja essencialmente atrelada à moralidade, não estou propondo que devemos eliminar a obediência, mas ter a ciência de que esta obediência precisa ser elevada ao nível de uma voz de comando. A moral comanda a si mesma, por isso ela não é estática, mas regida por categorias dinâmicas. Uma situação moral vai exigir do humano uma ação espontânea e não uma submissão a uma situação inevitável, ação que emerge de uma necessidade, mas não uma necessidade submissa a relação causa e efeito. Ainda que não seja uma necessidade racional que faça o humano agir, ele age por alguma necessidade, a que Read (1986) vai chamar estética.

Uma educação que se proponha moral perpassa pelo treinamento que conduza a um estado natural de autodisciplina, instaurada, por sua vez, por uma relação com o fazer. Um treinamento que não é condicionado pela razão, mas pela liberdade de escolha que obedece à vontade. Podemos pensar, então, o treinamento como um desvelamento estético do mundo. Uma abertura que põe para a criança todo o mundo visível, de modo que ela possa aprender a discriminar essa multidão de sensações que irão surgir desse comércio entre ela e o mundo. “Façam-na perceber que tem dentro de si uma porção incomensurável de força de vontade, que podem liberar onde, quando e como a necessidade ordena. A necessidade que ordena será impessoal, uma disciplina determinada por seu juízo estético, seu gosto inato” (READ, 1986, p. 85).

Considero potente pensar que o exercício estético que propõe Read (1986) é, ao mesmo tempo, exercício moral, pautado na suposição de que as primeiras experiências da criança são

os sentimentos de prazer e dor, o que pressupõe que a educação é uma relação cuja essência é criar condições para aprender a sentir prazer e dor acerca das relações no e com o mundo. Estas questões me lançam a pensar acerca da harmonia, uma vez que ela está associada à estética e aos fenômenos que emergem das artes.

Obras de arte, de qualquer tipo, dão prazer estético quando ilustram leis universais de proporção e ritmo, ou seja, intervalos harmônicos de espaço e tempo. Uma obra de arte pode fazer mais que isso – ela pode comunicar intuições e pensamentos –, mas, a menos que tenha alguma forma harmônica básica, não é uma obra de arte”. (READ, 1986, p. 88)

Convém apontar que o ato criador não é qualquer ação no mundo, não se trata de um simples fazer de ordem constante que garanta uma dimensão poética que revele outros sentidos ao que é sentido e percebido. Richter e Bourscheid (2014) destacam, com Edith Derdyk, que o ato criador, a dimensão do fazer poético, de conferir sentidos de outra ordem de grandeza, resiste às enunciações que põem a linguagem pragmática e funcional – necessária à manutenção da vida cotidiana e da comunicação imediata – e “instaura uma maneira única [...] e, simultaneamente, coletiva de ingressar em um tempo e um espaço ainda fora de forma. Protagonista de uma trama que existe porque existe um corpo presente e atuante, o ato criador faz de si mesmo um outro fazer, fazendo do fazer um outro ser” (DERDYK apud RICHTER; BOURSCHEID, 2014, p.40).

A adoção de um pressuposto estético ou de uma atitude estética em educação requer o corpo, numa relação física, que é também política. Por isso Read (1986) defende a disciplina como um modo de se relacionar com o mundo, um método para alcançar a moralidade. O valor da disciplina está na liberdade que confere. Não se trata de uma liberação de inspiração espontaneísta e sem curso, mas uma liberação que permita fazer e saber fazer algo com ela, de dar forma a ela. Um fazer que pressupõe o compartilhar como ideal comum, que não é nada além do que estabelecer uma relação empática com outros humanos, pois “ela nos evita a identificação com um líder, elimina a tirania pessoal, une a todos nós na beleza impessoal da arte” (READ, 1986, p. 94). A ideia de superação, se podemos falar em superação, resulta da prática disciplinada com as ferramentas, com os materiais, com a forma e a função. A superação nas artes resulta de sua ação transformativa com e no mundo, o que sugere que a experiência estética em educação é exponencialmente potente pelo fato de que fazer coisas que nos desafiam e agradam aos sentidos, desperta e legitima emoções que emolduram uma atitude virtuosa, que é harmônica e se manifesta não somente nas artes, mas na vida. Por isso, política e ética, movimento essencial para a manutenção de nossa convivência no mundo comum, pois esta tem

sua vitalidade atrelada à dinâmica vital do processo estético. “É por esse motivo que uma civilização sem arte perece e uma civilização tecnológica perecerá a menos que possa arranjar uma saída, ou melhor, uma entrada para o espírito formador da imaginação” (READ, 1986, p. 100). Imaginação não como uma dinâmica desordenada ou vestígio de uma razão que engendra sonhos ao adormecer, mas uma dinâmica potentemente transformadora quando coloca o corpo em linguagem e “transfigura a realidade para engendrar narrativas e plasmar ações na convivência mundana” (RICHTER, 2005, p. 11).

A dificuldade está em reabrir as portas da percepção, uma vez que a dimensão estética se encontra negligenciada nos processos formativos. A filosofia, desde os gregos, insistia no equilíbrio formativo do humano, de modo que a ciência e a poesia fossem dosados em igual medida, e, no caso de estabelecer uma prioridade, a educação das emoções, a moral deveria vir primeiro. Não é questão de estabelecer uma separação entre objetivo e subjetivo, pois são complementares e estão no humano. Nesse sentido, a moralidade – que se tornou nocivamente emaranhada com um ideal religioso por um lado, e por outro, com um sistema de códigos racionalistas – não é nem mistério tampouco julgamento, é o exercício de realizar escolhas no coletivo pautado na disciplina. Amparado em Platão, Read (1986) propõe que a educação apresente às crianças a contemplação de formas e práticas harmônicas e belas, na medida em que reconhecerão e optarão pelo bem quando estiverem diante dele. “A educação estética desenvolve a virtude ética” (READ, 1986, p. 135).

Diante das circunstâncias caóticas sob as quais coexistimos, permeadas por discursos de ódio e ações de violência engarrafados e vendidos em horário comercial na mídia brasileira e mundial, urge a necessidade de proclamar, defender, promulgar o desejo de vida. Desejo de vida que ponha a violência de lado. Desejo de vida que, acredito, pode se efetivar pelas artes. Artes que permitem controlar meus instintos mais espontâneos, oferecendo-lhes forma. Esse dar forma é de ordem física e, ao tomar forma em nossa sensibilidade moral, é estético. O controle dos instintos é um modo – talvez o mais efetivo – de pôr ordem na sociedade. Uma ordem necessária para assegurar certezas que garantam a convivência de coexistir em um mundo comum. “Arte é o nome que damos à única atividade humana que pode estabelecer uma ordem universal em tudo o que fazemos e produzimos, em pensamento e em imaginação. Educação pela arte é educação para a paz” (READ, 1986, p. 155).

Em relação às artes na escola, dando sequência ao meu relato narrativo, eu continuava muito apegado ao que havia aprendido na academia e minhas concepções permaneciam muito arraigadas nos pressupostos teóricos cognitivistas da educação em arte – nos princípios do ensino da arte. No entanto, algumas modificações foram ocorrendo, sutilmente. Fui percebendo

que focar meu trabalho enfaticamente na História da Arte não estava favorecendo as relações que eu gostaria efetivamente de propor. E que as ações que eram propostas, quando eu contemplava a dimensão poética da experiência artística eram muito bem acolhidas pelos alunos. Todos esses fatores me perturbavam e, no momento apropriado, me mobilizaram a pensar diferente o que podia pensar. Mas a estesia do corpo no mundo não era uma dimensão possível de ser considerada ainda.

Outro fator que me impactou muito, e, igualmente, foi revelador, nesta oportunidade, foi a concepção que orientava artes na educação/escola, muito ligado à questão utilitarista e pouco tido a qualquer reflexão ou vivência poética de estar em linguagem. Hoje me parece irrelevante pensar daquele modo, uma vez que nasci e cresci ali e minhas concepções acerca das artes não eram diferentes das que estavam e estão, ainda, em voga. Talvez, eu estivesse vendo apenas o que queria ver. Naturalmente, tive que fazer um trabalho a partir do básico, para que os alunos pudessem ter um mínimo de repertório para, então, propor outros modos de operar linguagem e talvez sentidos em artes. O que dificultava era o meu apego à História da Arte, que engessava modos de pensar artisticamente. Depois de muito refletir, pude perceber que a necessidade de trabalhar História da Arte na escola era uma necessidade minha. Eu explicava aos alunos aquilo que eu queria entender. Perceber isso permitiu que eu pudesse pensar propostas didáticas aos alunos e não para mim.

A situação que mais me fez rever concepções acerca das artes na escola e mobilizar novos modos de pensar e praticar artes vinculadas à educação foi o fato de ter tido um aluno cego. Todo o meu trabalho, pautado nas concepções da proposta triangular – uma concepção essencialmente visual – não oferecia minimamente repertório para que fosse possível a esse aluno ter qualquer experiência artística na escola. Comecei a perceber que uma concepção centrada no olho é redutora, pois exclui outros modos que não visuais. Fiquei sem saber o que fazer diante daquela situação. Acredito que muito pouco eu tenha colaborado com esse aluno nos anos que pude estar com ele na escola. Certamente, aprendi muito com ele. De tudo o que pude aprender com esse aluno, perceber que o olho não é o único meio de ver foi assombrosamente revelador. O corpo pode ver por outros canais que não o visual.

Na metade de 2012, fui contratado pela Secretaria Estadual de Educação para trabalhar em duas escolas – uma em Passo do Sobrado e outra em Santa Cruz do Sul. Naquele momento, ainda que não pensasse diretamente em corpo, percebo que já o considerava importante nas ações educativas em artes na escola. As concepções metodológicas pautadas no ver, fazer e contextualizar começavam a dar espaço para outros modos que eu posso dizer mais estésicos. Isso não significa que as dimensões do fazer, do ver e do contextualizar sejam ignoradas,

repudiadas ou excluídas. Tampouco que eu tenha abolido esta concepção em minhas ações na escola, pois tal concepção faz parte de um modo de pensar as artes na escola que oferece elementos também potentes para as propostas pedagógicas, que são modos de pensar. Isso sugere que outros modos de pensar são possíveis. Contudo, fui me dando conta de que a metodologia proposta por Ana Mae Barbosa não oferece outros modos de pensar artes – com o corpo, por exemplo. Não oferece elementos que deem suporte para favorecer aos alunos criarem sentidos a partir das percepções dos sentidos, todos eles, o que implica considerar o corpo.

Investi fortemente, nesse período, em grandes ações – pelo menos em tamanho. Foram grandes pinturas murais, criação de vídeos, áudios, performances, instalações, construções tridimensionais que puderam me revelar outros modos de estar professor de artes na educação básica. Ao mesmo tempo, com a sobrecarga de jornada de trabalho – contava com cerca de 70 horas semanais – pouco tempo eu tinha para pensar o que estava fazendo. Estava operando em piloto automático. Eu ia pensando atividades com os alunos conforme o andamento das aulas. Aprendi a acolher desejos e sugestões dos estudantes e deixar em segundo plano aquelas metodologias que cada vez mais me pareciam sem sentido. Com isso, muitas ações surgiram e eram realizadas concomitantemente entre as turmas e em escolas diferentes também. Toda essa dinâmica me proporcionou perceber – posteriormente – o quanto as artes poderiam fazer sentido aos alunos e estavam fazendo de fato. Pude, juntamente com eles, implementar ações que eu próprio não imaginava serem possíveis de realizar. Aprendi, também, que subestimar os alunos não é uma boa ação educativa. Não me refiro a uma subestimação consciente, mas, a partir dos meus parâmetros, considerava muito mais o que o aluno não podia (pelo menos a partir do meu julgamento) do que aquilo que ele podia (e pode) concretizar. Aqui saliento algumas contradições – das quais pude perceber ao longo da minha trajetória docente (certamente carrego muitas outras, porque é do humano ser contraditório) – que ilustram minha constituição de professor de artes. Sempre procurei dizer aos alunos que acreditava neles, mas, nas minhas ações e propostas, eu estava dizendo o contrário, ainda que não percebesse. Fatos importantes sem os quais não estaria pensando o que posso pensar agora acerca das artes articuladas à educação.

Ao mesmo tempo, na outra escola, fui levado a retomar meus princípios acadêmicos, centrados na visualidade. Isso porque, nesta escola, eu tinha alunos surdos incluídos nas salas regulares de ouvintes, com a presença de um profissional tradutor/intérprete de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Os modos como deveria proceder, de acordo com os profissionais que trabalhavam e trabalham com estes alunos, eram categóricos – centrados na visualidade. O canal de comunicação do surdo é viso-espacial. Leitura de imagem – pautada pela semiótica –

voltou com força total nas minhas práticas de sala de aula. Quando meus modos de estar professor começavam a ganhar algumas novas sugestões de contornos, fui levado a desconsiderá-los e as contradições começaram a se evidenciar efetivamente. Aqueles supostos contornos se desvaneceram, mas a intriga permaneceu. A potência do que estava por vir não perdeu sua essência, apenas ficou por mais algum tempo em inércia.

Em 2013, passei a trabalhar na rede municipal de Santa Cruz do Sul, o que me fez, por opção, abandonar o vínculo profissional com Passo do Sobrado. A partir daí, outros modos de me pensar professor foram possíveis, brotos de algo que já havia sido plantado e germinado anteriormente. As condições foram favoráveis para que eu pudesse perceber modos de estar professor diferentes daquele que havia me constituído e que eu estava muito resistente em repensar. O mestrado contribuiu, em muito, no processo de me repensar. Mas, anterior ao mestrado, posso destacar um processo de ruptura – abertura – que ocorreu comigo. Para que eu pudesse concentrar toda minha carga horária do vínculo com o município de Santa Cruz do Sul em apenas uma escola, foi necessário que eu aceitasse trabalhar com os Anos Iniciais também. E eu resolvi aceitar o desafio.

