

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

Ivan Jeferson Kappaun

FENOMENOLOGIA DO GESTO DESENHANTE NA EDUCAÇÃO COMO MODO
DE HABITAR A ESCOLA E A PÓS-GRADUAÇÃO

Santa Cruz do Sul

2026

Ivan Jeferson Kappaun
Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade II

FENOMENOLOGIA DO GESTO DESENHANTE NA EDUCAÇÃO COMO MODO
DE HABITAR A ESCOLA E A PÓS-GRADUAÇÃO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa
Linguagem, Experiência Intercultural e Educação,
Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito
para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Kappaun, Ivan Jeferson

FENOMENOLOGIA DO GESTO DESENHANTE NA EDUCAÇÃO COMO MODO DE
HABITAR A ESCOLA E A PÓS-GRADUAÇÃO / Ivan Jeferson Kappaun. –
2026.

250f. : il.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do
Sul, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Gesto desenhante. 2. Educação. 3. Artes. 4. Experiência
lúdica de linguagem. 5. Errância na escola e na pós-graduação. I.
Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

Aos meus filhos, Helena e Samuel

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a oportunidade de habitar tempos e espaços com outros humanos incríveis que me desafiam cotidianamente a me experimentar no gesto desenhante.

À minha família: à minha mãe, que viu fé no despropósito de carregar água na peneira; ao meu pai (*in memoriam*) cuja ausência me mostrou o valor da presença e que, mesmo sem saber como demonstrar, sentiu orgulho; aos meus irmãos - Charles, Maikel e Jéssica - por compartilhar peraltices que ecoam na memória e o tempo não dispersa; ao Samuel, meu filho, por me mostrar todos os dias o pai que posso estar sendo; à Helena, minha filha, por ser brisa leve que não me deixa esquecer de imaginar, regando a terra de onde brotam florezinhas...

Agradeço imensamente à minha orientadora Dra. Sandra Regina Simonis Richter, por me desafiar a pensar tudo aquilo que posso e ainda não posso pensar, pela dedicação, pela confiança e pelo entusiasmo em estudar.

À Unisc e ao PPGEduc, por serem morada intelectual que me acolheram e tornaram possível a pesquisa que resultou nesta tese de doutorado.

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 esta pesquisa seria inviável.

Ao grupo de estudos e à linha de pesquisa Linguagem, Experiência Intercultural e Educação, pelas importantes contribuições e reflexões acerca do que pude pensar.

Aos meus professores e colegas da turma de 2022, por todas as situações de conversação e de reflexão ao longo dos quatro intensos anos de doutorado.

À Escola Educar-se, por permitir que o gesto desenhante pudesse brotar com tanto vigor e me autorizar a viver a experiência de estar errante nos tempos e espaços da escola.

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

Agradeço enormemente à Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes, à Dra. Angela Raffin Pohlmann, à Dra. Ângela Cogo Fronckowiak, ao Dr. Felipe Gustsack, à Dra. Mirela Meira e à Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, por gentilmente aceitarem o convite para compor a banca de avaliação deste percurso desenhante.

À professora Marga Betina, por me mostrar as artes como possibilidade de vir a ser; ao professor Caio por confiar em alguém que desenhava nas mesas da sala de aula; ao Amoretti, por me mostrar como ver com o lápis na mão.

À Liliane, por ser, acima de tudo, uma amiga, e por sempre me escutar, acreditar, incentivar e confiar no meu potencial.

Às colegas e amigas Geovane, Andreza, Cassandra, Josi e Dani por serem quem são e por, em várias oportunidades, me escutarem e me ajudarem a enfrentar o vivido.

À Neoli, não apenas colega na escola e no doutorado, mas também a voz lúcida diante dos desafios que o ambiente escolar nos apresenta.

À Viviane Moser Landesvatter, por me provocar a me pensar.

Ao Leandro Lassen, grande amigo que sempre se faz presente, mesmo distante.

Agradeço a todos que de alguma forma tocaram esta travessia e foram importantes nesse meu processo errante de estar acadêmico em Pós-Graduação.

Agradeço, enfim, pela oportunidade de estar vivo, compartilhando a existência com outros, habitando o mundo com gestos que me efetivam como alguém que desenha afetos.

Muito obrigado!

O menino que carregava água na peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.

*Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.*

*A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.*

*A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.*

*O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.*

*A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.*

*Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.*

*Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.*

*No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.*

*O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.*

*Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.*

*A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
(Barros, Manoel. *Poesia completa*).*

RESUMO

A fenomenologia do gesto desenhante na educação como modo de habitar a escola e a pós-graduação, pesquisa desenvolvida na linha Linguagem e Experiência Intercultural na Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/Unisc), propõe pensar a ação de desenhar não como técnica ou representação, mas como gesto originário capaz de instaurar linguagem, presença e mundos possíveis na escola e na academia. A partir do gesto articulado ao neologismo desenhante, delineio um campo de pensamento que tensiona a aproximação entre artes, educação e filosofia. O percurso metodológico se ancora nas fenomenologias de Merleau-Ponty e de Bachelard para compreender o gesto desenhante como ação lúdica de linguagem - sensível e poética - que entrelaça corpo, matéria e imaginação. A travessia da pesquisa é marcada pela errância, entendida como forma de habitar a investigação e a escola: um caminhar sem fim predeterminado, aberto ao mistério e à incerteza, compondo uma escrita que alterna discussões conceituais e delineamentos poéticos. O percurso investigativo atravessa diferentes dimensões: a morada como metáfora do habitar e do acolher; a imaginação material dos quatro elementos na obra de Bachelard como estofa para o devaneio e para o gesto; a historicidade da relação entre artes e educação e suas especificidades; o lúdico como força instauradora de experiência; a linguagem como poiésis e invenção de mundos; e a escola como espaço de resistência sensível e abrigo para o inacabado. Assim, o gesto desenhante é compreendido como modo de interrogar a educação escolar ao promover abertura a experiências de linguagem que acolhem incerteza, errância e criação. O trabalho culmina na defesa da ação docente em artes como mediação do gesto desenhante: prática educativa fenomenológica e estética que busca criar condições de possibilidade para que crianças e jovens experimentem linguagem como jogo, imaginação e presença. Defendo, portanto, a escola e a pós-graduação como morada e como tempo-espço de coexistência que se efetiva em gestos, marcas e imagens, permitindo a emergência de outras formas de habitar o mundo em linguagem com outros humanos.

Palavras-chave: Gesto desenhante. Educação. Artes. Experiência lúdica de linguagem. Errância na escola e na pós-graduação.