Trabalhar com a faixa etária dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental me mostrou diferentes possibilidades, que eu não imaginava ou tinha receio de confrontar. Entretanto, tenho a percepção de quanto esse trabalho me desestabilizou naquilo que eu estava acostumado a realizar em sala de aula. Eu tinha convicções tão fechadas sobre a educação de crianças, nessa faixa etária, que sequer permitiam que eu ousasse me aventurar; além disso, eu acreditava, convictamente, que não conseguiria desempenhar tal tarefa. É impressionante o poder que temos em nos mobilizarmos quando queremos algo, mas igualmente potente – senão mais – a força que propõe a estabilidade, a segurança e por consequência a imobilidade. Comecei a trabalhar com turmas a partir do 1º ano e, apesar do temor inicial, fui contagiado logo pela abertura e vontade que as crianças manifestam diante das propostas. Eles ficam impressionados com histórias, artistas, obras e todas as atividades em que possam experimentar materiais em suas criações, que espontaneamente são narradas conforme vão sendo grafadas no suporte ou moldadas na terra ou argila. Isso me intrigou muito e me fez indagar o que é pensado quando se está imerso na experiência artística.

Além disso, o discurso apoiado na História da Arte não faz muito sentido aos alunos dessa faixa etária. Isso tudo me causou mobilizações que me levaram a repensar os modos de estar professor, agora também de crianças nos Anos Iniciais. No ano seguinte, fui contemplado com uma turma de pré-escola, o que aumentou minha percepção da importância da estesia nas relações em artes. Com as relações que pude estabelecer com as crianças menores, outros

sentidos foram ativados. Fui levado a propor outros modos de relações com artes na escola. Atividades que sugerissem sentidos que não propusessem uma revalidação de valores que perpetuam maneiras de perceber as artes, cristalizadas como algo elitizado, de difícil compreensão, de modos convencionados como adequados, de técnicas tidas como superiores, de materiais específicos. Uma concepção equivocadamente centrada no cérebro, onde se processaria toda a informação e de onde se originaria toda a criação possível. Ao corpo restaria obedecer aos comandos emitidos pelo cérebro. Aos poucos, e cada vez mais, pude pensar que as artes não são manifestações puramente cognitivas, e, quando são, estão no corpo. Pude pensar – não sozinho – que outro modo de operar artes na escola pode estar voltado para a mão, em uma investida que desloca a centralidade no olho que percebe e no cérebro que processa para a mão que sente e faz. Melhor, legitimar concepções de artes na escola numa acepção que considera que o corpo todo aprende, e não só isso, que a mão armada é mais potente que a mão nua.

Nos primeiros anos em que atuei como professor, tinha convicções de que poderia fazer muito com pouco. Praticamente não havia disponibilidade de materiais para oferecer aos alunos, tampouco eles tinham condições, e aqui me refiro a condições financeiras mesmo, de comprar materiais de artes. Convenhamos, não são os mais acessíveis em se tratando de valor monetário. Eu me lembrava a todo momento as dificuldades que tive como graduando, no que tangia a aquisição de materiais para as aulas. Assim, me acostumei a trabalhar com o que havia disponível e acabei por me engessar num modo contido – diria – de pensar artes na escola. Com isso, fatores importantes no processo de apropriação dos procedimentos de operar linguagem em artes foram negligenciados e os alunos muito pouco puderam perceber da potência que há nas ações de criação sensível. Inclusive, a dimensão sensível era pouco considerada, em virtude da lógica quase mecânica que eu empenhava em minhas aulas. Hoje percebo assim.

Por muito tempo internalizei algumas maneiras de estar professor de artes que busca uma teorização *sobre* arte e pouco oferece de vivência artística aos alunos. Com a descentralização do modo cognitivista de pensar arte, pude considerar o corpo implicado nesse processo – pude pensar em artes. Parecia, não tenho clareza por qual motivo, que eu estava interessado em ‘desarmar’ as mãos dos alunos. Subtraía-lhes a potência. Não era dessa forma que queria agir, mas era como conduzia minhas ações em artes na escola. Poucas possibilidades ofertei aos alunos como exercício de viver artes com artes. Geralmente, falava sobre artes, mas pouco agia com artes.

Como, no primeiro momento de minha atuação docente na educação básica, não havia materiais disponíveis, acabei por adotar um método de trabalho que pouco valorizava as

potências do fazer artístico e, também por isso, não conseguia compreender o motivo daquilo não fazer sentido aos alunos. Eu me esforçava em estudar cada vez mais acerca da História da Arte e outros artistas, além daqueles que já conhecia, para ter outras e mais obras para ilustrar os discursos acerca da arte. Não conseguia perceber que, quando tinham a chance de experimentar situações de vivência artística no âmbito do fazer, os alunos conseguiam estabelecer relações entre aquilo que estavam fazendo e os discursos acerca da arte, que começavam a fazer algum sentido. Vale destacar que as experimentações em linguagem não eram a centralidade no processo do trabalho, uma vez que eu procurava teorizar sobre arte, mas consequência de algo que havia feito sentido aos alunos uma vez que puderam sentir as sensações decorrentes dessas práticas e, com elas relacionar com suas experiências, desejos, expectativas, descobertas, história. A disponibilidade poética começava a emergir com força.

Da ideia de educação, com a qual pude me aproximar com os estudos empreendidos ao longo do período de mestrado, decorrem outras ideias que pude pensar e que me exigiram movimentos. Essas mobilizações me provocaram e me reconstituíram a partir daquilo que estava sendo em docência na escola. Refiro-me às ideias de poética, de sentido, de linguagem e de corpo. Não há hierarquia, tampouco sobreposições entre esses termos. O que há são simultaneidades, pois uma ideia se abre à outra para fazer-se naquilo que digo. São conceitos que se potencializaram em ação uma vez que me permiti abertura a um outro modo de perceber e conceber educação, ainda mais considerando artes em sua dimensão poética na escola. São ideias que se atravessam e me atravessam, e sem as quais não pensaria o que posso estar pensando acerca deste fenômeno que é o encontro entre artes e escola.

5.3 Emergência do poético

Bachelard (1988) oferece certo alento quando, na apresentação da *Dialética da duração*, diz que “a vida não tem como temer um fracasso absoluto. Se a inteligência se obscurece, o instinto desperta. O próprio homem – que tanto se arriscou ao votar-se à inteligência – pelo menos guardou instintos bastantes para se sustentar na ignorância e no erro” (BACHELARD, 1988, p. 12). A vida é plena, tanto que age mesmo quando tenciono nada fazer. Há, atrás dela, a própria vida, o que Bachelard (1988) chama de ela vital a comandar meus impulsos. Não diferente é o passado que vela o presente. Minha ação está ligada a mim e não é separada e gratuita, mas exprime aquilo que estou sendo no vigor do agir. *Poiesis*. “Então a poesia não seria mais um simples acidente, um detalhe, um divertimento do ser? Poderia constituir o

princípio da evolução criadora? O homem teria um destino poético? Estaria no mundo para cantar a dialética das alegrias e das dores?” (BACHELARD, 1988, p.10)

“A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de liberação interior. A poesia revela este mundo; cria outro” (PAZ, 1982, p. 15). Quando a poesia acontece – e vale destacar que o poema não é exclusividade para se ter poesia – como a materialização de poderes e modos alheios à vontade do poeta, estamos diante daquilo que podemos chamar de poético. Paz (1982) vai dizer que há máquinas de rimar, mas não de poetizar. Objeto único, o poema é criado por modos específicos de criação e morre no instante exato de sua concepção. Por isso, o que poderíamos chamar de técnica poética não é passível de ser transmitida, uma vez que não é composta de receitas convencionadas, mas são invenções que somente servem a seu criador.

Paz (1982) se vale do poema para pensar o estado poético e o considera como possibilidade. “A liberdade do homem se funda e se radica em não ser mais que possibilidade” (PAZ, 1982, p. 188). Possibilidade que só se anima no contato com o leitor ou ouvinte. Assim, a poesia só é possível na participação. “Cada vez que o leitor revive realmente o poema, atinge um estado que podemos, na verdade, chamar de poético” (PAZ, 1982, p. 30). Leitor e poeta se criam mutuamente ao criarem. Criação que só existe para eles e para que eles existam. Paz (1982) dirá que a propriedade da poesia consiste no fato dela ser uma criação contínua e nada além de possibilidade. Quando descobrimos algo, tratamos de nomeá-lo e, com isso, criamos com palavras. O vazio, a ameaça caótica passa, pela palavra, a ser. Aquilo que o poeta vai dizer não passa de silêncio ininteligível até que o nomeie. “Aquilo que ignoramos é o inominado” (PAZ, 1982, p. 37). Por serem contínuos, estarem sempre por fazer-se, não podemos afirmar que existam de fato estados e palavras poéticas. Essa dinâmica de dar sentido pela palavra poética, que está sempre por fazer-se, revela o poder da linguagem.

Com isso, posso pensar que o poeta não existe antes e tampouco depois da poesia. “É poeta graças ao poema. O poeta é uma criação do poema tanto quanto este daquele” (PAZ, 1982, p. 205). Relação que pode ser estendida ao desenhista, que é desenhista ao desenhar; ao pintor, que ao pintar se torna pintor; etc. Do mesmo modo, ocorre comigo nesse momento em que escrevo, que me constitui como escritor. Assim, o poético não é algo dado ou a espera de ser descoberto ou trazido à tona. É um trabalho solitário de criação de si mesmo que, depois da criação, insiste na solidão, uma vez que são os leitores que vão criar a si mesmos ao recriarem o poema. Ao poeta nada mais pertence, nada mais resta. Compete ao leitor recriar a experiência, ainda que inversamente, diante da imagem que “se abre diante do leitor e lhe mostra seu abismo

translúcido” (PAZ, 1982, p. 204). Essa experiência induz o leitor à queda e, ao cair, ele se deixa levar pelo fluir do poema, desprende-se de si mesmo para penetrar outro si mesmo, até então ignorado e desconhecido. “A poesia não é uma opinião nem uma interpretação da existência humana” (PAZ, 1982, p. 180). Revelação de nossa condição original, a experiência poética é resolvida em uma criação – de nós mesmos. Tal revelação não é uma descoberta exterior, mas entranhada na criação do que há a ser descoberto – nós mesmos.

Nesse sentido, pode-se dizer, sem temor em incorrer em contradição, que o poeta cria o ser. Porque o ser não é algo dado, sobre o qual se apoia o nosso existir, mas algo que é feito. O ser não pode se apoiar em nada porque o nada é seu fundamento. Assim não lhe resta outro recurso senão segurar-se em si, criar-se a cada instante. Nosso ser consiste somente numa possibilidade de ser. Ao ser não lhe resta nada senão ser-se (PAZ, 1982, p. 187).

Bosi (1999) diz que as forças que animam a palavra poética ou o gesto plástico são as responsáveis pelas opções procedimentais da linguagem que, por sua vez, desce a um grau menor – necessário – e assume o papel de instrumento de mediação da expressão ou criação poética, ainda que não a produza. “O poeta, ao contrário, opera de baixo para cima: da linguagem da sua comunidade para o do poema” (PAZ, 1982, p. 50). Bosi (1999) recorre à interpretação histórico-estética da obra para propor considerações acerca da produção poética e coloca a habilidade retórica – como o bom uso de materiais e técnicas, bem como recursos eletrônicos produzidos pelas novas tecnologias – como elemento importante no processo de criação poética, mas não confere maior importância para tal fator como para a “*práxis estética*” (BOSI, 1999, p. 25, grifo do autor), uma vez que as potências lúdicas, críticas e existenciais enformam modos peculiares de ser e criam modos poéticos que só servem a seu criador.

Sabemos, ainda que só intuitivamente, que, na gênese de um poema lírico de Safo ou de Manuel Bandeira, se deu um ato de percepção ou de memória de um momento vital desse ato concorreram sensações e imagens, afetos e ideias; numa palavra, movimentos internos que se formam em correlação estreita com o “mundo” sentido, figurado, pensado. Esse vínculo é, à sua maneira, cognitivo. Tudo está em compreender melhor o modo pelo qual a intencionalidade poética apreende e penetra o que Dante chamou “o grande mar do ser” (BOSI, 1999, p. 27, grifos do autor).

Entretanto, ainda que tenhamos a percepção da intencionalidade poética, isso não tornará a obra mais compreensível. As vias de compreensão estão radicadas na comunidade da linguagem e dos valores dessa mesma comunidade. Isso não significa que a poesia seja um reflexo da história. “Ora, é no âmago do meu presente que encontro o sentido daqueles que o precederam, que encontro o modo de compreender a presença do outro no mesmo mundo, e é

no próprio exercício da palavra que aprendo a compreender” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 104). A poesia comunga com a história, mas não é uma relação mecânica de condicionamento a esta. “As relações entre ambas são mais sutis e complexas. A poesia muda; não progride nem decai. Decaem, sim, as sociedades” (PAZ, 1982, p. 53).

Bosi (1999) propõe pensar a relação de invenção de figuras e o que se convencionou chamar de realidade. O autor recorre ao exemplo do modo de Zêuxis pintar, que teria escolhido cinco jovens por modelo para figurar a bela Helena. Assim, o modo de figurar da pintura propõe uma forma distintiva do original, mas com uma semelhança que é verdadeira, portanto mais bela. Daí decorre a sublimação do realismo na idealização estética. O fato é que a contextualização das artes se ampara na ideia de que nenhum período da história é vazio ou neutro:

cada época é qualificada, rica de conteúdos próprios, constituída de *sistemas de significação, universo de valores* que a distinguem das outras épocas. Assim, embora o fazer poético, o fazer musical e o fazer plástico atravessem milênios e se reproponham como universais antropológicos do *Homo loquens* e do *Homo faber*, as rupturas entre os vários tempos da História envolvem mutações radicais no modo de falar, escrever, cantar, pintar, esculpir, construir...” (BOSI, 1999, p. 44-45, grifos do autor).

A experiência poética é uma invenção de figuras, e o fato de que ora predominem traços ora manchas não significa uma tentativa, por opção, de conciliar duas correntes históricas inconciliáveis. Tudo se passa a partir da percepção – diferenciada – que se estabelece entre o olho/corpo do artista – e o que é comumente chamado de realidade. O efeito único que o poético nos propõe ou nos permite sentir é fruto de modos de expressão bem diferenciados. Não podemos descartar que há um texto alegórico que se desdobra na fala e no estar sendo do mundo. “E há um texto simbólico, inicial e recorrente, entremeado de fios narrativos, cuja função é dizer as analogias entre o eu poético e a sua realidade” (BOSI, 1999, p. 64).

Com isso, é possível inferir que as palavras do poeta, ou seus modos de dizer, não são exclusividade dele, mas são também de sua comunidade. Não esqueçamos que a palavra implica em dois elementos – o que fala e o que ouve –, por isso poetizar não é conhecer, por exemplo, as palavras do dicionário, mas as palavras da comunidade. “O poeta não é um homem rico em palavras mortas, mas em vozes vivas” (PAZ, 1982, p. 55). Bosi (1999) ajuda a compreender a função da linguagem no poetizar ao negar que seja a de exteriorizar um conteúdo ideológico pronto e único – perfeito –, mas a de construir um objeto poético a partir de uma situação já interiorizada – complexa – e dotada de uma intencionalidade atmosférica; entretanto, são os

aspectos particulares, as especificidades características do poeta que irão constituindo seus modos de dizer ao sondar a própria memória e dar massa à sua percepção intuitiva.

A ambiguidade da realidade, tal como a aprendemos no momento da percepção: imediata, contraditória, plural e, não obstante, possuidora de um sentido recôndito. Por obra da imagem produz-se a instantânea reconciliação entre o nome e o objeto, entre a representação e a realidade. Portanto, o acordo entre o sujeito e o objeto dá-se com certa plenitude. Esse acordo seria impossível se o poeta não usasse da linguagem e se essa linguagem, por meio da imagem, não recuperasse sua riqueza original. Mas essa volta das palavras à sua natureza primeira – isto é, à sua pluralidade de significados – é apenas o primeiro ato da operação poética. Ainda não apreendemos completamente o sentido da imagem poética (PAZ, 1982, p. 133).

Paz (1982) é provocativo ao fazer pensar que a realidade poética não pode se apoiar na verdade, uma vez que a operação poética não diz o que é, mas o que poderia ser. Assim, a experiência poética não pode ser reduzida à palavra e, com isso, desconsiderar a potência poética do som, da mancha, do traço, do gesto. Essa conciliação ambígua não pode ser explicada apenas pela palavra, e a reconciliação entre esses contrários se dá pela imagem, justamente porque deixou de ser palavra. “Assim, a imagem é um recurso desesperado contra o silêncio que nos invade cada vez que tentamos exprimir a terrível experiência do que nos rodeia e de nós mesmos” (PAZ, 1982, p. 135). A imagem não explica, mas convoca-nos a recriá-la e a revivê-la. A imagem transforma o humano e o converte por sua vez em imagem, “em espaço onde os contrários se fundem” (PAZ, 1982, p. 137). Poesia se constitui como um fato que não é possível ser reduzido e somente compreendido por si e em si. A experiência poética não é traduzida posteriormente por palavras, mas as palavras mesmas constituem a centralidade de tal experiência. A experiência ocorre quando se nomeia aquilo que, até então não nomeado, carece de existência. Considerar a experiência inclui considerar seus modos de expressão, ambas são uma e mesma ação. Por isso a poesia não é sentida, mas é dita. “O poeta não quer dizer: *diz*” (PAZ, 1982, p. 134). “O dizer poético diz o indizível” (PAZ, 1982, p. 136). Portanto, “o traço característico da operação poética é o dizer, e todo dizer é dizer de algo” (PAZ, 1982, p. 233). A produção estética empreendida pelo humano, de acordo com Richter (1998), é uma atividade intencional consciente de apropriação simbólica dos elementos sensíveis da matéria, o que desvela um mundo de riqueza e diversidade na dimensão da possibilidade – do ‘posso’.

A operação poética não difere essencialmente do feitiço ou de outros processos mágicos²². Poeta e mago possuem atitudes muito semelhantes. Ambos se valem da analogia e agem com

²² *Magicar*, no dicionário *online* Houaiss, é – *MAGICAR* v. (1899 cf. CF1) 1 t.d.,t.i.int. pensar insistentemente (em); cismar, ruminar <m. respostas a serem dadas em ocasiões próprias> <magicava no que poderia ter feito> <ficava horas a m.> 2 t.i.int. divagar com o pensamento; devanear, maginar <m. em possíveis romances> <olhando

fins específicos, imediatos e utilitários – não se perguntam o que é linguagem ou natureza, mas servem-se delas para seus próprios interesses. Ainda, extraem poderes de si mesmos “como essas flores tropicais negras à força de serem tão encarnadas” (PAZ, 1982, p. 67). O autor recorre à filosofia grega para pensar o poeta e afirma que, para Platão, o poeta é um possuído, sendo seu delírio e entusiasmo sinais de possessão demoníaca; Sócrates define o poeta como um ser sagrado, incapaz de poetizar enquanto o entusiasmo não o faz sair de si e, com isso, dar voz à divindade que fala pela boca do poeta; por sua vez, Aristóteles põe a criação poética como imitação da natureza, sem desconsiderar que, para o referido filósofo, a natureza é um todo animado, um organismo vivo; “a “ocorrência” poética não brota do nada, nem o poeta a extrai de si mesmo: ela é o fruto do encontro entre essa natureza animada, dona de existência própria, e a alma do poeta”(PAZ, 1982, p. 195, grifo do autor).

Essa imitação é criação original: evocação, ressurreição e recriação de algo que está na origem dos tempos e no fundo de cada homem, algo que se confunde com o tempo e conosco, e que, sendo de todos, é também único e singular. O ritmo poético é a atualização desse passado que é um futuro que é um presente: nós mesmos (PAZ, 1982, p. 80).

Por originária, a experiência poética é aproximada, por Paz (1982), da experiência religiosa, pois diz respeito à mudar de natureza que é, ao mesmo tempo, um regressar à origem de nós mesmos. “Poesia e religião são revelação” (PAZ, 1982, p. 166). Entretanto, a voz poética não precisa da autoridade divina. A imagem sustenta-se por si e em si mesma, sem necessidade de comprovação ou validação racional ou sobrenatural. É revelação de si mesma. Ao contrário, a palavra religiosa é pretensa em nos revelar um mistério, que nos é alheio. Diversidade, esta, que não torna menos perturbadora as aproximações entre poesia e religião. “A palavra poética jamais é completamente deste mundo: sempre nos leva mais além, a outras terras, a outros céus, a outras verdades” (PAZ, 1982, p. 231).

Talvez, por isso, seja possível pensar que o humano é um ser poético. Nasce com um impulso criador – experiência – que o leva a poetizar. Ainda que não tenha tal pretensão, é pego de sobressalto quando lhe acontece uma experiência poética, que o faz se perceber fora de si, em si. Sente-se como que tomado por um poder divino. Sente-se perceber o sagrado. Seria a poesia alguma categoria do sagrado? Ou seria o mesmo que sagrado?, já que “o sagrado é o sentimento original, do qual se desprendem o sublime e o poético” (PAZ, 1982, p. 171). A

as nuvens, magicava e sorria> □ gram a respeito da conj. deste verbo, ver -icar □ etim alt. de maginar, talvez sob infl. de mágico ou mágica □ sin/var ver sinonímia de refletir □ par magica(3ªp.s.), magicas(2ªp.s.)/ mágica(s.f.) e pl.; magico(1ªp.s.)/ mágico(adj.s.m.)

criação poética é uma relação entre opostos inseparáveis – ausência e presença, silêncio e palavra, vazio e plenitude. Não diferem entre si a potência poética, religiosa e amorosa. Em todos esses estados, aquilo que poderíamos inferir como elementos racionais e irracionais operam simultaneamente, sendo impossível separá-los. Do sagrado seria inviável presumi-lo como uma categoria originária da qual surgem as outras, pois sempre que empreendemos a tentativa de distingui-lo, é justamente aquilo que presumíamos diferenciá-lo das outras experiências que emerge nestas últimas. O humano é um ser que se admira e, ao se admirar, poetiza, ama, diviniza. “Entra-se então no mundo admirando-o. O mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. E sempre vamos reencontrar a máxima da nossa crítica admirativa dos poetas: Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2009, p.182). Nenhuma das experiências – amar, divinizar, poetizar – são puras em sua essência; em todas aparecem os mesmos elementos sem podermos dizer que um é anterior aos outros. Um fator de intersecção entre as experiências consideradas é que partem da situação humana original – estamos no mundo, que é um mundo hostil e precário por sua finitude. Por ser o mundo precário e ao mesmo tempo constituído pela linguagem, o poeta chega a linguagem pela margem.

E essa margem se chama silêncio, página em branco. Um silêncio que é como um lago, uma superfície lisa e compacta. Dentro, submersas, as palavras aguardam. E é preciso descer, ir ao fundo, calar, esperar. A esterilidade precede a inspiração, como o vazio precede a plenitude. A palavra poética brota depois de eras de seca. Mas qualquer que seja seu conteúdo expresso, sua significação concreta, a palavra poética afirma a vida desta vida. Quero dizer: o ato poético, o poetizar, o dizer do poeta – independentemente do conteúdo particular desse dizer – é um ato que não constitui, pelo menos originalmente, uma interpretação, mas uma revelação de nossa condição” (PAZ, 1982, p. 179-180).

Se a poesia mostra algo, é algo que o leitor já trazia com ele. A procura não pode se dar dentro nem fora, mas na coexistência do devir da operação poética da linguagem em linguagem. A partir das considerações acerca do poético, ficam evidentes os atravessamentos empreendidos pela linguagem, pelo sentido e a imbricação do corpo na ação poética. Fiz uma separação em subcapítulos acerca dos termos referidos, mas com a percepção da inseparabilidade originária da qual emergem tais concepções.

5.4 Sentido do que é sentido... estar em linguagem

Ele não aparentava a idade que tinha. Parecia mais novo.

Observando-o, não parecia o menino travesso que estava sendo... O olhar perdido ao
 longe... como que olhando nada... mas vendo tudo.
 Seu silêncio era retumbante. Doía fundo. O olhar gritava sem voz.
 Mais uma infância antecipada. Ou muitas infâncias antecipadas.
 Estamos quem podemos estar sendo.
 Quem narrou isto?
 Doía forte.

Às vezes o narrador pode ser cruel, difícil de ser crível ainda que poético.

Poiesis é essa ação que mobiliza vida em um corpo. De origem grega, a palavra *poiesis*, que gerou a palavra portuguesa *poesia*, não se limita a uma atividade cultural entre outras. *Poiesis* é um termo genésico, que pressupõe um fazer “como marca do humano estar e agir no mundo” (PELLANDA; RICHTER, 2015, p. 331). Castro (2009) vai apontar essa como a grande questão, pois diz respeito ao poietizar, ao criar, nada se faz se não for no e pelo vigor do criar, do poietizar. Esta palavra formada do verbo grego *poiein* é o agir e sua energia, pela qual tudo se cria, se produz, se faz manifestação, acontece. Na e pela *poiesis* o próprio real se cria no humano para que este se crie nesta realidade. “... o mundo surge de nossos modos linguageiros de habitá-lo” (PELLANDA; RICHTER, 2015, p. 330). Assim, o humano se constitui – em ato poético – em seu devir criador de sentidos. *Poiesis* é a criação de si mesmo como expressão do devir humano em viver e conhecer – experiência –, em linguagem.

Na e pela “poiesis”, o próprio real se constitui como *linguagem, mundo, verdade, sentido, tempo e história*, em qualquer cultura. As poéticas das obras são *memórias do real*. Um conhecimento cultural e científico pode ser superado por outro. Em relação às obras poéticas não há, nunca houve, jamais haverá superação. Nelas e por elas se perfaz o sentido do homem, isto é, nelas o humano do homem se abre para escuta da linguagem e o homem se faz humano, isto é, *ético*. Pois *ethos*, em grego, diz a morada da linguagem, o lugar do humano do homem” (CASTRO, 2009, p. 13, grifos do autor).

Nesse movimento poético, que se dá em linguagem, o humano se narra. Linguagem que opera linguagem. Conduz o ser à existência. Essa mesma potência é expressa em obras poéticas. Ao dialogar com obras poéticas, abre-se um caminho de escuta, de questionamento, de percepção *com* a obra e não *sobre* a obra. Castro (2009) é sugestivo quando diz que só escuta e dialoga aquele que se escuta. E salienta que é no contraditório que vigora a essência originária, que, porque poética, realiza o que há de finito em nós para nos lançar ao não-finito. Esse movimento, essa dinâmica poética nos realiza e nos faz como corpo, mundo, terra. A potência

poética é a realidade de todas as realizações, essência de todo agir e o sentido de todo fazer e até do não agir e do não fazer, do ser e do não-ser.

Por estesia Duarte Junior (2010) vai dizer, ao buscar sua origem grega em *aisthesis*, que é a capacidade humana de sentir o mundo de modo a conferir à realidade uma ordem, um sentido – “há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 25). Estesia mantém o mesmo significado atribuído pelos gregos, sendo anestesia sua negação, ou seja, a incapacidade de sentir. Ainda, de *aisthesis* deriva a palavra estética que, mesmo assumindo contornos disformes e banalizados, mantém o sentido imediato de uma “apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos dos sentidos permitem” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 25). Estesia, portanto, é um estar aberto ao mundo e deixar-se contaminar; colocar-se no lugar, nas crenças e no tempo do outro, reconhecer o outro como um ser igual, sem o qual o eu não existe. Tal abertura me permite agregar a essa reflexão a ideia de empatia.

Demorei a perceber que oferecer possibilidades outras de materialidades era e é um potente modo de favorecer outros meios de criar sentidos a partir da estesia do corpo no mundo que quer dizer algo com artes. Tal percepção foi se constituindo a partir do momento em que o contraste entre minhas concepções oriundas de minha formação acadêmica e as experiências que fui vivendo no tempo e espaço escolar se acentuaram, sobretudo quando ingressei no mestrado em Educação. Assim, comecei a ‘armar’ os alunos. Elaborei algumas estratégias para conseguir materiais distintos daqueles disponíveis nas escolas, de modo que os alunos pudessem ter a referência de como é – pelo menos – a sensação de moldar a argila quando falo em escultura, de riscar com pastel ou nanquim um papel quando falo em desenho, de mover o corpo quando falo em teatro, de aprender a manusear o material quando falo em pintura.

Era frustrante quando propunha trabalhar pintura com os alunos e o material disponível eram tintas guaches em pequenos potes vendidos em caixinhas de seis cores que, em pouco tempo, ficavam secas e inutilizáveis. Rompi com a tranca que impedia trabalhar com argila na escola porque iria provocar sujeira. Adotei estratégias para conseguir grandes quantidades de tinta, o que possibilitou de fato experiências pictóricas. Desapeguei de convenções que havia criado como modos únicos de propor ações em artes na escola. Foi fantástica a reação dos alunos quando propus que criassem composições no pátio da escola, com materiais que estavam ao seu alcance.