ABSTRACT

The phenomenology of the drawing gesture in education as a way of inhabiting school and postgraduate studies, research carried out within the Language and Intercultural Experience in Education line of the Postgraduate Program in Education at the University of Santa Cruz do Sul (PPGEdu/Unisc), proposes that we think about the act of drawing not as a technique or representation, but as an original gesture capable of establishing language, presence, and possible worlds in school. From the gesture articulated with the drawing neologism, I outline a field of thought that explores the proximities between arts, education, and philosophy. The methodological approach is anchored in the phenomenologies of Merleau-Ponty and Bachelard to understand the drawing gesture as a playful action of language—sensitive and poetic—that intertwines body, matter, and imagination. This research journey is marked by wandering, understood as a way of inhabiting the investigation and the school: a journey without a predetermined end, open to mystery and uncertainty, composing a text that alternates conceptual discussions and poetic outlines. The investigative path traverses different dimensions: the dwelling as a metaphor for inhabiting and welcoming; the material imagination of the four elements in Bachelard's work as material for reverie and gesture; the historicity of the relationship between arts and education and its specificities; playfulness as a force that establishes experience; language as poesis and invention of worlds; and school as a space of sensitive resistance and shelter for what is unfinished. Thus, the drawing gesture is understood as a way of questioning school education while promoting openness to language experiences that welcome uncertainty, wandering, and creation. This work culminates in the defense of the teaching action in arts as a mediation of the drawing gesture: a phenomenological and aesthetic educational practice that seeks to create conditions of possibility for children and young people to experience language as play, imagination, and presence. I therefore defend the school and postgraduate studies as a dwelling and as a time-space of coexistence that is accomplished in gestures, marks, and images, allowing for the emergence of other ways of inhabiting the world in language with other humans.

Keywords: Drawing gesture. Education. Arts. Playful language experience. Wandering in school and postgraduate.

RESUMEN

La fenomenología del gesto dibujante en la educación como forma de habitar la escuela y el posgrado, investigación realizada dentro de la línea de Lenguaje y Experiencia Intercultural en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/Unisc), propone pensar la acción de dibujar no como técnica o representación, sino como un gesto originario capaz de instaurar lenguaje, presencia y mundos posibles en la escuela. A partir del gesto articulado al neologismo dibujante, delimito, en esta investigación, un campo de pensamiento que tensiona la aproximación entre artes, educación y filosofía. El recorrido metodológico se ancla en las fenomenologías de Merleau-Ponty y de Bachelard para comprender el gesto dibujante como una acción lúdica de lenguaje – sensible y poética – que entrelaza cuerpo, materia e imaginación. La travesía de la investigación está marcada por la errancia, entendida como una forma de habitar la indagación y la escuela: un caminar sin fin predeterminado, abierto al misterio y a la incertidumbre, que compone una escritura que alterna discusiones conceptuales y delineamientos poéticos. El recorrido investigativo atraviesa diversas dimensiones: la morada como metáfora de habitar y acoger; la imaginación material de los cuatro elementos en la obra de Bachelard como sustrato para el ensueño y para el gesto; la historicidad de la relación entre artes y educación y sus especificidades; lo lúdico como fuerza instauradora de experiencia; el lenguaje como poiésis e invención de mundos; y la escuela como un espacio de resistencia sensible y abrigo para lo inacabado. Así, el gesto dibujante se comprende como un modo de interrogar la educación escolar al promover una apertura a experiencias de lenguaje que acogen incertidumbre, errancia y creación. El trabajo culmina defendiendo la acción docente en artes como mediación del gesto dibujante: una práctica educativa fenomenológica y estésica que busca crear condiciones de posibilidad para que niños, niñas y jóvenes experimenten el lenguaje como juego, imaginación y presencia. Defiendo, por tanto, la escuela y los estudios de posgrado como morada y como tiempo-espacio de coexistencia que se realiza en gestos, huellas e imágenes, permitiendo la emergencia de otras formas de habitar el mundo en lenguaje con otros seres humanos.

Palabras Clave: Gesto dibujante. Educación. Artes. Experiencia lúdica de lenguaje. Errancia en la escuela y los estudios de posgrado.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU II	Casa do Estudante Universitário II
DBAE	Discipline-Based Art Education
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
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
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UnB	Universidade de Brasília
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

PRIMEIROS GESTOS	13
1 MORADA COMO METÁFORA	16
1.1 A mitologia dos quatro elementos e a morada do gesto desenhante	21
1.2 O desenho que me escreve	23
1.3 Entre mão e imagem: uma fenomenologia se anuncia	30
2 FOGO - O DESEJO QUE INCENDEIA O TRAÇO	38
2.1 Apolo e o gesto desenhante	41
2.2 Potência do não saber: primeiras fagulhas	50
2.2.1 Desenho com carvão na mata: devaneio em brasa	55
2.3 Memórias que aquecem a morada do pensamento: artes e escola.	57
2.4 Fagulhas históricas	63
3 ÁGUA - SONHO E DEVANEIO	71
3.1 Água: A fluidez do traço como experiência	74
3.2 Linguagem como travessia	80
3.3 Resistência e fluidez	88
3.4 A imagem que me inscreve no gesto	93
4 AR - O INVISÍVEL QUE SUSTENTA O GESTO	100
4.1 Entrando na caverna	102
4.2 A ação de desenhar	105
4.3 O gesto desenhante	108
4.4 - O gesto inaugural que flutua no ar	119
5 TERRA - O CORPO QUE ANCORA O TRAÇO	152
5.1 O peso sensível do gesto	154
5.2 O lúdico como aderência ao mundo	160
5.3 O retorno à morada	171
5.4 O traço que acolhe	176
6 MORADA - ABERTURA PARA OUTRAS EXPERIÊNCIAS	216
6.1 Escola como morada: retorno e abrigo	221
6.2 O que eu faço e como eu faço o que faço	227
6.3 Habitar o inacabado: o gesto desenhante como morada	238
7 REFERÊNCIAS	241

PRIMEIROS GESTOS

Início minha escrita pelo princípio - lá onde tudo já era, lá onde tudo já estava. Cheiro de terra - forte, úmido, entre o suor e o fumo, enquanto pés pequenos e curiosos revolviam o chão da lavoura. As pragas eram arrancadas de seu repouso peçonhento com o mesmo cuidado de quem afasta pesadelos. Princípio que não tem começo nem fim, é um eterno estar sendo, potência de poder e não poder, e do vir a ser.

Do barro originário, onde tudo é ritmo e pulsação, no meio da lavoura de fumo, a enxada oscilando entre ferramenta e amparo riscando gestos que não se aprendiam pela palavra, as mãos sujas e a coluna inclinada sob o peso de um mundo ainda desconhecido davam os primeiros sinais de Kairós. Seria uma oportunidade?

Naquele instante sem testemunhas, a primavera insinuava-se no vento brando que se despedia da friagem invernal. Ali, no entrelugar das estações, algo em mim soube: era hora. Mas não a hora dos relógios, era hora da transformação - experiência de passagem. A terra revolta anunciava a metáfora do vir a ser, como algo que se desfaz para se refazer, para ser de outro modo. A primavera se abrindo como flor tardia... e eu, com ela, também.

Nasci quando o dia ainda não era dia. A madrugada ainda tateando os contornos do novo dia, não podia ser medida a não ser por seus encantos. Naquela hora só importava o que não podia ser dito nem escrito. Os pés já não sentiam o frio ardente do chão úmido, o corpo já não sentia o peso da enxada e o peso do mundo, as narinas já não sentiam o acre do fumo verde, mas a umidade do chão, o peso da enxada e do mundo, o cheiro do fumo verde, como tributo ao recém chegado, faziam o estofado da experiência de vir a ser e incrustavam à cena a poesia que não poderia ser negada à mais ínfima existência. Ou, porque poética, houve existência.

A morte do feto, dizem, precede o nascimento do humano. Mas é o gesto que inaugura o devir - e o meu gesto primeiro talvez tenha sido o de escutar o silêncio da madrugada, antes que o dia chegasse por inteiro. Agora não era mais apenas uma promessa - o feto que se desfaz para que o humano aconteça como corpo no mundo e inaugura uma vastidão de afetos - era presença.