Num primeiro momento, os alunos quiseram levar consigo papel, lápis e até as mesas da sala de aula quando propus desenhar na rua. Como defini que não poderiam utilizar estes materiais em específico, um clima de desconfiança e dúvida se instaurou. Depois desse

desconforto inicial e a percepção de que, de fato, a proposta era essa mesma, instaurou-se outro clima igualmente de desconforto, causado pela falta de repertório dos alunos em criar as composições solicitadas. Estavam presos a medos e modos de pensar as artes em que procedimentos como aquele pareciam incabíveis e insolúveis àquela aula. No entanto, aos poucos e em tempos diferentes, os alunos começaram a procurar soluções e as encontraram de vários modos, alguns que eu jamais havia imaginado – ainda bem. Folhas, galhos, pedras, areia, terra, flores se transformaram em potentes materialidades da experiência artística, tanto que os alunos pedem seguidamente para repetir a proposta, porque querem explorar outros modos de transfigurar aqueles materiais que sequer julgavam como materiais – pelo menos como potência da experiência sensível.

O sentido é acontecimento, ele não é “algo que se possui, mas uma relação que se estabelece” (LÓPEZ, 2008, p. 11), bem como uma “força que se expressa nas coisas” (LÓPEZ, 2008, p. 58).

O sentido é a vida da palavra e insiste nelas como acontecimento. Não é em sua gramática nem em sua materialidade nua que encontraremos a vida das palavras. As palavras são sempre as mesmas; seu sentido porém é diferente a cada vez que são pronunciadas ou ouvidas. Porque o sentido é o acontecimento vivo das palavras. As palavras consideradas em sua corporeidade têm apenas significado, mas só atingem seu sentido em função de seu devir. O significado está no dicionário, mas o sentido só se revela no uso político, poético, filosófico da palavra. Quando o poeta escreve, o faz para tentar exprimir um sentido que, embora se produza nas palavras, não se encontra nelas. (LÓPEZ, 2008, p.10)

Penso que o movimento de devir é vida. Mas como pensar a ideia de vida? López (2008), vai dizer que a vida é justamente o devir das coisas e vai buscar em Gilles Deleuze a distinção de dois tipos de elementos – os corpos e os incorporais. Os primeiros são dotados de tensões, qualidades físicas, relações, paixões e os estados das coisas que advém disso; os segundos, por sua vez, não são coisas nem estados de coisas, mas acontecimentos. Tanto que não cabe dizer que existem, mas que insistem. “Vida não é uma coisa, um corpo, mas um incorporeal, um acontecimento que insiste nos corpos. Inutilmente procuremos a vida num corpo, podemos abri-lo, despedaçá-lo, e não acharemos mais que corpo, porque a vida insiste nele sem jamais pertencer-lhe” (LÓPEZ, 2008, p. 10). Assim, vida não é substantivo, tampouco adjetivo, mas verbo. Por que verbo? Porque é na ação que se dá o incorporeal.

A realidade do mundo é a linguagem. “O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolerar a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos” (PAZ, 1982, p. 23). De fato, a linguagem põe o mundo, como provoca Von Foerster (1996) – é o mundo que põe a linguagem ou é a linguagem que põe o

mundo? Se acredito que tudo está pronto no mundo e a linguagem vem para dar nome a isto, é o mundo que põe a linguagem; no entanto, se penso que o mundo está sempre por fazer-se, é pela linguagem que o mundo é posto. É próprio da linguagem significar. Porém, há algo que transcende a própria linguagem. Uma potência que, sem eliminar seus valores primários, originários, nos levam à outra margem de um mundo de significados que não poderiam ser ditos apenas pela linguagem em si. A palavra – pode ser a cor, a pedra, o som – é um modo do humano tentar superar a distância que o separa da realidade exterior. Faz dizer o indizível. “O valor das palavras reside no sentido que ocultam” (PAZ, 1982, p. 128).

O silêncio, a lacuna, o vazio, a entrelinha, o intervalo, são necessários para dar sentido ao que há para ser dito. Penso que há mais possibilidades de significação no não dito do que no dito. “Toda frase quer dizer algo que pode ser dito ou explicado por outra frase. Em consequência, o sentido ou significado é um querer dizer” (PAZ, 1982, p. 133). Dizer é sempre um dizer que pode ser dito de muitas outras maneiras e, além disso, dizer de um modo é sempre deixar de dizer de muitos outros. Não dizer também é um modo de dizer. O silêncio do humano é calar-se, mas, justamente por querer calar, propõe uma comunicação implícita – a de não querer comunicar – e um sentido que está por vir, está em latência. “Mas todo silêncio humano contém uma fala” (PAZ, 1982, p. 67). A linguagem é significado – disto e daquilo. Toda comunicação se dá por referências e sentidos relativos. O isto depende daquilo. A vida afirma-se vida na morte, e vice-versa. O leve é leve em relação ao pesado. E cada termo pode atualizar-se em seu oposto, visto sua dependência direta e contraditória.

Mosé (2009b), vai dizer que a vida é devir, assim como os gregos arcaicos e pré-socráticos diziam, esse vir a ser constante da vida, do mundo. A vida é um desdobrar de intensidades todo o tempo. Nesse movimento, nessa dinâmica, pensar é abarcar uma parte dessas intensidades, que é vida que se transforma o tempo todo, e nomeá-la. Por isso, pensar é criar contornos, é limitar, é estabelecer conceitos. Essa delimitação, por sua vez, passa a significar, a ter sentido. Linguagem e pensamento se relacionam na constituição de um primeiro contorno.

Seguindo ainda a perspectiva de Viviane Mosé (2009a), o que caracteriza o *homo sapiens* é saber que vai morrer. Enterrar os mortos é uma atividade que marca algo na história da humanidade, que postula um referencial ao qual posso recorrer. Então, diante de tamanha angústia, tamanho incômodo, que é ter consciência da minha finitude e, ao mesmo tempo habitar o infinito sem poder significá-lo, é insuportável. Diante dessa angústia há um choque, uma força que me incomoda e me projeta a buscar uma alternativa para solucionar ou pelo menos abrandar esse incômodo. E essa força que impele as artes, a espiritualidade, a religião; força que criou o paraíso como um meio de diminuir a angústia de habitar o infinito e, com isso,

significá-lo, sentido alicerçado na perspectiva da vida eterna. Explicação que serviu e tem servido muito bem ao seu propósito. E isso se aplica a todas as explicações que os diferentes pensamentos religiosos possam atribuir ao depois da morte. O mesmo se aplica à filosofia, que busca explicar esse fenômeno que é a vida. Ainda assim, esse incômodo, ou seja, a perspectiva da morte, é latente. Essa relação de vida permite às artes se manifestarem como potência de vir a ser, de olharem no olho da morte e encará-la de frente, não para desafiá-la ou afugentá-la, mas para com ela perceber a si mesmo. “A arte não nos tira da morte, não resolve nossos problemas, não nos explica e não nos dá paraíso. Mas ela nos permite gritar esse incômodo, cantar esse incômodo, chorar esse incômodo” (MOSÉ, 2009a). É nessa imanência que as artes atuam, na elaboração imediata desse incômodo, quando o grita, o canta, o geme, o pinta etc.

“A arte é o que alivia e torna possível a vida” (MOSÉ, 2009a). Entretanto, em algum momento, as artes se submetem ao pensamento filosófico e são condenadas a uma posição secundária na vida. O pensamento busca a verdade, portanto é sério. Arte é ficção, portanto mente. Nesta concepção, artes passaram a ser divertimento, brincadeira, mas a verdade não passa de uma mentira repetida. “A verdade é uma ilusão que esconde seu nascimento impuro. A arte é mais verdadeira que a ciência, porque a arte mente mas assume que mente. Enquanto a ciência mente, mas diz que o que está fazendo é verdade” (MOSÉ, 2009a).

Quando Descartes (2011, p. 70) diz: “penso, logo existo”, agrilhoa a existência ao pensamento. Isso tem uma implicação muito forte, porque pensar cartesianamente é pensar na relação causa e efeito, na não contradição, e isso subjuga todas as outras formas de pensar a inexistência. Quando afirmamos algo, ele é. Não! O que é, poderia ser, poderia não ser, poderia ser diferente, pode deixar de ser. E isso é próprio da instabilidade e contradição que caracteriza a vida. Somos constituídos por um turbilhão de afetos, emoções, sensações que são cada um de nós. E a linguagem não está afastada deste caos constitutivo que nos caracteriza.

O humano tem uma grande dificuldade que é suportar o real, por isso cria uma projeção, um duplo. “Nós temos uma enorme capacidade de sentir, e uma mínima capacidade de suportar o que sentimos” (MOSÉ, 2009a). Por isso, o humano cria um duplo, uma alternativa paralela na qual guarda o que sente. Ele precisa de limites, pois viver no excesso é uma impossibilidade. Vale destacar que esse limite é potencializador e não um lugar de clausura. Assim, eu potencializo minha ação quando, inicialmente, eu a limito. A criação de um duplo (ilusão) é excelente – as artes nascem aí –, mas não pode substituir a vida. “O homem não tem necessidade da verdade, mas da ilusão. A nossa maior ilusão é a ideia de verdade, precisamos da ilusão a qualquer custo, necessitamos da ilusão” (MOSÉ, 2009a).

Penso no mundo contemporâneo – temos um grande desenvolvimento tecnológico e um proporcional, senão maior, caos social. Diante desse cenário, somente uma mudança na forma de pensar como nos relacionamos com o mundo, pode efetivamente mudar nossa relação com o mundo. Aquilo que a racionalidade moderna excluiu, agora despenca sobre nós. O filtro para isso é a linguagem, sem excluir nenhuma parte do mundo. Ou nosso pensamento inclui o desequilíbrio, a desestrutura, a dor, a morte e a mudança ou continuaremos na animalidade que parece nos tomar como sociedade. Não podemos ignorar que a linguagem é:

instauradora da capacidade de significar o mundo, isto é, de transformá-lo em signos que o representam e lhe conferem sentido em nossa consciência. Com a linguagem, tudo ao redor ganha significado, vale dizer, torna-se signo numa mente que, assim, organiza suas percepções e instaura ordem nessa miríade de estímulos que a invade. Pela linguagem, erige-se a consciência reflexiva, uma exclusividade nossa em face da mera consciência animal. Uma consciência que pensa o tempo, o ontem e o amanhã para além de hoje, e que faz nossa existência se dar num espaço infinitamente mais amplo do que o simples aqui, ou seja, no mundo (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 56).

A linguagem é formidável. Tomo por exemplo a Grécia antiga, quando a vida é explicada pela mitologia. O tempo, por exemplo, é um deus que come os próprios filhos. Ter filhos é dar a vida, comê-los é tirar a vida. O mesmo *tempo* que me faz nascer me mata, me engole. No entanto, essa explicação pelo mito – genial, por sinal – foi substituída pela ideia de verdade racional, a qual exclui da vida a contradição, os movimentos, a ambiguidade. Isso impede de considerar a participação dos afetos, porém, nos “afetamos. Isso é fato, isso é da natureza, da vida. Nos afetamos e afetamos. Afetamos e somos afetados. O afeto exige expressão” (MOSE, 2009a). Se não me afeto, não sinto. Crio a ilusão de que sou forte e julgo não precisar do outro. Mas o fundamento da ética está no reconhecimento da fragilidade constitutiva do ser humano: cuidado do outro porque sei que sou fraco e em algum momento vou precisar de ajuda. Talvez, a sugestão seja o resgate desse caos constitutivo da fragilidade que me faz cuidar do outro como cuidado de si, resgate da vida como corpo sensível no e do mundo.

Em essência, de acordo com Gagnebin (1994), o humano é um ser de linguagem. A linguagem, por sua vez, escapa do humano de forma igualmente essencial. Esse paradoxal movimento de disponibilidade e evasão sugere que a linguagem não pode ser reduzida à sua função instrumental. O humano, quando nasce, já nasce em um mundo de palavras. Palavras, estas, das quais não pode ser senhor definitivo. Somente quando desiste de apoderar-se delas, para comungar desta doação originária, que efetivamente poderá falar. Para Bosi (1999), o sentido que energiza a palavra não é determinante de sua existência e não pode ser reduzido a um conceito positivista de causa e efeito. Se acreditamos que usamos a linguagem para

comunicar algo, acabamos por mutilá-la. E a causa dessa mutilação comum é que a linguagem se torna para nós utensílio, instrumento, coisa. Cada vez que nos servimos das palavras, as mutilamos. O poeta, porém, não se serve das palavras. É seu servo. Ao servi-las, devolve-as à sua plena natureza, fá-las recuperar seu ser” (PAZ, 1982, p. 58). A palavra sempre diz isto e o outro e, ao mesmo tempo, aquilo e o outro mais além. Mas, se tentamos subjugar-la, a quebramos. Assim como o corpo, dirá Merleau-Ponty (1991), que somente nos guia entre as coisas no mundo quando paramos de tentar usá-lo, a linguagem não é literária – produtiva – até deixarmos de pedir a todo momento justificações para segui-la. “Logo, há uma opacidade da linguagem: ela não cessa em parte alguma para dar lugar ao sentido puro, nunca é limitada senão pela própria linguagem, e o sentido só aparece nela engastado nas palavras” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43).

“O sentido é o movimento total da palavra, e é por isso que nosso pensamento demora-se na linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 43). Esse movimento faz a linguagem plena de um poder espiritual. Um poder capaz de abrigar em si a própria vida, isso depois de tê-la transformado em sentido de vida. A linguagem não põe uma tabela de correspondências. Ela é inteiramente mostração, desvela segredos que ela mesmo põe e os ensina a cada humano que vem ao mundo. Merleau-Ponty (1991) é provocativo em propor que a linguagem é significante na relação signo com signo, mas o sentido só aparece como que no intervalo das palavras. A significação emerge, então, quando a linguagem deixa desfazer-se e refazer-se pelo pensamento, em vez de copiá-lo. A linguagem não é meramente uma hospedeira de significações fixas adquiridas, uma vez que opera com um poder de antecipação, como se possuísse a significação antes, de fato, a possuir. Ela não fala apenas do que sabe, mas daquilo que não sabe, para sabê-lo. As palavras “mais carregadas de filosofia não são necessariamente as que encerram o que dizem, são antes as que se abrem mais energicamente para o Ser, porquanto revelam mais estreitamente a vida do todo e fazem vibrar as nossas evidências habituais até desjuntá-las” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 103).