Na passagem entre o último suspiro do feto impregnado de lavoura e promessa e o primeiro gesto do humano que ali estava, houve um tempo sem nome onde as horas não cabiam nos ponteiros. Cronos dormia... Mas Kairós, esse sim, atravessava a madrugada feito um sussurro.

Ali, ninguém o esperava - e ainda assim, ele veio inscrevendo no corpo o seu gesto inaugural. Não há quem se lembre de Cronos naquela hora - mas Kairós, ah, Kairós, senhor das oportunidades e dos começos, soprou em mim o primeiro desenho da existência e fez morada na dobra do tempo, entre o que se encerra e o que se anuncia.

Naquele instante entre mundos, nasceram comigo não apenas um corpo e um nome, mas também uma mãe, um pai, uma avó, um avô - e tantos outros que, em mim, começaram a habitar novos lugares de ser. Tantas infâncias inauguradas em um só gesto de vir a ser.

Foi no chão da lavoura que tudo começou. A terra revolvida se oferecia como matéria do mundo para ser moldada pela fluidez da água que insiste diante da resistência do mundo. Na escuta do tempo que não grita, na dança entre terra e vento, o ar abre o devir do devaneio que se solidifica e é gravado no íntimo da alma pela força ígnea que desenha uma existência.

Meu corpo se soube desenho - e desenhar, entendi ali, seria meu modo de habitar o mundo. O gesto originário não é um evento: é uma escrita, é poiésis. Como abertura ao mundo, desde o primeiro respiro, aprendi que viver é sentir antes de compreender.

Talvez o gesto desenhante¹ tenha começado ali - não como técnica, mas como respiro, como forma de sentir o mundo por dentro, com as mãos, com os olhos, com o corpo inteiro. É esse gesto que me acompanha e atravessa esta tese: não busco explicá-lo, mas habitá-lo com palavras que riscam e imagens que mostram sem precisar nomear.

Nesta travessia, a escrita não se pretende unicamente científica - pelo menos não no sentido habitual -, mas poética, errante, sensível. Escrevo entre vestígios, narrativas, fragmentos, traços, gestos e devaneios. Vou traçando o pensamento, e nele me deixo desenhar.

É no encontro entre educação, filosofia, escola, pós-gradua artes e gesto de desenhar - esse gesto que é ação, escuta e presença - que esta tese se abre como a terra revolvida pelo arado. Desejo, assim, interrogar o vivido a partir do gesto desenhante, que articula artes, educação e filosofia, como modo de habitar a escola e a pós-graduação em errância. Trata-se de compreender esse gesto não como técnica ou representação, mas como abertura para outras experiências de linguagem, onde corpo, matéria e imaginação se entrelaçam em presença. Nesse percurso, a docência é pensada como experiência fenomenológica e estésica, atravessada por interrogações que não buscam respostas definitivas, mas sustentam o mistério da linguagem e do existir com outros, nos tempos e espaços da escola e da academia.

¹ Desenhante – neologismo criado no percurso do doutorado, como superação semântica de “desenho”, “desenhar” ou “ação de desenhar”.

A estrutura desta escrita desenhante se organiza como cinco moradas em torno dos quatro elementos da natureza e uma morada originária, a partir da imaginação material de Gaston Bachelard e suas poéticas do espaço e da imaginação. Cada parte se oferece como território sensível, poético e conceitual, onde a escrita é atravessada pela experiência de linguagem, pela relação entre artes, educação e filosofia, pela errância, pela narrativa mitológica e pelo gesto desenhante como experiência de pensamento que se gesta ao mesmo tempo que se escreve.

Pela errância faço um alerta necessário sobre a escrita da tese, a qual não segue uma linearidade, tampouco se pretende conclusiva. Pela errância manifesto o desejo de inscrever o vivido - exercício de pensamento e de linguagem - que mobiliza um corpo a desenhar nos tempos e espaços da escola como abertura para outras experiências de linguagem. Entre narrativas, reflexões e imagens, proponho acompanhar a tessitura do gesto desenhante como outra forma - lúdica - de habitar as artes na escola de educação básica. Cada dobra desta tese ecoa em experiências que não cessam de reverberar - na sala de aula, no papel, na memória, no corpo. E talvez, também, em quem aqui pousa os olhos. Seja bem-vindo à travessia.

1 MORADA COMO METÁFORA

A imaginação não é a faculdade de formar imagens do real; é a faculdade de formar o real das imagens. — Gaston Bachelard, A poética do devaneio

A partir do ritual de passagem da qualificação do meu projeto de tese, deparei-me com a condição de fazer escolhas, e uma pergunta recorrentemente insistia em perturbar minhas ideias: qual a linha que desenha a minha tese? Pensei, escrevi, desenhei... repensei, reescrevi, redesenhei. O que aqui emerge como tese é consequência de minhas escolhas, mas tenho a convicção de que não foram escolhas aleatórias. Muito do que posso pensar, escrever e desenhar se manifesta como vestígio de ecos que emanam de um imaginário de origem, e não sei até quando irão reverberar - mas reverberam. Uma coleção de almas e esforços, densificados pelo desejo de desenhar como modo de habitar a pesquisa, a educação, a escola e as artes, vão convocando minha atenção e reclamando espaços que emergem como interlúdios e fissuras que não posso conter, sob risco de mutilar linhas que se projetam como marcas de uma existência.

Entre conceitos, ideias, experiências e devaneios, vou tecendo uma escrita desenhante que aponta em direção ao que faço e ao modo como faço o que faço nos tempos e espaços da escola, como professor de artes. Desde a dimensão originária que me lança ao mundo como corpo mundano que sente e busca sentidos para sua existência em errância, vou me narrando, na expectativa de circunscrever um campo de pensamento que articule artes e educação na escola. Com isso, esboço gestos que me singularizam nas escolas onde convivo com muitos outros.

Não posso deixar de marcar a oportunidade singular, mas ao mesmo tempo plural, de me pensar a partir das experiências vividas nas disciplinas cursadas ao longo do doutorado, na linha de pesquisa *Linguagem, Experiência Intercultural e Educação*, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Talvez eu jamais pudesse pensar o que estou pensando se não fossem essas disciplinas, especificamente do modo como foram propostas e do que se efetivou ao longo delas. Como modo onírico de habitar a pós-graduação, as disciplinas foram lugar do pensamento fazer morada intelectual. Foi durante esse período que surgiu o neologismo “desenhante”. Desenhante decorre da insuficiência de sentido que termos como “desenho”, “desenhar” ou “ação de desenhar” oferecem para expressar a mão que manipula materialidades e plasma formas, marcando a dimensão lúdica do humano como alguém que pode e é capaz de assumir gestos no mundo pelo ato de desenhar. Gestos que se manifestam sempre presentemente,

como referência e reverência a um passado e memórias que não cessam de reverberar e se resignificar, pela atualização do pensamento que se efetiva em ato e emerge do exercício lúdico da imaginação como modo de operar linguagem e se admirar com a experiência da existência em um mundo comum² - gesto desenhante.

Algumas considerações que pude pensar e consolidar ao longo desse processo dizem respeito ao ensino. Penso que não ensino nada a ninguém, mas tenho convicção de que crianças e jovens aprendem. O que aprendem, não posso afirmar. O que posso fazer é mostrar o amor que tenho pelas artes, em especial pela ação de desenhar - como gesto desenhante -, e convidar as pessoas que comigo convivem a jogar comigo, a participar daquilo que estou propondo e quero fazer como ação de deixar marcas pelo traço e pela linha. Talvez “ensino” seja uma palavra que mereça maior atenção ou mais cuidado, mas não pretendo fazer tal discussão aqui.

O que quero interrogar é acerca da educação - e se é possível pensá-la em sala de aula, nos tempos e espaços da escola. Outra coisa que quero interrogar é se a experiência de linguagem pode acontecer na escola. Como não posso fazer pelo outro, o que posso fazer é criar aberturas para o exercício de e em linguagem como possibilidade para experiência. O que faço e os modos como faço - mediação - decorrem desse desejo de interrogar o mundo com e em artes. Se isso acontece nos tempos e espaços da escola, é consequência do desejo e do desígnio de compartilhar meus afetos com outros.

Do desejo de saborear o mundo nos tempos e espaços da escola com outros humanos - e como continuidade do que foi minha pesquisa de mestrado -, amparo-me em minhas experiências como professor de artes na educação básica e assumo essas mesmas experiências para pensar o que ainda não havia sido por mim pensado da relação entre artes, educação e filosofia. Já não me atenho à discussão acerca das dimensões do artista, do professor e do pesquisador, pois os gestos artísticos, pedagógicos e investigativos são indissociáveis da minha existência. Ainda que me singularizem nos tempos e espaços em que atuo, não posso divisar onde inicia um ou finda o outro. Portanto, considero que meus gestos estão impregnados das dimensões artística, poética e intelectual. E, se posso pensar a ação desenhante na escola, é porque meus gestos estão grávidos dessas potencialidades que me

² 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. Garcés (2013, p.14) dirá que recuperar a ideia de mundo comum é “asumir el compromiso con una realidad que no puede ser el proyecto particular de nadie y en la que, queramos o no, estamos ya siempre implicados”.

habitam e me singularizam. Acredito que tentar dividir tais gestos em categorias seria reduzir sua potência de vir a ser - em errância - como modo de abertura para experienciar o mundo.

Da exigência fenomenológica de retorno às coisas mesmas como suspensão de conceitos prévios, e da errância como modo de constituir um percurso e um modo de caminhar, desenho algumas narrativas que vão ficcionando e densificando o real de estar sendo professor de artes que pesquisa em educação. Então, as interrogações que emergem ao longo da escrita decorrem da intencionalidade de olhar outra vez para o que já foi visto, detendo minha atenção para a relação educativa em artes que considera o gesto desenhante como potente maneira de habitar os tempos e espaços da escola. Assim, outra questão recorrente que atravessou todo o processo de elaboração do projeto, da qualificação e da escrita da tese fez morada na dimensão educativa da intencionalidade do gesto desenhante.

Para dar conta de tais interrogações, uma vez circunscrito um campo de estudo que relacione artes, educação e filosofia, e com o propósito de fazer uma defesa da escola como potente tempo e espaço para o exercício da convivência entre crianças, jovens e adultos - e de marcar a errância como modo de habitar a pesquisa, e a experiência como possibilidade na escola -, assumo o gesto desenhante como fenômeno que tensiona minha ação e meus gestos de professor de artes na escola de educação básica que pesquisa em educação. Grande desafio, visto que a abordagem fenomenológica de se pôr em errância me lançou à exigência de buscar na filosofia amparos teóricos que me permitam dizer o que quero dizer acerca do encontro permeado pela ação desenhante entre artes e educação na escola. Desafio potencializado pela condição de me fazer inteligível diante da exigência de articular diferentes conceitos que ansiavam por outros conceitos para poder escrever aquilo que queria dizer.

Depois de uma investigação teórica e conceitual densa, apresentei a escrita de um projeto de pesquisa amplo, que buscava articular os conceitos estudados em uma proposta coerente e com potencialidade tanto como investigação acadêmica em educação quanto como abertura para a experiência poética e lúdica. Da amplitude do que foi compilado no projeto, deparei-me com a condição de fazer escolhas - e fui me dando conta de que todos os conceitos estudados, que aparecem diretamente ou não na escrita, foram e são importantes para pensar o que quero pensar. Mas também compreendi a necessidade de verticalizar a discussão em direção ao que me proponho defender: o gesto desenhante que educa nos tempos e espaços da escola e se oferece como possibilidade para a experiência lúdica em linguagem.

Desse modo, percebo que o retorno à morada não foi - e não é - a tentativa de restituir um passado que parece se distanciar a cada tentativa de aproximação, mas um retorno à experiência que efetivou a imagem da morada. Tal retorno não se trata de restituir uma imagem, mas de atualizá-la de modo que se faça experiência e se efetive em outras imagens. Nesse sentido, entendo que não sou eu que habito a morada, mas a morada que me habita - e poder pensar a escola também como morada: esse tempo e espaço de separação do corriqueiro e convencionado para exercitar a coexistência com outros humanos e operar linguagem de modo a plasmar sentidos.

O retorno à morada é metáfora para a transformação que eu havia anunciado ao final de minha dissertação. Na verdade, o que estava anunciado era a possibilidade de transformação, uma potência em latência, que carecia de aberturas, sem as quais me transformar seria impossível. “Quando permito me transformar, tudo ao meu redor se transforma também” (Kappaun, 2018, p. 128).

Entreí no mundo pelo meio, pelo *entre* de uma história já iniciada e que continuará depois que eu não estiver mais aqui. Tal percepção me leva a buscar um sentido originário de meu estar docente em artes, que antecede em muito minha história individual. Movimento que me levou inevitavelmente ao encontro do meu eu - um eu primordial. Um encontro com o arquétipo de infância e com a casa da infância - um retorno à morada.

Acerca do arquétipo de infância - “infância anônima” (Bachelard, 1988, p.15) -, esta nos revela mais sobre a alma humana do que uma infância singular tomada em sua historicidade particular. E é esse o esforço de Bachelard (1988), em *A poética do devaneio*, em mostrar que o devaneio nos “dá o mundo de uma alma” e a imagem é testemunho do encontro entre uma alma que descobre seu mundo. Uma infância que permanece como abertura para a vida: “num devaneio, [...] o passado é designado como valor de imagem” (Bachelard, 1988, p.99).

Para densificar o exercício de pensamento acerca do arquétipo de infância anônima, Bachelard (1988) dirá que os arquétipos são reservas de entusiasmo que nos ajudam a amar o mundo. “Para compreender o nosso apego ao mundo, cumpre juntar a cada arquétipo uma infância, a nossa infância. Não podemos amar a água, amar o fogo, amar a árvore sem colocar neles um amor, uma amizade que remonta à nossa infância” (Bachelard, 1988, p.121).

Desse modo, o arquétipo de infância anônima - esse estado de alma que nos fala Bachelard (1988), articula memória, imaginação e poesia, nos situando no âmbito dos valores de imagem. Tal valoração é o que permanece em nós como infância. Tal fenômeno, “as imagens da infância, imagens que uma criança pôde fazer, imagens que um poeta nos diz que

uma criança fez, são para nós manifestações da infância permanente” (Bachelard, 1988, p.95). São essas imagens que uma abordagem fenomenológica busca atualizar, não para restituir um passado, mas para reviver a experiência que gerou a imagem - devaneio que desperta a “admiração de ser” (Bachelard, 1988, p.111) e “receber os valores daquilo que se percebe” (Bachelard, 1988, p.113).