A potência da linguagem é uma ação à distância, uma vez que vai ao encontro das significações sem as tocar. Merleau-Ponty (1991) fala da eloquência da linguagem que designa significações sem as tornar palavras, tampouco faz cessar o silêncio da consciência. Dirá o filósofo francês que se trata de uma intencionalidade corporal. “Tenho rigorosa consciência do alcance de meus gestos ou da espacialidade de meu corpo, que me permite manter relações com o mundo sem representar tematicamente os objetos que vou segurar ou as relações de grandeza entre meu corpo e os rumos que me oferece o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94). São relações que atenuam o enigma que é linguagem, pois é, “ela mesma, um mundo, ela mesma,

um ser – um mundo e um ser de segunda potência, já que não fala no vazio, fala *do ser e do mundo*, redobrando, pois, seu enigma, em vez de fazê-lo desaparecer” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 98, grifos do autor).

Tal enigma densifica-se quando consideramos que há “uma significação ‘linguageira’ da linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94), responsável pela mediação entre minha intenção de dizer e as palavras. Não é gratuitamente que sou surpreendido por minhas palavras ao dizer aquilo que sequer imaginava possível dizer. É corporal – “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 79). Para Paz (1982), a linguagem é uma vasta metáfora da realidade. Essencialmente, a linguagem é simbólica, uma vez que faz emergir um elemento da realidade a partir de outro. “A ciência verifica uma crença comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural. Cada palavra ou grupo de palavras é uma metáfora” (PAZ, 1982, p. 41). Dirá, ainda, o autor, que o humano é metáfora de si mesmo, pois é um ser que se criou ao criar linguagem.

5.5 A galope em um corcel alado

Sobre o tempo... pensei sobre isso.

Pensei sobre a dor também.

Ponteiros parados, a dor acelerada... seguindo um compasso descompassado.

O relógio continua parado... o meu tempo também.

Mas o tempo lá fora continua... num frenesi nauseante, o tempo passa a galope em um corcel alado.

E ficamos com a sensação que hoje é só o ontem de amanhã.

Acho que quem passou fui eu.

Nesse momento da escrita, proponho uma aproximação à ideia que promoveu aberturas com as quais pude considerar de outro modo minha constituição como professor de artes em escolas de educação básica. Uma ideia que abalou uma estrutura fortemente sustentada na racionalidade moderna e me abriu para acolher o mundo que suplica para vir a ser. Uma ideia que rompe com a possibilidade de minha separação do mundo e que permeia todas as minhas reflexões nessa escrita. Ela foi a mola propulsora daquilo que posso me narrar agora, e sem a

qual não o seria. Falo do corpo. Poderia ter abordado a questão logo no início da dissertação. Não o fiz, ainda que pontuações acerca do termo apareçam em todo o percurso de meus estudos. Optei por deixá-lo para o final, para marcar que muito tardiamente passei a considerar o corpo como corpo, e não como objeto, ou ferramenta, ou casca para a mente. Essa negligência ancorou durante algum tempo meu modo de perceber o mundo em uma relação de causa e efeito. A ideia de corpo aparece agora, então, para subsidiar minha narrativa acerca de um dos acontecimentos ou uma das situações que deram forma ao que aqui está registrado em escrita.

No ano de 2012, a escola da rede estadual em que trabalho atualmente foi incluída no PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Fiz a inscrição para Supervisor e fui selecionado. Da implementação, o primeiro ano foi de ajustes e repleto de aprendizagem, uma vez que tudo era novidade e não sabíamos como proceder em relação a muitas questões. Éramos seis supervisores. Felizmente, tínhamos sempre à disposição a atenção e empenho dedicado da coordenação do programa na Unisc. Como propunha outros modos de pensar a educação escolar na formação inicial de professores, o PIBID exigiu de nós – professores supervisores na escola – outros modos de perceber as relações em educação e, além disso, tentar convencer os demais professores da escola que o programa se tratava de uma ação efetivamente compromissada com a qualificação da educação. Visto com desconfiança e fortemente rejeitado por alguns docentes, os inícios do PIBID na escola foram lentos, mas efetivos. Em algum tempo, éramos a escola com maior número de bolsistas PIBID atuando, alcançando a proporção equiparada ao número de professores da escola. Tínhamos muito trabalho, mas ele era recompensado pela dinâmica que se instaurou naquele espaço. Uma das dinâmicas que posso salientar foi a procura, pelos professores da escola, por formação em nível de pós-graduação. Outro, foi o fato de muitos professores – antes contrários ou resistentes às atividades propostas pelo PIBID – solicitarem e sugerirem ações que gostariam de implementar com suas turmas na escola.

Dentre a várias atividades que foram possíveis propor na escola, uma delas foi decisiva para o que quero pensar e posso pensar no momento, que foi a oficina de teatro. Destaco que não fiz parte da iniciativa no primeiro momento, proposta pelo subprojeto Interdisciplinar – composto por acadêmicos dos cursos de História. Nos organizávamos não por área, mas de acordo com as possibilidades, uma vez que o trânsito de bolsistas PIBID na escola era intenso. Para dar conta, entre seis professores supervisores, de dar suporte a todos os acadêmicos, nos dividíamos entre os dias da semana que tínhamos disponibilidade, de modo que em todos os turnos houvesse pelo menos um supervisor na escola. Assim, supervisionávamos acadêmicos de acordo com a disponibilidade dos bolsistas. Com isso, tive muitas oportunidades de

aprendizagem. Oportunidades de perceber outros modos de pensar educação de acordo com a área de formação. Pude acompanhar acadêmicos dos cursos de História, Geografia, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Biologia, Química, Física, Educação Física e Computação. Dos subprojetos que compunham o PIBID, apenas não tive oportunidade de acompanhar diretamente acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Matemática. Vale apontar que tive as primeiras infâncias poéticas na escola, pela literatura, ao supervisionar bolsistas do subprojeto de Língua Portuguesa. As oficinas propunham contar histórias para crianças. As atividades ocorriam na biblioteca e proporcionavam aos alunos – e a mim também – o prazer da narrativa. Ação poética que, ao operar linguagem, me causou alguns primeiros movimentos de aberturas perceptivas.

No que concerne à oficina de teatro promovida na escola, somente após um semestre de atuação que passei a fazer parte efetiva da ação. Inicialmente, os acadêmicos do curso de História propunham pensar questões ligadas à história, mas articuladas com questões cotidianas da vida dos alunos, por meio do teatro. No entanto, nenhum dos acadêmicos tinha formação em teatro, sequer uma noção básica. O resultado da primeira ação da oficina foi apresentado na formação de inverno do PIBID, na Unisc. Foi um momento em que algo mágico aconteceu, uma vez que pouco de teatro havia na apresentação. Mas, no intento de qualificar a experiência educacional em teatro que estava sendo proposta na escola, o coordenador do PIBID na Unisc propôs a intervenção de professores de teatro nas oficinas que ocorriam na escola. Foi neste momento que passei a fazer parte do grupo de teatro. Foi desafiador e mobilizador estar sendo provocado por profissionais da área. Pensar o corpo com o corpo desestabilizou modos que me pareciam alicerçados e calcificados de estar não apenas professor, mas humano.

Por meio de jogos teatrais e exercícios corporais, pude perceber como o corpo está implicado no processo de aprender. Inclusive, muito daquilo que eu não sabia poder, mas meu corpo sabia, me fez perceber que, para desenhar, a mão precisa aprender. Como fazia sentido, assumi com efetividade a participação na oficina, que ocorria no intervalo entre o turno da tarde e o turno da noite. Fiquei profundamente provocado pelo que eu podia pensar a partir do trabalho com o corpo e igualmente afetado pelas dinâmicas que mobilizaram em mim, tanto no viés das reflexões que me foram possíveis fazer quanto nas ações práticas que pude propor em sala de aula, no que tange a abertura para outras percepções. A mobilização foi tal, assim como a entrega, que em pouco tempo eu havia assumido a responsabilidade pela continuidade da oficina. Fui impelido a pesquisar e procurar meios de pensar o corpo com o corpo. Essa atividade empreendi com uma leveza bruta, pois era uma atividade que me proporcionava uma

satisfação sublime e, ao mesmo tempo, me exigia uma grande demanda de esforço, tanto corporal quanto reflexiva.

Esperava, ansioso, pelos encontros semanais da oficina, quando podia, em conjunto com bolsistas PIBID, professores da escola e alunos, pensar modos de dizer com o corpo. O desafio foi potencializado quando alunos surdos se propuseram a participar e foram acolhidos na oficina. Assim, potencializou-se a necessidade de significar pelo e com o corpo. Em decorrência, fiquei assombrosamente encantado com a potência do corpo em expressar aquilo que só o corpo pode dizer e como pode dizer. Essa experiência me levou a pensar o quanto, às vezes, a escola está a favor do silenciamento²³ do corpo. Ainda que o silêncio também seja um modo de dizer, me parece o único modo que a escola adota como modo de estar do aluno – sentado e calado.

Como encerramento semestral da oficina, propúnhamos sempre uma apresentação, que mobilizava todos os envolvidos a pensar modos de dizer o que queríamos de forma poética. Era fascinante perceber como todos – sobretudo os alunos – se engajavam e se comprometiam na efetividade das ações que eram pensadas. Ações que eram trabalhadas coletivamente, de modo que todos os envolvidos pudessem se perceber – e de fato se percebiam – nas atividades.

Levei a proposta da oficina de teatro para discussão em outros círculos – acadêmicos – para verificar seu alcance e conhecer outras formas de pensá-la. A consideração do corpo como centralidade nesse processo ocorreu de forma natural, pois não havia como percebê-lo separado de qualquer ação humana. Com isso, pude confrontar o quão significativa foi a proposta e quanto mobilizou outras pessoas a pensarem as questões que eu estava podendo pensar, o que foi evidenciado, sobretudo, pela grande curiosidade provocada nas pessoas, expressa por meio de perguntas e de conversas posteriores aos momentos dedicados à explanação da proposta. Todos esses fatores foram me conduzindo à busca de outros níveis de formação – no caso, o mestrado. Posso afirmar que o PIBID foi decisivo neste meu processo.

A partir da ação em teatro que pude experienciar, o corpo resignificou-se para mim. Já não posso ter um corpo. Sou meu corpo. O corpo é referência para as transformações que nele mesmo ocorrem. Se, com o filósofo, pensarmos na possibilidade de o corpo próprio interpretar,

²³ “especialmente no contexto educacional, o silêncio concebido como uma modalidade do ser sonoro – pois “toda ausência é apenas o avesso de uma presença” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 488) –, não é valorizado. O que a cultura escolar espera é um silêncio silenciado, uma ocultação ou negação. Trata-se daquele que Kovadloff (2003, p. 24), ao abordar o silêncio poético como “silêncio da significação excedida”, denomina por polarização de “silêncio da oclusão”. Esse silêncio é assim nomeado por emergir de uma linguagem na qual a experiência do extraordinário é subjugada pela obviedade e se dissolve na rotina do não estranhamento, pois “na linguagem do hábito jaz – justamente silenciada – uma dimensão de sentido do real que, como matriz, é decisiva para a compreensão do valor da existência” (RICHTER; BOURSCHEID, 2014, p. 48).

este interpretaria a si mesmo. Para Merleau-Ponty (1999), os ‘dados visuais’ se revelam em seu sentido tátil, que por sua vez se revelam em seu sentido visual, bem como cada movimento local se dá sobre um fundo global. “O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que *tudo reside ali* (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268, grifos do autor). Não há outro modo de conhecer o corpo do que vivê-lo. A ideia de corpo próprio é aquela que supera a ideia anacrônica de sujeito e objeto, tão própria da ciência moderna.

Enquanto tenho um corpo e através dele ajo no mundo, para mim o espaço e o tempo não são uma soma de pontos justapostos, nem tampouco uma infinidade de relações das quais minha consciência operaria a síntese e em que ela implicaria meu corpo; não estou no espaço e no tempo, não penso o espaço e o tempo; eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 195-196).

Merleau-Ponty (1999) compara o corpo com a obra de arte. Vai dizer que um quadro ou uma peça musical somente comunicam uma ideia no desdobramento das cores e sons. “A análise da obra de Cézanne, se não vi seus quadros, deixa-me a escolha entre vários Cézannes possíveis, e é a percepção dos quadros que me dá o único Cézanne existente, é nela que as análises adquirem seu sentido pleno” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 208). Assim como a fala, que significa não somente pela palavra, mas também pelos gestos, sotaques, pelas expressões fisionômicas, pelo tom, e revela não o pensamento de seu interlocutor e sim a origem de seu pensamento – e seu fundamento. Não diferente da poesia, que é narrativa e significante ao mesmo tempo, e se configura como um modo de existência. A obra de arte – seja romance, pintura, poema, peça musical, teatro – é uma produção do qual não se pode distinguir a expressão do expresso, movimento no qual a significação só pode ser atingida de modo direto e, sem abandonar sua potência de vida, irradiam sentidos. “É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210).

É nesta ideia de corpo próprio que entendo minhas interrogações nesta investigação. Tal entendimento me levou a resistir à concepção de arte na escola – marcadamente cognitivista –, uma vez que racionaliza e fragmenta os modos pelos quais estabelecemos relações com a experiência das artes²⁴. Essa concepção, não diferente da concepção que baliza a organização

²⁴ “Nos termos de Gadamer (2005, p. 151), a experiência da arte não deveria ser tomada ou falsificada como um fragmento em posse da formação estética, pois ‘todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento inacabado, sendo ela mesma uma parte desse acontecimento’. Nesse sentido, uma experiência é artística quando uma singularidade se reconhece na experiência do outro. Assim nos significamos na experiência coletiva” (RICHTER, 2016b, p. 9).

da educação escolar, é aquela que caracteriza o pensamento da modernidade e põe na razão, no intelecto, na mente, a origem de toda forma de conhecer.