Para Bachelard (1988), o valor de arquétipo da infância, como fato fenomenológico, é comunicável - é narrativa. É o que impele o corpo ao devaneio, ao exercício imaginativo de linguagem que se abre à novas experiências de linguagem. Singular, o gesto evocado e permeado pela infância originária, despertará o arquétipo da infância. “A infância, soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento. Pela graça do poeta, tornamo-nos o puro e simples sujeito do verbo maravilhar-se” (Bachelard, 1998, p.122).

Do maravilhamento diante do vivido e do exercício imaginativo como efetivação do real e como precursor do conhecimento, é arrancado de meu corpo estésico aquilo que quero dizer, e se manifesta pela intencionalidade do gesto poético. Tal emergência me põe invariavelmente na condição de exercício do pensamento, e muitas são as interrogações que animam e aquecem minha morada. Entretanto, entendo a necessidade de propor algumas afirmações, talvez tocar de leve algumas convenções e, quem sabe, flertar timidamente com alguns ditames - mas, se assim for, é por consequência de errar pelos caminhos da pesquisa e do exercício de linguagem que se lança ao mistério da existência e que se vale da intencionalidade do gesto desenhante como modo de habitar a escola. Afinal, não quero me opor à certeza, tampouco eliminá-la. Como complementares, quero afirmar a potência da incerteza e da errância como modos de fazer caminho e de fazer espaço na escola como professor de artes. É, antes de tudo, um modo de existir, de estar em relação com outros humanos em um mundo comum.

Fazer o quê, se gosto mais das perguntas do que das respostas? Assim como o menino, em suas peraltagens, gosta mais dos vazios do que dos cheios. Fazer o quê, se gosto de carregar água na peneira³? Fazer o quê, se um dos indícios de que estou fazendo uma pesquisa que interroga a articulação entre artes e educação na escola é o desejo de desenhar? Parafraseando Nietzsche (2002), que não poderia crer em um deus que não soubesse dançar - não posso crer em um deus que não soubesse desenhar.

³ Alusão ao poema *O menino que carregava água na peneira*, de Manoel de Barros.

1.1 A mitologia dos quatro elementos e a morada do gesto desenhante

A metáfora de retorno à morada, que estou pensando como modo de habitar a educação nos tempos e espaços da escola, perpassa também pela consideração dos quatro elementos como paisagem que sustenta a imagem da casa da infância. Os quatro elementos - fogo, água, ar e terra - podem ser vistos como forças arquetípicas que moldam e orientam a experiência humana no e com o mundo, assim como o gesto desenhante.

Como uma mitologia, cada elemento carrega sentidos que plasman narrativas e imagens que ressoam na prática educativa e na ação desenhante nos tempos e espaços da escola. Essa visão mitológica transforma o gesto desenhante em um rito originário, um caminho de transformação que percorre e atravessa a espessura da experiência mundana. São imagens poderosas para pensar a educação, a experiência, o gesto desenhante, a dimensão lúdica e a imaginação poética em torno da morada. Elas nos lançam ao mundo e expõem nosso corpo ao contraditório da existência - das luzes e sombras, das paixões e da razão, da ordem e do caos -, todos aspectos que o gesto desenhante pode percorrer, integrar e habitar.

Gombrich (1995), em *Arte e Ilusão*, traz uma citação atribuída a Constable que revela uma dimensão fenomenológica da poíesis pictórica como emergência do devaneio sobre as imagens da infância:

O som da água escapando de represas de moinhos, etc., salgueiros, velhas pranchas meio podres, pilares cobertos de limo, paredes de tijolo, adoro tais coisas... Nunca deixarei de pintar lugares assim... A pintura é, para mim, uma outra maneira de sentir, associo "minha infância descuidada" com tudo que jaz nas barrancas do Stour. Foram esses cenários que fizeram de mim um pintor (Gombrich, 1995, p.408).

Não posso deixar de evocar minhas próprias imagens - sobremaneira diante de tantas emergências que decorrem do exercício de pensar minha formação como humano que habita um mundo comum com outros humanos, sem deixar de considerar as dimensões que me singularizam face a um coletivo.

Se me refiro à dimensão artística, não o faço para me afirmar como artista, mas para marcar uma singularidade da minha existência que mobiliza o ato de operar a linguagem em sua dimensão poética, que emerge em marcas pela mão desenhante. Se me refiro à dimensão pedagógica, da mesma forma, não o faço para me afirmar como professor, mas para marcar a singularidade que me faz assumir gestos pedagógicos em situações educativas em artes nos tempos e espaços da escola. Se me refiro à dimensão acadêmica, não o faço para afirmar o pesquisador, mas para marcar uma singularidade que me move a pensar o que posso pensar

acerca das demais dimensões que me constituem em um coletivo humano em um mundo comum.

Isso também não significa que eu esteja desprezando ou inviabilizando a emergência de gestos educativos, sensíveis e sensatos. Pelo contrário, quero afirmar a potência que emerge da relação entre tais singularidades, que me possibilitam e me autorizam a assumir gestos de professor, de artista e de pesquisador nas mais diversas situações em que me relaciono com outros humanos e com as materialidades do mundo.

Se hoje posso escrever - como emergência do pensamento - acerca dessa possibilidade de assumir gestos que me singularizam em um coletivo, é porque pude imaginar que o professor, o artista e o pesquisador são dimensões de uma mesma existência: a minha. Entretanto, não posso deixar de reconhecer que tal processo de singularização só se deu pelo esforço de muitas almas que me ajudaram a pensar o que posso pensar, a sentir o que posso sentir, a ver o que posso ver, a imaginar diferente aquilo que nunca será o mesmo. As imagens que emergem me levam, invariavelmente, à casa da infância, e as linhas que engendram esse emaranhado de afetos e sensações - devaneadas e imaginadas - estão ligadas ao gesto de uma mão que desenha: a minha mão.

Assim como Constable se considera pintor graças aos cenários de sua infância - no reconhecimento do fenômeno originário como inaugurador de um vir a ser -, também me coloco nesse lugar de entendimento da dimensão originária como a infância de muitas infâncias que se seguiram e não cessam de brotar como a semente verde da terra preta. Cada gesto desenhante que posso plasmar em formas e deixar como marca no mundo já existia como possibilidade, inaugurada por um gesto originário que permitiu à semente imaginar-se flor no ato mesmo de tocar a terra macia. Não sei e não posso definir quando e onde esse gesto inaugural foi dado; tampouco me interessa fazê-lo. Efetivá-lo seria o mesmo que matar a imagem e fazer com que aqueles ecos de origem - misteriosos e poéticos - definham de tanta razão, deixem de ser fonte de todas as imagens e suprimam o enigma que insufla vida à existência.

Se hoje posso devanear diante do fogo, por exemplo, só o faço porque posso sentar de novo - e outra vez - diante do fogão à lenha na cozinha da velha morada. Enigma densificado pelos valores transformados em imagem que atualizo no ato de devanear. A imaginação vai ao real para efetivá-lo como tal, assim como plasmo em narrativas e desenhos aquilo que posso imaginar diante do fogo da infância. Todo e qualquer fogo me remete ao fogão da infância. O mesmo vale para a água da infância, que, em sua pureza originária, pode purificar todas as águas. O mesmo ainda para todas as imagens primeiras que me arrancam do corpo

gestos que me singularizam e me fazem valorar o que faço e como faço o que faço. Isso me coloca em infância do pensamento e em infância de operação de linguagem, porque cada gesto, arrancado por minha intencionalidade de efetivá-lo, me lança ao gesto originário, inaugural. São os começos que me movem como errante do pensamento e do fazer - dialogia entre o sensível e o inteligível - e fazem com que cada marca deixada pelo gesto desenhante seja única e irrepetível, abertura para experiência de mundo.

E é nessa abertura aos começos - como gesto inaugural de mundo - que me lanço ao exercício de desenhar como modo de dar sentido à minha existência como professor de artes em escolas de educação básica. Não para explicar, não para representar, não para decifrar o mundo, mas para densificar a experiência de vida como potencialidade lúdica de plasmar formas e deixar marcas no mundo que singularizam existências. Não posso ensinar ninguém a desenhar, mas posso convidar o outro a, talvez, se afetar pelo desejo e pelo prazer que sinto ao me efetivar, pelo gesto desenhante, como professor de artes que pesquisa em educação.

Se interrogo a ação educativa pela e com a ação de desenhar, se assumo a ação desenhante como modo de habitar a escola com crianças e jovens, é porque acredito e experiencio a potência linguageira de operar sentidos pela ação do gesto que se plasma em linhas. Aqui faço uma defesa da ação de desenhar como modo de habitar a escola, a academia e as artes - mas isso não implica a negação de outros gestos, que podem se plasmar em manchas, sons, palavras...

1.2 O desenho que me escreve

A fenomenologia me coloca no fenômeno – e não poderia estar em outro lugar. Ou talvez, a fenomenologia me coloque em fenômeno. Nesse sentido, se é possível afirmar que há uma fenomenologia para cada fenomenólogo, é possível pensar num processo que me constitui como o próprio fenômeno: potência de vir a ser como modo de se pôr em movimento. O modo de caminhar é mais interessante do que a extensão da caminhada. Isso não significa que o caminho a ser percorrido se constitua de escolhas aleatórias, mas sim de um caminhar que reserva espaço para a errância, para a possibilidade de traçar outros caminhos ao longo do percurso. Uma apreensão do fenômeno pela ação de olhar de novo, de modo sensível, para o conhecido. Um olhar que guarda a potência da infância em sua capacidade de ver como se fosse a primeira vez – uma abertura para a admiração, para o maravilhamento. Não um olhar desinteressado, mas um olhar que convoca toda a corporalidade.

Nesse sentido, apenas a descrição do fenômeno não é suficiente para contemplar o que a fenomenologia propõe como modo de estar em movimento na pesquisa. Para além da descrição do que a mim acontece, é no trânsito pelas narrativas dos modos de estar em relação com o fenômeno – e no compartilhamento dessas narrativas – que se tornam possíveis transformações em outros modos de perceber e narrar o mundo.

A descrição do vivido, conforme propõe a fenomenologia, é permeada por muitos entraves, e não é qualquer palavra que me permitirá dizer o que pretendo. Além disso, por me reconhecer como parte do próprio fenômeno descrito, a escrita assume um caráter metafórico. É necessário que sejamos compreensivos com essa dimensão metafórica – que é também imagética – para dizer aquilo que apenas metaforicamente pode ser dito. Faço essa observação para retomar a ideia de alma do mundo, especialmente quando me deparei com a bela concepção de que sou o que posso estar sendo graças ao esforço de muitas outras almas para que isso fosse possível. Isso não me põe em dívida, mas em compromisso com o mundo – um compromisso de efetivar a própria existência em errância, que vai desvelando o mundo à medida que adentra o mistério. Um compromisso que possa promover também momentos de beleza na pesquisa.

Esse compromisso de vida é o que impele meu corpo ao ato investigativo. Quando almadada, toda ação investigativa se orienta pela promoção de sentidos e, invariavelmente, todas as ações convergem para sentidos que me põem em presença do outro – sobretudo para reconhecer o que de mim habita nesse outro. Assim, uma pesquisa não se efetiva no método assumido, mas na condição de estar em relação – ao campo, ao tema, ao outro e a mim mesmo – de forma complementar.

A partir dessa relação complementar, posso pensar que o sentido só se realiza fora de mim, ainda que seja sentido em mim. É o que Merleau-Ponty (1971) chama de estofo do mundo. Uma relação que não é apenas de estar junto, mas com o outro – de modo a provocar intercruzamentos entre pensamentos e ações. Quando se trata da pesquisa, uma ação que pretenda atuar sobre um objeto de estudo perde seu propósito antes mesmo de nascer, pois situa o pesquisador, desde sempre, fora do fenômeno. Entendo que uma pesquisa fenomenológica em educação se faz em experiências e naquilo que em mim reverbera como sentido.

O outro está diante de mim como um anônimo⁴, e jamais se revela por completo. Toda

⁴ De acordo com Garcés (2008), Merleau-Ponty abandona uma filosofia fenomenológica do corpo em direção a uma filosofia da ontologia - uma ontologia do ser sensível como carne do mundo. A partir da interrogação acerca de quando se dá o encontro com o outro, Merleau-Ponty dirá da intersubjetividade como co-implicação de um nós em um mundo comum - entendimento central para o conceito de anonimato. O nós não é resultado de

vez que me permite perceber uma de suas dimensões, oculta todas as demais. Essa relação evasiva é o que conserva o mistério da percepção e, talvez, o que permite ao humano jamais esgotar-se de sentidos. Um mistério que me leva a pensar, sem jamais obter uma resposta conclusiva: é a mão esquerda que toca a direita ou vice-versa? Ambas se tocam, mas é a ação de tocar que provoca o sentido do que é sentido – “não me contento mais em sentir: sinto que me sentem, e me sentem enquanto estou sentindo, e sentindo, e sentindo esse fato mesmo de me sentirem...” (Merleau-Ponty, 2012, p. 220).

A admiração diante do fenômeno sustenta a premissa descritiva da fenomenologia, que desloca o exercício de descrever o fenômeno que se vê para a descrição da experiência do que se vê. Cerbone (2012) convida a voltar nossa atenção não tanto para a experiência que se dá no mundo, mas para nossa experiência do mundo – o que, para ele, é o primeiro passo na prática da fenomenologia: “A palavra ‘fenomenologia’ significa ‘o estudo dos fenômenos’, onde a noção de um fenômeno e a noção de experiência, de um modo geral, coincidem. Portanto, prestar atenção à experiência em vez de àquilo que é experienciado é prestar atenção aos fenômenos” (Cerbone, 2012, p. 13).

Essa percepção inicial da experiência dos fenômenos conduz à ideia de intencionalidade: “A tradição fenomenológica concebeu a intencionalidade como sendo o traço definidor, e mesmo exclusivo, da experiência, e, portanto, a fenomenologia pode ser caracterizada como o estudo da intencionalidade” (Cerbone, 2012, p. 15). Em *Fenomenologia da percepção*, Merleau-Ponty (1999) observa que não há nada mais difícil do que saber exatamente o que se vê – um entrave inevitável ao propósito de retorno às coisas mesmas. O corpo, como algo que toca e é tocado, não é apenas materialidade: é existência encarnada num eterno quiasma⁵ entre corpo e mundo. O que quero celebrar, de uma abordagem

uma soma do eu e do outro, tampouco como uma relação com uma entidade transcendente, e sim uma dimensão da minha própria existência, o que há em mim que não é eu. Nesse sentido, seguindo com Garcés (2008), o outro é incorporado como dimensão da abertura ao mundo - “desde la reformulación del problema de la intersubjetividad ha aparecido en la filosofía de Merleau-Ponty un concepto de nosotros que no es síntesis, sino entre y que no es fusión en una entidad trascendente sino co-implicación en un mundo común” (Garcés, 2008, p.138).