Não quero e não posso pensar o corpo diferentemente, a não ser como implicado na constituição de mundo. Sem corpo, o mundo não seria. É na percepção do outro corpo que tenho ciência do meu corpo, portanto, existo a partir do momento em que afirmo minha existência no outro, “meu corpo pode comportar segmentos tomados do corpo dos outros assim como minha substância passa para eles, o homem é espelho para o homem” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23). E são essas relações de me afirmar no outro que criam o mundo. Para Merleau-Ponty (1991), o corpo se sente constituído no momento mesmo em que funciona como constituinte. A materialização dessa existência se dá pela linguagem. É a linguagem que dá certificação para a existência. Não é sem motivo que a primeira ação que o humano assume ao descobrir algo novo é nomeá-lo. Aquilo que não tem nome não existe, quando passar a existir, exige um nome para assegurar sua existência.

“Eu só poderia crer num deus que soubesse dançar” (Nietzsche, 2002, p.31). Por que a dança? Para Nietzsche, somente pela dança se pode contar o que há de mais elevado na vida. Dançar de todas as formas, com os pés, com ideias, com palavras. Dançar é se superar, é ir além de si mesmo, é desviar o olhar para outras perspectivas, é perder-se de si mesmo. Esse perder-se, esse esquecimento de si, é o que Nietzsche chama de si mesmo, que, por sua vez, é tão único que não há palavras que o possam dizer. “O si mesmo não pode ser dito. É tão singular que para cada si mesmo deveria existir uma palavra. A dança afasta essa prisão do eu e abre o si mesmo, que é a experiência real de si” (MOSÉ, 2009c).

Essa experiência real de si supõe o corpo. Melhor, sem corpo, ela não seria. Uma constatação importante é de que o corpo como suporte da razão já não se sustenta mais na contemporaneidade. Os binômios corpo e mente, razão e sensibilidade, inteligível e sensível, teoria e prática começam a se esfacelar diante da insuficiência legada pelo pensamento da modernidade. Entretanto, destaca Farina (2010), ver-se sem esses preceitos que nos balizaram por tanto tempo é uma difícil tarefa, ainda que estejam ruindo diante de nossos olhos. O corpo como suporte é um desses preceitos.

Decompõe-se o corpo sobre o qual se purgava a culpa do sensorial, a deslegitimada experiência empírica. Recria-se um novo corpo: cientificamente, artisticamente, tecnologicamente [...]. Vemos a economia de mercado apropriar-se dele e refundá-lo como corpo de consumo de sua própria experiência, que consome sua própria imagem como experiência (FARINA, 2010, p. 5).

É a imagem do corpo que parece ser elemento de interesse quando o corpo está em pauta. É comum ouvir que vivemos um culto ao corpo, mas que corpo é esse que tanto valorizamos? Prefiro pensar, com Mosé (2009c), que desvalorizamos o corpo. Quando vemos uma imagem de corpo – idealizada, manipulada, ‘photoshopada’ – ela nada mais é que um produto, algo que foi produzido, preparado para atender uma demanda. Isso pressupõe que existe um aparato tecnológico que é usado para atingir o corpo ideal. Melhor, a imagem de corpo ideal. “E o corpo nada tem a ver com ideal. É o inesperado. Nosso corpo virou um suporte de exercício de poder. Então, o tempo no corpo passou a ser uma vergonha. Envelhecer é sinônimo de vergonha ou de pouco dinheiro. A exclusão social não é mais a roupa, é a ruga” (MOSÉ, 2009c). De fato, as demandas físicas para alcançar essa imagem ideal, que beiram a tortura, nada têm a ver com valorização do corpo. Valorizar o corpo é valorizar a porção de vida que há nele.

O pensamento contemporâneo, pautado na lógica que remete ao século V a.C., ao pensamento socrático-platônico, estabeleceu a divisão entre o corpo e a alma. Há uma supervalorização do que se convencionou chamar de alma – que seria o espírito, o pensamento, a representação –, em detrimento do corpo – que não era só o corpo humano, mas qualquer corpo. Tal pensamento, aproxima-se do que Merleau-Ponty chama de pensamento de sobrevoos, que é aquele “que nega o enraizamento do homem no mundo e acredita poder configurar-se como um pensamento de fora, distanciado, que paira sobre o mundo” (COELHO JUNIOR; CARMO, 1991, p.12). Nessa forma de relação com o mundo, a humanidade suprime a ação, que é o acontecimento, o inesperado, o devir, o presente, e valoriza o planejado, o idealizado, o imaginado. Falar, nesta lógica, é muito mais importante que viver. “Nós ganhamos um pensamento obeso e um corpo raquítico” (MOSÉ, 2009c).

O corpo é uma questão interrogada desde o início da filosofia. Para Platão, o corpo é a prisão da alma, que a impede de alcançar a verdade. Descartes, no século XVII, vai dizer que a alma é independente do corpo, cuja essência consiste no pensar e não precisa de qualquer materialidade para ser. Nietzsche, dois séculos mais tarde, o pensa diferente. Para ele, tudo é corpo e nada mais. Alma nada mais é do que algo do corpo. O filósofo alemão não vai, com isso, inverter a lógica de valorização da alma e desvalorização do corpo. Seria persistir na mesma lógica de binômio. Nietzsche diz, e agora busco Mosé (2009b) para conversar e pensar junto, que o pensamento está em tudo, na dança, nas artes, na vida. O que o ocidente valoriza não é o pensamento, mas uma forma de pensar: racional, causal, não contraditória. Temos que, em linguagem, trazer o movimento do corpo, os gestos, as contradições. O corpo é vivo e tudo que é vivo é contraditório.

A linguagem separa, mas o corpo junta. A minha primeira relação com o conhecimento é uma relação física. Depois de tomado de alguma perplexidade, eu ganho um movimento que vai ser traduzido em linguagem. A tradução da linguagem é necessária e boa, mas é menor que a sensação. Como fazer para que meu pensamento seja mais intenso? Demorar nas sensações sem palavra. É preciso valorizar o não dito (MOSÉ, 2009c).

O corpo é repleto de não ditos. Ele está ligado a tudo. O que eu visto, o que eu cheiro, o que eu vejo, o que eu como, a cor da parede, a tudo isso meu corpo responde. Ao contrário do que a racionalidade moderna pensa, o originário não é o cérebro. O princípio está no corpo, e não no cérebro. Tudo o que meus cinco sentidos geram são transformações em mim que vão determinar o meu estado de espírito. E não tenho controle sobre isso, pois está no devir, no repente, no agora. Isso é corpo, imprevisível, indeterminável, mas em movimento. Isso pressupõe liberdade. Fogel (2009) vai falar em realidade da liberdade como possibilidade para a possibilidade, que é o “acontecimento i-mediato”. É primal, instantâneo, súbito. É *arché*, o modo como começo, que se faz, se dá. A concretude da possibilidade para possibilidade, que é realização de *arché*, se dá como *páthos* (afeto ou experiência), que é o ser tomado, tocado e levado por uma ação (possibilidade) do ou no viver. “Pois muito bem, *isso, esta estrutura, constitui corpo, é corpo*. E corpo sente. Melhor: corpo é sentir” (FOGEL, 2009, p. 47, grifos do autor). E é aqui que está o ponto de interesse. Não me interessa como as pessoas se movem, mas o que as move. Quando danço, pinto, desenho, escrevo, não é somente a razão técnica do dançar, pintar, desenhar ou escrever que eu articulo para expressar o que tenho por intensão dizer. É a própria vida, que insiste no meu corpo, que mobilizo quando estou impelido ou convocado à ação.

Fogel (2009) vai dizer que muitos são os sentidos atribuídos ao corpo, ainda que não se considere as formas compostas, as combinações e seus sentidos derivados. Se os considerar, amplia-se muito esses sentidos. O mais comum é considerar o corpo como oposto de alma, corpo como matéria, substância física. Como já foi mencionado, não é na oposição que se resolve a questão. Também não é uma solução que estou procurando. Mas, afirmar do espírito o que se afirmava do corpo, e afirmar do corpo o que se afirmava do espírito é manter tudo igual, ou seja, a oposição alma-corpo. Antes desta oposição, o corpo pode ser pensado como um acontecimento arcaico, originário, “i-mediato da ou na vida” (FOGEL, 2009, p.38). O mesmo que vida.

Originário, ou o sentido originário, é a percepção sensível (*aísthesis*) de algo, que é o que está aí, que se mostra primariamente, no i-mediato. Isso identifica corpo. Corpo seria, então, a ‘verdade’ imediata, a sensação primeira, a percepção originária de algo. Fogel (2009) alerta que corpo é percepção, mas não tem ou é dotado de percepção, como se fosse uma coisa, ou uma

propriedade ou, ainda, uma capacidade que se agregaria ao corpo. Corpo o é ao perceber. Portanto, a percepção originária, imediata, sensível quer dizer ver, que por sua vez, quer dizer descobrir.

O sentir, a *aísthesis*, o corpo é inteligente, é *intus-legere* e, então, ver, sentir, perceber é um único ato, um único acontecimento vital-existencial, a saber, o corpo. Nessa direção é preciso compreender a afirmação de Nietzsche: “o corpo é a grande razão”, isto é, é o *fundo*, o *fundamento*. Por isso, dirá ainda Nietzsche, “O corpo é um pensamento *muito mais surpreendente* (“*erstaunlicherer*”) do que a velha ‘alma’”. Por esta via está-se a caminho do corpo ou “sob o fio condutor do corpo”, enfim, em direção à compreensão do princípio do real, de toda a realidade possível e, por outro lado, *vendo*, compreendendo todo real possível *a partir* do acontecimento ou da imediatidade corpo (FOGEL, 2009, p. 51-52, grifos do autor).

Nesta perspectiva, os modos de conviver no tempo e espaço da escola sugerem que muitas instituições de educação atendem a lógica de linha de produção, cartesiana. O que temos na escola não são corpos, são pedaços que, por serem divididos e separados, não formam um corpo. Como exigir dos alunos que sejam éticos se seus corpos são divididos em partes separadas? Essa atitude no mundo exige corpo, exige relação. Vivemos em um mundo que cobra coragem, determinação, ação, um mundo pautado pelo acesso à informação, com uma infinidade de possibilidades que a internet oferece, por exemplo. O que é necessário? Atitude de saber o que fazer com essas possibilidades, de ter autonomia em pesquisar, de ser um pesquisador cotidiano. Essa atitude me faz pensar algo que julgo fundante no que quero propor: eu não tenho um corpo, mas sou meu corpo.

A partir do momento que me foi possível a abertura de conviver com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, muitas outras percepções da potência do corpo foram se revelando. Confesso que estava um tanto desestimulado diante das circunstâncias em que me via como professor, uma vez que não conseguia estabelecer sentido com o que eu estava fazendo. Pensar o corpo e trazê-lo como fundamento para pensar educação na escola me possibilitou outras formas de pensar artes, inclusive, modo que permitiu me narrar de outra forma. Pude narrar uma história que ainda não era minha, se é que posso assumir a posse de uma história, senão participar dela e conseguir, no máximo, resvalar sutilmente sua superfície com as pontas dos dedos. No entanto, pude perceber que posso considerar o corpo em sala de aula. Que posso perceber que propor aos alunos que fiquem em silêncio e sentados um turno inteiro (quem aguenta?), também é uma forma de educar. Mas, quando somos levados a pensar a inquietação dos alunos em sala de aula, a necessidade que eles sentem de conversar, trocar com os colegas, a correria que é a ida ao recreio e a ida para casa, todos esses fatores apontam para o corpo. E denunciam quanto o corpo é negligenciado no processo educativo escolar, de

modo que quanto menos o corpo aparecer nas relações em educação, mais apropriado é o ‘comportamento’ do aluno no ambiente escolar.

Quando o corpo aparece, rapidamente é feita uma mobilização de modo a domesticar aquele corpo. Qualquer ação fora dessa domesticação é rotulada de bagunça. Então, por mais bagunça na escola! No entanto, medidas, em várias instâncias, são adotadas, pois da mesma forma que o aluno é rotulado de bagunceiro, o professor que ‘deixa a bagunça acontecer’ é rotulado como um professor que não tem domínio de turma e, por consequência, não é um bom professor. Nessa lógica, bom professor é aquele que faz com que seus alunos resistam bravamente e sem reclamar da tortura que é ficar em silêncio e sentados imóveis em uma cadeira escolar desconfortável por mais de quatro horas. O aprendizado do aluno seria consequência da resistência à tortura, portanto facilmente identificável de acordo com a ‘competência’ do professor em ‘manter os alunos na linha’. Muito coerente com o desempenho dos alunos nas avaliações externas. Não vou entrar na discussão acerca de avaliações externas, mas os resultados nelas obtidos me leva a pensar acerca da legitimidade de avaliar através de um meio ou instrumento padronizado para propor um diagnóstico ou um parecer que dê conta das diferenças que caracterizam o humano.

A relevância para o pensamento educacional está em perceber, hoje, que as inquietações são constantemente ativadas e renovadas, evidência que percebi conforme meus estudos foram realizados. Da mesma forma, percebo como é fácil adotar uma postura de inércia – zona de conforto – e travestir-se de narrativas que põem a educação como um caso sem solução ou que é dessa forma que as ações em educação acontecem e assim devem permanecer. Aponto isto, porque já assumi essa postura. No entanto, quando me foi possível pensar, sentir e perceber diferentes modos de conceber a educação, não me foi mais possível permanecer em repouso. Um caminho sem volta.

6 POTÊNCIA DA TRANSFORMAÇÃO

Ainda que latente, as inquietações pelas quais eu estava tomado me causaram certa letargia. Não me era possível atender a demanda. Não tinha suporte suficiente para articular as formas de pensar, diferentes daquilo que eu pensava. Entretanto, como a agitação era crescente, fui impelido a buscar outros modos de pensar o encontro entre artes e educação. Sobretudo, me pensar. Foi então que busquei a inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – PPGedu/Unisc. Neste momento fui convidado a pensar na certeza da incerteza, o que fazia muito sentido para mim. Sempre gostei das perguntas, nem tanto das respostas. O ato de perguntar é sempre muito mais um perguntar a si mesmo do que ao outro. “Eu gostaria também de formular algumas perguntas. Formulá-las a vocês e formulá-las a mim mesmo” (Deleuze, 1987, p. 2).