⁵ Quiasma é termo da anatomia utilizado para designar o cruzamento entre dois nervos ou dois tendões. Na filosofia merleau-pontiana, quiasma é um conceito que emerge em *O visível e o invisível* (1971) para pensar a intercorporeidade e a reversibilidade entre corpo e mundo. Quiasma como entrecruzamento, indica um entrelaçamento no qual o corpo é simultaneamente sensível e sensível a si mesmo. “Há quiasma nas coisas: a superfície se enlaça e se cruza com as cores e os sons que se enlaçam e se cruzam com os odores, todos se enlaçando e se cruzando em movimentos infundáveis, numa troca incessante onde cada qual é indiscernível e discernível porque pertencem a famílias diferentes. O tecido do mundo das coisas é cerrado e poroso. A transitividade e reversibilidade das dimensões fazem as coisas profundas. Essa profundidade é sua carne. (Chauí, 1983, p.273). Para Merleau-Ponty (1971), quando toco minha mão com a outra, sou ao mesmo tempo tocante e tocado.

fenomenológica, é a autorização para me admirar com o que for possível encontrar ao longo do percurso – e, assim, marcar um campo de pensamento.

Com base nesse entendimento da fenomenologia como encontro com o possível, quero me aproximar de uma leitura instigante de Francesco Careri, arquiteto italiano. Careri (2013) afirma a ação de caminhar como prática estética e, a partir de suas provocações, proponho pensar o caminhar como um modo de estar em pesquisa – tanto na academia quanto na escola de educação básica. Pensar o método como percurso, como travessia, como ação intencional de caminhar e, em decorrência, como concepção de espaço em linguagem - narrativa que instaura mundo no próprio ato da errância.

Careri (2013), a partir do mito de Caim e Abel, propõe pensar o espaço como consequência da separação primeira dos modos de habitar: nomadismo e sedentarismo. Embora se trate de uma abordagem arquitetônica da constituição espacial, ela se aproxima da intencionalidade do gesto educativo. Caim, agricultor sedentário, e Abel, pastor nômade, podem ser associados ao *homo faber* e ao *homo ludens*, respectivamente. Enquanto Caim trabalha e transforma materialmente o mundo, Abel caminha pelos campos com o rebanho.

Enquanto a maior parte do tempo de Caim é dedicada ao *trabalho*, e por isso é inteiramente um tempo útil-produtivo, Abel tem uma grande quantidade de tempo livre para dedicar à especulação intelectual, à exploração da terra, à aventura e ao *jogo*; é o tempo não utilitarista por excelência. O tempo livre, ou seja, *lúdico*, levará Abel a experimentar e a construir um primeiro universo simbólico em torno de si. Da atividade de caminhar através da paisagem para inspecionar o rebanho deriva um primeiro mapeamento do espaço, bem como a atribuição de valores simbólicos e estéticos do território que levará ao nascimento da arquitetura da paisagem (Careri, 2013, p.36, grifos do autor).

A paisagem, como espaço instituído pelo caminhar, marca a potência humana de dar existência e sentido ao mundo ao habitá-lo. E fornece o estofo necessário à metáfora da morada que aqui proponho. Não abordarei o fato de Caim, ao considerar Abel invasor de seu território, matá-lo e ser condenado à errância no Deserto de Nod⁶. Interessa-me destacar que o Caim errante conjuga as origens do agricultor sedentário e do pastor nômade, apontando a indissociabilidade entre ambos: “Com efeito, o nomadismo vive em contraposição, mas também em osmose com a sedentariedade: agricultores e pastores têm necessidade de um contínuo intercâmbio dos seus produtos e de um espaço *híbrido*, ou, melhor, *neutro*, em que o intercâmbio seja possível” (Careri, 2013, p. 40, grifos do autor).

⁶ De acordo com Careri (2013), o Deserto de Nod refere-se a uma região bíblica, onde Caim, após matar seu irmão Abel, foi exilado.

Essa relação dinâmica entre espaço cheio e espaço vazio, marcada pela margem instável da fronteira, celebra o ritual da eterna errância. Intervalo em que coisas podem acontecer, possibilidades podem emergir – espaço do possível. É nessa margem, nesse intervalo, nessa errância que quero pensar meu percurso investigativo como possibilidade de me perder enquanto caminho. Perder-se dissolve a relação de dominação entre sujeito e objeto e abre a possibilidade do espaço que, ao ser instituído, institui o humano que ali se perde.

Ainda com Careri (2013), destaco que as práticas de plantio e domesticação derivam de atividades mais originárias, ligadas à errância: a coleta e a caça. Portanto, o espaço surge da relação do humano em errância *no* e *com* o mundo.

Kohan (2015, 2017, 2019), a partir das experiências errantes de Simón Rodríguez e de Paulo Freire, fala acerca do viajar pela e na educação como modo de transformar o mundo da vida. “Sobre a vida que educa educando-se a si mesma, como uma viagem através de si mesma e de outras, atenta a outras vidas, em busca de vidas outras” (Kohan, 2015, p. 17).

Errar, não somente na acepção do equívoco, mas sobremaneira na acepção de viajar, de vagar sem destino fixo. Isso não significa que não exista um destino, mas que ele possa ser encontrado como emergência da própria viagem. “O errante é alguém atento aos sentidos emanados da própria viagem” (Kohan, 2017, p. 604). Por esse viés, a errância pode ser entendida também como invenção - no que tange à escola, abertura para inventar uma escola diferente daquela narrada nos tempos atuais.

Errância como condição de habitar o mundo com outros humanos, de assumir a intencionalidade do gesto educativo, de se pôr a caminho, de se deixar conduzir por lugares incômodos e desconhecidos. A errância “desacomoda, inquieta, comove, desassossega, impressiona, preocupa, incomoda” (Kohan, 2017, p. 604). Mesmo que incômodo, colocar-se em marcha conserva a potência de transformar o mundo no ato mesmo de errar. “Errar faz parte da aventura de conhecer, da liberdade de um espírito que não aceita o mundo como determinado” (Kohan, 2019, p. 121).

Acredito que a errância guarda consigo um potente modo de habitar a educação e a mediação do gesto desenhante nos tempos e espaços da escola de educação básica, sendo também um princípio político: a convicção de que o mundo pode ser mundo de outra maneira. Desse modo, “educar diz respeito a colocar em questão, problematizar, sacudir, resistir a esse mundo que é menos mundo para muitos e transformar as formas de vida que habitamos, embora não saibamos o destino final desse movimento” (Kohan, 2019, p. 123).

Outra característica apontada por Kohan (2015) é a de que a errância pressupõe um esvaziamento em relação ao saber - no sentido de assumir o não saber como modo de sentir e conhecer o mundo, sensível aos sabores do mundo. Por ser sensível e mundana, a errância é modo de afirmação da vida; não de uma forma de vida particular, mas abertura para uma nova vida de qualquer humano que acompanhe sua ação errante.