Pude pensar, em sala de aula, modos de propor vivências artísticas que fizessem sentido aos alunos. E que fossem sentidas também. Situações em que os alunos pudessem se perceber parte do processo e perceber como essas relações, de ser parte constitutiva daquilo que estão fazendo, são elaboradas. Por esse motivo, talvez, muitas das situações que passei a propor em aula os alunos me relatavam que haviam mostrado aos pais ou repetido em casa. Inclusive, houve relatos de adaptações que os alunos fizeram a partir de situações vividas nas aulas de Arte. Assim, pude perceber que minha mudança de paradigmas e modos de pensar artes na escola estavam propondo mobilizações nos alunos. A partir desta lógica, quando passei a trabalhar com os alunos dos Anos Iniciais, foi sensível a transformação que ocorreu na minha relação com os alunos dos Anos Finais da Ensino Fundamental, bem como com os do Ensino Médio.

Percebi que, ainda que fizesse sentido a alguns alunos adolescentes, o discurso sobre arte não contemplava as aspirações do grupo. Ao mesmo tempo percebi o quanto os alunos adolescentes tinham necessidade de experiências artísticas muito próximas dos alunos pequenos, fato que me intrigou e me fez pensar. A partir de abordagens aparentemente despretensiosas, pude perceber que os alunos tinham tais aspirações em virtude de que a escola havia negligenciado tais vivências. Isso me fez pensar muito, sobretudo porque eu havia feito parte do processo de negligência, visto que muitos daqueles alunos – do Ensino Médio – haviam sido meus alunos em anos anteriores, no Ensino Fundamental. Isso não significa que os alunos julgassem desinteressante ou desimportante atividades de leitura de imagens ou discussões e discursos acerca da História da Arte. Pelo contrário, mas havia uma força que os impelia a manipular a diversidade do mundo e provocava ao fazer artístico. Não como eu as concebia,

sempre em decorrência e adaptadas ao que se havia discutido sobre artistas, obras e períodos ou movimentos artísticos. O processo, a técnica, a ferramenta, o corpo, eram desconsiderados no meu processo inicial de trabalho. Como esperar da criança e do jovem que saibam transformar materialidades, ferramentas, sensações e ideias em situações que lhes façam sentido se não têm repertório para fazê-lo; se, tampouco, aprenderam a manusear materiais e ferramentas de acordo com o que pede a técnica e seu corpo ainda não tem intimidade com esses modos de estar em linguagem?

Outra questão que passou a permear minhas reflexões foi em relação aos modos como podem ser estabelecidas relações com o cotidiano e as experiências diárias dos alunos. De fato, e assim foi comigo, as relações são estabelecidas a partir daquilo que eu conheço. Por isso, meu discurso estava tão distante dos alunos e muito pouco sentido fazia para eles. Era um discurso verticalizado, focado na arte europeia, branca, masculina, elitizada, que acabava por excluir muitos outros modos de experiências. Refletir sobre esses aspectos me mostrou o quanto a palavra é escorregadia e o quanto é necessário tratá-la bem, pois se formos levianos com as palavras, facilmente diremos aquilo que queríamos dizer de maneira diferente.

Mudar os modos de sentir tais relações também me permitiu romper com ideias binominais – isto ou aquilo –, o que ampliou minhas possibilidades, uma vez que não preciso excluir um modo para validar outro e, com isso, posso perceber outras potências que permitem o que há de mundano no humano aparecer – ou seja, as contradições. Ser contraditório é característica do humano, ideia fortemente combatida pelo modo racional moderno de pensar o mundo. Talvez, por isso, a ciência parece exaurida de potência, pois assumiu a eliminação de contradições e o estabelecimento de certezas como modo de estar no mundo. Não quero, com isso, sugerir que eu tenha encontrado o caminho das pedras, mas encontrei, sim, modos distintos daqueles que eu entendia como únicos de estar professor. Isso, inclusive, contribuiu para que eu percebesse que não há certezas e as verdades estão constantemente sendo criadas e desfeitas, não diferentemente na ação educativa. Também não quero sugerir que não existam parâmetros em educação, no sentido de que qualquer proposição sirva, mas o estabelecimento de verdades e certezas engessa modos de estar professor e sustenta discursos correntes de que a educação não tem solução ou que a educação é “assim mesmo” e sempre será.

Contudo, na temporalidade da experiência do vivido e do desafio de inscrevê-la em escrita, me foi possível pensar o que não era passível de ser pensado por mim antes. Acredito que uma das maiores contradições entre o que eu pensava e o modo como isso era recebido pelos alunos para produzir sentido era a maneira como ensinava a História da Arte. Eu falava de artistas, períodos, datas, fatos históricos como essenciais à percepção do que eu propunha

pensar, o que deixava muito pouco espaço para o próprio pensar. Menos ainda para sentir. Tais percepções me lançaram a questionar ‘verdades’ que estavam se consolidando em mim e, sobretudo nos últimos anos de atuação docente na educação básica, perceber o quanto as artes na escola estão a serviço da manutenção de formas de pensar e da lógica de resultados produtivos das instituições escolares.

Nesse sentido, a própria organização escolar dificulta pensar diferente aquilo que parece estar convencionado como modo – único – de pensar educação na escola, exponencialmente em Arte. Vejamos algumas contradições que, diga-se de passagem, são próprias da vida e do processo de conhecer. Uma das mais salutares, senão a mais, é a questão da bagunça. As aulas em que pude perceber maior produção de sentidos para os alunos foram justamente aquelas ‘eleitas’ como bagunçadas. Aquelas em que foi possível perceber a estesia do corpo em movimento no mundo. De fato, observar o modo de organização e os movimentos que os alunos empreendem nestas oportunidades, revela que eles ainda não exploram outras possibilidades de se moverem para além de si mesmos. O que não é de estranhar, visto que são corpos habituados ou treinados para não se mexerem. Corpos treinados para ficarem sentados um turno inteiro no mesmo lugar e, de preferência, sem conversar. Não poderia ser diferente quando, ao toque do sinal indicando o intervalo ou o término da aula, os alunos saem correndo o mais rápido possível da sala. No entanto, ainda que não tenham por natural essa relação do corpo em movimento na escola, conseguem se auto-organizar e realizar as atividades que foram propostas e, mais, estabelecem sentidos para o que fazem. Com isso, aprendem outros movimentos.

Várias outras situações poderiam ser elencadas aqui, mas não tenho por pretensão assumir uma narrativa que condena a escola como um espaço de limitação humana. Pelo contrário, quero pensar a escola como um espaço de vida, de convivência mundana, em um mundo comum. Isto, por si só, é importante para a aprendizagem do enfrentamento da diversidade, dos modos de percepção, de convívio, de estar em linguagem, de aprender a pensar. Se, na convivência do corpo estésico no mundo comum, for possível aproximar a dimensão poética das artes e da educação na escola, acredito que outros sentidos serão densificados nas relações educativas. Em decorrência, os modos de perceber o mundo também se ampliarão, o que sugere o entendimento da relação corpo/mundo/linguagem como indissociável, não sendo possível abordá-la de outro modo.

E as artes? O que podem oferecer à educação? E o contrário, o que a educação pode oferecer às artes? Ou melhor, como as artes podem flertar com a educação? São algumas questões que permeiam minhas reflexões. Quando as artes na escola não eram obrigatórias, penso que muitas possibilidades de ações poéticas deixaram de ser oferecidas aos alunos na

convivência escolar. Ao fazer parte da grade curricular – interessante pensar que a escola esteja organizada em ‘grades’ curriculares, talvez por isso a escola seja narrada por muitos como um sistema prisional – as artes passaram a integrar as ações “praticadas” na escola, o que sugere que experiências poéticas puderam ser propostas, e denota que, em algum momento, as artes foram consideradas importantes neste espaço de exercício da convivência.

No entanto, quando as artes foram articuladas à educação escolar alguns limites foram impostos. Não diferentemente de quando alguns modos de pensar artes na escola passaram a ser praticados e que a história da articulação entre artes e educação nos oferece como referência. Volto a frisar que não tenho por intenção desmerecer alguns modos de pensar artes na escola em benefício de outros. Penso que as artes são um modo de operar linguagem e retomar a dimensão estética que a especifica, que é uma dimensão primal no sentido fundante de linguagem. Abro aqui a discussão para aquilo a que chamamos hoje de arte – como uma dimensão separada do humano que ‘escolhe’ ou ‘nasce com o dom’ – negando-a como parte da vida. Para mim, essa negativa sugere o quanto estamos distantes, como sociedade, da percepção unificadora do eu com o mundo, sempre em um movimento de dependência, no sentido de que tanto o humano quanto o mundo estão em constante processo de afirmação, onde um legitima a existência do outro. A potência das artes na escola estão na proposta de buscar ou provocar sentidos do e no corpo estésico. Motivo que me permite pensar ações que ofereçam aos alunos conhecerem modos específicos de operar linguagem em artes – técnicas e materiais – que potencializam modos de narrar o mundo e vivê-lo. Bem como, confrontar tais narrativas como outros modos de narrar adotados por artistas de diferentes épocas espaços, faz com que o humano se perceba como constitutivo de uma história da qual ele narra. Desse modo, é profícuo pensar a potência das ferramentas que, ao armarem a mão, exponencializam modos de se narrar, o que é um contraponto aos modos como eu pensava artes na escola, modos que excluía o corpo do processo e despotencializavam os alunos no sentido de restringir meios de pensar artes com artes. As artes – como modo poético de narrar e constituir mundo – são um fim em si mesmas. Como são um fim e não um meio para alcançar outros propósitos alheios, os modos de existir não consideram sua pluralidade como potência constituinte e legitimadora de vida.

Este entendimento me põe no movimento de questionar a cisão cultural e histórica entre sentir e pensar. Tal fragmentação produz uma redutora hierarquia entre mão e cabeça, situação que constitui modos limitados e limitantes de considerar artes e ciência. Cabe questionar, com Richter (1998), uma postura redutora que inibe ações poéticas e científicas na infância ao negligenciar o imaginário do fazer transformador da matéria. Isso gera uma anestesia, causada pelos conflitos aos quais o humano é submetido ao longo da infância e dos anos que se seguem,

quando descobre que tem de se ajustar a sistemas de leis, moralidade e convenções sociais completamente reféns de uma realidade posta por um modo único de considerar o mundo – racional. Eis que se desnuda a importância de pôr o poético em evidência e vigência, em trazê-lo para o primeiro plano. Com isso, podemos desvelar um pensamento espontâneo e aberto à novidade que, por curioso e intrépido, caracteriza-se pelo entrelaçamento intenso entre o afetivo e o cognitivo. Um pensamento que se espanta com o que vê, que permite admirar-se com o que há para ser visto, que afasta a obviedade do enfrentamento com o mundo – pensamento simultaneamente de artista e de cientista.

Vale reafirmar as limitações de uma concepção pobre e empobrecedora de ciência e arte na escola, que pela estéril e cristalizadora dicotomia entre as áreas do conhecimento, pela exclusão uma da outra, não produz nos indivíduos suas possibilidades racionais e sensíveis. Ao reproduzir uma cultura estanque em sua visão de mundo e homem, ao formar indivíduos incapazes de imaginar a transformação porque incapazes de materializar e objetivar seus sonhos, não produz nem artistas nem cientistas (RICHTER, 1998, p. 39).

Isso atravessa a formação de professores de artes no país, que parece se organizar de acordo com dois eixos que caracterizam como as artes são consideradas na escola. Ou a formação assume uma postura acastelada na lógica-racional que empobrece o fazer criativo, ou uma postura que, muitas vezes, carece de embasamento, ainda que proponha um trabalho sensível pautado no pressentimento ou na espontaneidade. Essas concepções parecem predominantes no que tange às artes na escola, estigmatizadas pela polarização entre cognitivismo exacerbado e *laissez-faire*. O que quero pontuar é que as artes são modos de educar – não tanto como componentes curriculares, mas como modos de aprender a conviver consigo e com os outros. Saliento um contraponto ao modo racional que nos organiza socialmente e põe a escola na lógica da competição por resultados – tempo produtivo e individualismo exacerbado.

Tal pontuação denuncia a fragmentação do humano. Mosé (2009c) diz que o humano se constitui em pedaços que, juntos, já não formam um corpo – pelo menos não como entendo neste estudo, aberto esteticamente ao mundo. Read (1986) vai dizer que substituímos a experiência estética pelo entretenimento – já não jogamos futebol, mas assistimos a jogos de futebol; não encenamos, assistimos peças teatrais; já não sentimos, estamos anestesiados. Essa postura de distanciamento e solidão nos afasta daquilo que está na gênese das artes – uma celebração comunal. Celebrações criadas pelo humano para cantar, dançar ou adorar, potencializadas pela convivência intercorporal ou intersubjetiva (MERLEAU-PONTY, 1999), pela fruição comum. “Temos de viver a arte se quisermos ser permeados pela arte” (READ,

1986, p. 52). Isso não afasta o prazer de ir a concertos, peças teatrais, exposições de pinturas, mas seria fundamental que pudéssemos todos nos engajar esteticamente com a experiência das artes e nos permitíssemos tocar, encenar, pintar, de modo a afirmar a complexidade da integração entre sensível e inteligível na humana constituição de mundo.

Pensar artes e educação implica considerar, de acordo com Richter (1998), as especificidades das artes como artes e da educação como educação, “compreendendo como ambas podem contribuir para a construção da sensibilidade e de valores éticos e estéticos, ampliando a capacidade humana de conhecer e conhecer-se, de imaginar e imaginar-se” (RICHTER, 1998, p. 48). Read (1986) expõe a ambiguidade que os dois termos carregam consigo e como são mal-entendidos por isso. O autor sugere uma fusão completa dos dois conceitos – ao falar em artes está se referindo a um processo educacional, um processo de crescimento; ao falar em educação refere-se a um processo artístico, um processo de autocriação. “Como educadores, olhamos o processo do lado de fora; como artistas, o vemos por dentro; e ambos os processos, integrados, constituem o ser humano completo” (READ, 1986, p. 12). Com isso, a educação pelas artes permite nos projetarmos no mundo em celebrações, em fantasias, em ações dramáticas, em gestos criadores, em devaneios, expondo o caráter fundamentalmente poético da linguagem em permitir que real e imaginário sejam indissolúveis. O trânsito entre real e ficcional é o que permite transformar mundos e essa transformação só é possível pela liberdade, pela criação de sentidos, pela abertura para o acontecer realizar-se.

Este é o meu *credo*: que a perfeição na arte deve surgir da sua prática – da disciplina com instrumentos e materiais, com a forma e a função. Creio que é um erro definir um mundo da arte e colocá-lo à parte da vida. Creio que é um erro confinar o ensino da arte à apreciação artística pois a atitude aí implícita é por demais desvinculada de todo o resto. Creio que a arte deve ser praticada para ser apreciada, e ensinada em aprendizado íntimo. Creio que o mestre não deve ser menos ativo que o aluno. Pois a arte não pode ser aprendida por preceito, por uma instrução verbal qualquer. Ela é, falando com propriedade, um contágio, e se transmite como o fogo de espírito para espírito (READ, 1986, p. 15).

A perfeição, à qual se refere Read (1986), considero como superação de um fazer que está sempre por lançar desafios. Esta é a potência política das artes na escola, é estética e é poética ao enfatizar que o vivido não é apenas o ato ou processo de experimentá-lo, mas também de senti-lo e torná-lo inteligível pela linguagem. Sentir, na percepção, é ato estético, é ex-pôr o corpo aberto para que o mundo venha ser mundo nele. A partir desta estesia do corpo no mundo e acesso ao sentido que é sensível, Read (1986) diz que padrões particulares ou específicos são percebidos e um é escolhido como moralmente adequado e é sentido como apropriado. E, por

ser sentido como inteligível – está no corpo –, é repetido. Tal repetição é efetiva e eficaz, pois é sentida como sentido, o que denota um elevado senso estético, transformado poeticamente em linguagem e compartilhado com outros.

Interessa a mim o movimento de conviver no mundo como potência poética de significar a estesia do corpo, um movimento aberto a isto e aquilo. Experiência de convivência que parte do tempo e espaço no qual estamos – movimento entre sensível e inteligível, entre a potência reflexiva e o devaneio. Não quero sobrepor o isto ao aquilo, tampouco estabelecer uma hierarquia ou separação entre eles, mas de considerar o movimento de interação e alternância – ou de ambivalência – entre eles. Tal movimento estético confere sabor às conversações próprias de conviver com o outro ao mesmo tempo que o movimento poético dá o sentido necessário para que consigamos suportar o vivido.

A opção por nos situarmos intencionalmente nesse lugar entre, nesse lugar de movimento entre devaneio e pensamento, entre o que podemos sentir e pensar e o que ainda não sentimos e pensamos, tem por objetivo nos colocarmos entre diferentes forças que promovem abertura à contradição e à discussão, portanto à intenção de tensionar ideias mais do que defendê-las (RICHTER; BERLE, 2015, p. 1028).

Nessa tensão entre sensível e inteligível, pode ser importante propor experiências de convivência compromissadas eticamente com educação que, pela linguagem, estreitam o *entre* que aproxima filosofia e poesia na ação mesma de aprender a conviver. Essa é uma realização que se dá no entrelaçamento inseparável entre intelectual e sensível na experiência de viver do corpo em movimento no mundo. Por ser corporal, a percepção sensível é anterior às simbolizações e práticas que nos colocam no mundo – cores, sabores, odores, sons, silêncios, texturas – ao corporificar significados. A estesia estabelece a integração e comércio com o mundo e nosso corpo. Antes de nomear, sabemos pelo corpo o que é frio, calor, pesado, amargo, doce. “Aqui o prazer estético – sensual e afetivo - que emerge de todas as maravilhas que o mundo permite saborear e do prazer de sentir de outros modos o vivido, torna-se prazer intelectual” (RICHTER; BOURSCHEID, 2014, p. 40). O importante é considerar que a educação do sensível não se sobreponha ao inteligível, pois seria polarizar de outro modo as relações no mundo comum.

A experiência estética do corpo funda a linguagem, no ato mesmo de operá-la. Operação de pensamento que age no instante do pensar, engendrado pelo corpo no mundo. Um pensamento com a capacidade de sentir, de ser empático. A empatia como aceitação do outro e também como invasão ao outro, de querer colocar-se no lugar do outro, de agregar o outro. Não se trata de uma relação de competição com o outro, a potência da empatia está no comércio

com o outro, naquilo que agrega. Essa possibilidade de se colocar no lugar do outro permite a compreensão desse outro. O que não deixa de ser uma compreensão de si mesmo. “A concepção da empatia como uma vivência, como reconhecimento do outro como outro eu, desdobra-se eticamente como um movimento de compreensão da experiência do outro, um testemunho sensível daquilo que ele vive” (RANIERI; BARREIRA, 2012, p. 12)

A empatia é uma relação corporal de afetar-se pelo outro, como uma subjetividade semelhante à minha, um organismo semelhante ao meu, modo pelo qual percebo e estabeleço vínculo como presença encarnada. Relação pela qual “pode-se destacar um primeiro momento na atuação da empatia: o reconhecimento do outro que, como eu, vive” (RANIERI; BARREIRA, 2012, p. 19). Então, empatia é exercício de acolher e compreender as vivências do outro, os estados de espírito do outro, os sentimentos do outro. “Empatizar é reconhecer o outro como alter ego, como outro eu” (RANIERI; BARREIRA, 2012, p. 14). Vale apontar que empatia não é o mesmo que simpatia. A ação simpática está mais para uma reação de ânimo do que o reconhecimento do *tu* como outro eu. Promover exercícios de convivência nos quais a empatia possa ser vivida no tempo e espaço da escola de educação básica assume importância ética – política – da dimensão poética das artes em narrar mundo em ato na coexistência. Exercitar a capacidade de se colocar no lugar do outro e, com isso, narrar um mundo mais aberto à estesia e, talvez, menos violento e excludente.

Pensar educação e artes nos tempos e espaços da escola a partir dos estudos com os quais me propus aproximação me conduzem a considerar a dimensão poética das artes como um modo de exercitar a convivência, a disciplina, a liberdade e a criação. Criação de si e de mundo pela linguagem. Por ser uma ação de criação e por realizar-se no mundo comum, penso que a educação tem também como grande potência oportunizar que os corpos, em coexistência, possam experimentar e inventar sentidos para si mesmos e para o mundo. Por isso educação não é uma ação individual, ela pressupõe relação, ou seja, interação. Uma interação criadora que se constitui ou se produz no próprio ato de relacionar-se, de conviver, de coexistir, o que me leva a considerar que não é a academia que forma o professor, mas a escola, no espaço e tempo mesmo da convivência e de acordo com os exercícios de conversação, de disciplina, de liberdade. A abordagem poética das artes na escola, esse encontro, emergiu da abertura à qual me permiti e que foi um processo de transformação irreversível. Nunca mais poderei ser o mesmo que era antes, justamente o que conserva o mistério de ser humano. Acredito que a contribuição que posso oferecer com esta dissertação, além de uma grande quantidade de interrogações que aguardam novas reflexões, é que pude me transformar. Esta transformação

abriga, penso, a grande potência política que o encontro entre artes e educação na escola pode oferecer – quando permito transformar-me, tudo a partir daí transforma-se também.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Cláudia Castro de. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. *Griot: Revista de Filosofia*, Bahia, v. 6, n. 2, p.98-121, dez. 2012.
- BACHELARD, Gaston. *A dialética da duração*. São Paulo: Editora Ática, 1988.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BENJAMIN, Walter. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.
- BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2017.
- BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de setembro de 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1. Acesso em: 02 jan. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAEIRO, Alberto. (Fernando Pessoa). *O guardador de rebanhos*. Portugal: Centro Atlântico, 2014.
- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.
- CANCLINI, Néstor García. *A socialização da arte*. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.
- CAPASSO, Verónica. Posibilidades de mundos: El arte actual según Jean-Luc Nancy. *Boletín de Arte*, Buenos Aires, n. 16, p.69-71, set. 2016. Disponível em: <<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/issue/view/28>>. Acesso em: 19 jan. 2018.
- CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: uma introdução*. São Paulo. EDUC, 2002.

CASTRO, Manuel Antônio de. *Arte: corpo, mundo e terra*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

COELHO JUNIOR, Néelson; CARMO, Paulo Sérgio do. *Merleau-Ponty: filosofia como corpo e existência*. São Paulo: Escuta, 1991.

DELEUZE, Gilles. *O ato de criação*. 1987. Disponível em: <<http://server2.docfoc.com/uploads/Z2015/12/21/ehMJC3obn7/eabed93b9c29c98ebcb0c5f0fa9ee2b9.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

DESCARTES, René. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM, 2011.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *A montanha e o videogame: Escritos sobre educação*. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FARINA, Cynthia. Políticas do sensível no corpo docente - Arte e Filosofia na Formação Continuada de professores. *Revista Thema*. 07 (01). p. 1 – 13. 2010.

FERNANDES, Carlos (Comp.). *Johann [mais conhecido como John] von Neumann*. 2002. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/JohnvonN.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

FOGEL, Gilvan. Notas sobre o corpo. In: CASTRO, Manuel Antônio de. *Arte: corpo, mundo e terra*. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 35-57.

GADAMER, Hans-georg. *La educación es educarse*. 1999. Disponível em: <<http://www.ilustracioncritica.com/texto-gadamer.html>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GARCÉS, Marina. Maurice Merleau-Ponty leído por Marina Garcés en el curso “Biblioteca abierta”. Barcelona: Macba: Museu D'art Contemporani de Barcelona, 2015. (111 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUnM6I4hJ20&t=50s>>. Acesso em: 11 jan. 2017.

GOMBRICH, Ernst. *A História da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

HERMANN, Nadja. *Pluralidade e ética em Educação*. Rio de Janeiro: Dp&a, 2001.

HOUAISS. *Dicionário online de português*. S/l: 7graus, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/escola/>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: Relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015a.

KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. *Alea*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 17, p.216-226, jul./dez. 2015b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

KOVADLOFF, Santiago. *O silêncio primordial: ensaios*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LELIS, Soraia Cristina Cardoso. Poéticas visuais em construção: o fazer artístico e a educação (do) sensível no contexto escolar. 2004. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Habitar poeticamente a educação: notas sobre a relação entre potência e temporalidade. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p.141-158, mar./jun. 2015.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. Modernidade e modernidade tardia. In: LUVIZOTTO, Caroline Kraus. *As tradições gaúchas e sua racionalização na modernidade tardia*. São Paulo: Editora da Unesp, 2010. p. 53-63. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/cq8kr/pdf/luvizotto-9788579830884-05.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

MARQUES, Paulo Pimenta. Fenomenologia e fenômeno em Maurice Merleau-Ponty. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p.832-840, jul./dez. 2015.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: As bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da Complexidade*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MORIN, Edgar. [1977] *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOSÉ, Viviane. *O que pode a palavra?*. Campinas: Instituto Cpfl, 2009a. (44 min.), son., color. Disponível em: <<https://vimeo.com/8230433>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MOSÉ, Viviane. *O que pode o corpo?*. Campinas: Instituto Cpfl, 2009c. (46 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oE3aoW2xp4w>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MOSÉ, Viviane. *Viviane Mosé → Nietzsche – e a grande política da linguagem*. Campinas: Instituto CpfI, 2009b. (137 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DLeC0jN-7us&t=1s>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falava Zarathustra*. S/l: Hemus, 2002.

NÓBREGA, Terezinha Patrúcia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 13, n. 2, p.141-148, maio/ago. 2008.

ORDINE, Nuccio. *A utilidade dos saberes inúteis*. Porto Alegre: Ufrgs, 2016. (79 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r0NwRr6zptk>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Conversações: modelo cibernético da constituição do conhecimento/realidade. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p.1377-1388, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a14v2485.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PELLANDA, Nize Maria Campos; RICHTER, Sandra Regina Simonis. William Blake e Fernando Pessoa: poíesis e complexidade. *Remate de Males*, Campinas, v. 2, n. 35, p.325-349, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/remate/article/view/4511/5306>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

PEREIRA, Danielle Viana Lugo; JESUS, Altair Reis de. O projeto da modernidade, crise capitalista e ideologia pós-moderna. *Temporalis*, Brasília, n. 20, p.31-47, jul./dez. 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 18, n. 18, p.111-123, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

PICCIN, Stéla. *Complexidade e fenomenologia na pesquisa em educação: a emergência de uma docência poética*. 2017. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado e Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017. Disponível em: <[https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1602/1/Stela Piccin.pdf](https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/1602/1/Stela%20Piccin.pdf)>. Acesso em: 25 dez. 2017.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A empatia como vivência. *Memorandum*, Belo Horizonte, v. 23, p.12-31, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/9340/7220>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

READ, Herbert. *A redenção do robô: Meu encontro com a educação através da arte*. São Paulo: Summus, 1986.

RICHTER, Sandra. *A dimensão ficcional da arte na educação da infância*. 2005. 290 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10289/000521542.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

RICHTER, Sandra; BERLE, Simone. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p.1027-1043, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/51542/34979>>. Acesso em: 21 jan. 2018

RICHTER, Sandra; BOURSCHEID, Clarice de Campos. Encontros estéticos/poéticos entre música e bebês na creche. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 1, p.32-58, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/4468/3284>>. Acesso em: 21 jan. 2018.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer na educação infantil*. 1998. 264 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS/FACED, Porto Alegre, 1998.

RICHTER, Sandra R.S. Docência e formação cultural. v. 2, p. 13-54. In: BRASIL. Coordenação Geral de Educação Infantil. BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A. (Org.) ; NUNES, M. F. R. (Org.) ; BARRETO, A. S. (Org.) ; CORSINO, P. (Org.) ; COELHO, Rita de Cássia Freitas (Org.) . *Leitura e escrita na Educação Infantil* (10 volumes). 1. ed. Brasília: MEC/SEB, 2016a.

RICHTER, Sandra R S. *Educação, arte e Infância: mimesis e experiência de linguagem na Educação Infantil*. Projeto de pesquisa. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul. Março 2016b, 21 p. (mimeo).

ROSSI, Maria Helena W. A pesquisa no campo da arte-educação visual e o ensino da arte na educação básica. *Revista GEARTE*, [S.l.], v. 1, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/46548>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVEIRA, Marília; FERREIRA, Ligia Hecker. Escritas de si, escritas do mundo: um olhar clínico em direção à escrita. *Athenea Digital*, Barcelona, v. 13, n. 3, p.243-263, nov. 2013.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHINITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 59-74.