Assumir a errância como modo de habitar a escola, e também a pesquisa, é compreender que pensamento e vida são indissociáveis - trata-se de uma relação encarnada com o mundo, justamente para transformá-lo. “A experiência de *começar-se* é uma das mais densas de sentido na convivência mundana, pois implica ação, e agir significa imprimir movimento a algo” (Richter, 2016, p. 91, grifo da autora) - que é a própria vida.

Do pensamento em ato, que se manifesta em gestos na ação de desenhar, plasmando marcas como registro da presença de uma força poética que emerge do corpo linguageiro, sensível e lúdico, penso acerca de meus começos. Penso em mim como corpo que habitou e habita tempos e espaços da escola com outros corpos, como abertura para a experiência de linguagem enquanto efetivadora de sentidos na convivência mundana.

Experiência de linguagem que emerge do exercício em errância, de um professor que se lança ao errar como modo de conhecer aquilo que não sabia poder conhecer - como alguém que procura algo sem saber o quê, mas que o reconhece assim que o encontra. Errar também é lançar-se ao exercício de desenhar sem saber o que irá emergir dessa ação - que, por sua vez, pode se efetivar como um grande fracasso ou gerar intensa frustração. Uma operação na incerteza de um resultado, mas sustentada na convicção e no desejo de encontrar aquilo que até então não era possível de ser encontrado. Abertura como experiência de habitar o mundo com outros humanos, na convicção de que algo irá emergir - e, quando emergir, saberemos. Uma experiência que convoca o ato transformativo de operar linguagem e ressignificar a própria existência. Um modo de ficcionar a realidade e efetivar o real que evidencia o caráter fenomenológico de habitar a docência em artes pela ação desenhante.

Da experiência fenomenológica de habitar a pesquisa em errância, da ação docente nos tempos e espaços da escola, e da minha produção em artes - a partir dos modos como se mostram e como posso perceber esses fenômenos - é que desejo marcar a intencionalidade pedagógica de resistir às tendências da racionalidade - instrumental e causal - como modo único de enfrentamento do real.

O que desejo marcar é a intencionalidade em confrontar os ditames que operam a cisão entre corpo e mente, entre sensível e inteligível, e propor uma ação de convivência e de coexistência que seja abertura à imaginação. Pela ação desenhante, enfrentar e problematizar

concepções correntes acerca da imaginação e da dimensão lúdica da linguagem que, de acordo com Richter (2016), são frequentemente situadas apenas na infância - abandonadas à fabulação, desregrada e natural - e completamente cindidas do corpo e da razão.

As fenomenologias da imaginação poética e do corpo sensível operante permitem compreender que abordar o fenômeno da linguagem é enfrentar as ambiguidades da imaginação poética como produção de presença no mundo, como transfiguração reificadora que ocorre quando se escreve algo, quando se pinta uma imagem ou se modela uma figura ou se compõe uma melodia. Um convite a pensar o gradual esforço do corpo sensível operante aprender a iniciar o gesto de linguagem a partir da existência mundana da criança e não a partir de prévias explicações sobre ela ou sobre arte (Richter, 2016, p.95).

Interessa-me interrogar a potência do corpo que se inicia em linguagem, no esforço de plasmar marcas pelo gesto desenhante nos tempos e espaços da escola. Lembrando que não existe linguagem sem o esforço de um corpo que age no mundo, conferindo sentidos à ação de cohabitar a existência com outros humanos. Para um pensamento pedagógico que reivindique o corpo como origem do gesto significativo - de plasmar formas e aferir sentidos à intencionalidade que afirma vida a um corpo - é preciso considerar a potência lúdica de começar-se em linguagem, como modo de habitar o exercício de pensamento que se descobre em ato ao imaginar e ficcionar o mundo.

As artes, como pensamento realizante, instauram uma compreensão da indissociabilidade entre corpo e mundo, pois “é ato no mundo e não discurso sobre o mundo” (Richter, 2016, p. 94). As formas plasmadas pela ação languageira do corpo sensível - que se abre a sentir e acolher as convocações que o mundo lhe oferece, na dialética entre a mão que insiste e a resistência do mundo - dizem de uma produção em presença que pressupõe a transformação do próprio corpo operante como potência de vir a ser, vir a sentir e vir a pensar o que até então não era possível ser, sentir e pensar.

O fazer poético, como densificação do real, requer abertura para acolher a convocação do mundo em ser corpo sensível - que se expõe e propõe sentidos que emergem da condição estésica do humano. Por não possuir receitas, tampouco modos convencionados de habitar linguagem, “esse tateio languageiro - essa ludicidade da errância - que sustenta o fenômeno da pluralidade de manifestações que emergem do corpo operante em suas primeiras experiências no e com o mundo” (Richter, 2016, p. 94), é que se configura como um grande desafio frente às concepções escolares acerca das artes.

Sustentar o mistério que é operar linguagem, sem buscar explicações redutoras da experiência humana que se abre à errância como modo de habitar o mundo escolar na relação entre artes e escola, é assumir o compromisso com a própria vida. Criar, dirá Ostrower

(1984), é o mesmo que viver. Portanto, viver no mundo é se lançar ao jogo de plasmar sentidos que irão interpelar e transformar o que está convencionado, o que está posto como paradigma - como modo de interrogar e interpretar o real, como abertura para criar e reinventar a própria existência. “Desvendar o mistério da vida significaria matar o desejo de pensamento” (Richter, 2016, p. 96).

A errância, esse pressuposto que me coloca na condição de caminhar, de errar, de experimentar o mundo como fim em si mesmo, como potencialidade docente de convidar outros humanos para também se colocarem a caminho, aproxima-me da proposição de Careri (2013), quando afirma o percurso como travessia (ação de caminhar), como a linha que atravessa o espaço (arquitetura) e o relato do percurso (narrativa), colocando-o como forma estética de inventar o real. Careri (2013) recorre a narrativas, como a de Caim e Abel, na mitologia cristã, para afirmar a ação nômade como modo de criar o espaço - mas sem desprezar o necessário estofo que o sustenta pelo sedentarismo. Do Sahel⁷, como lugar intermediário, como espaço híbrido de quiasma entre nomadismo e sedentarismo, celebra “o *espaço do ir*, a essência mesma do nomadismo, o lugar em que cotidianamente se celebra o rito da *eterna errância*” (Careri, 2013, p. 42, grifos do autor), como desejo de mudança. “Viajar é expiação de uma culpa, iniciação, incremento cultural, experiência” (Careri, 2013, p. 46). Ainda de acordo com o arquiteto italiano, a raiz indo-europeia para a palavra experiência é *per*, que pode ser lida como tentar, arriscar - significações compartilhadas com a palavra perigo.

1.3 Entre mão e imagem: uma fenomenologia se anuncia

Habitar fenomenologicamente a pesquisa é abrir-se ao risco e à errância - assim como é arriscado habitar a própria existência. A fenomenologia requer disposição para perder-se de caminhos fixos e pré-estabelecidos, assumindo uma relação com o mundo marcada pela incompletude humana. Partindo da compreensão do mundo como algo vivido na existência, busco adensar o mistério que é habitar a morada fenomenológica dos primeiros gestos.

Nesta seção, apresento uma leitura entrelaçada de dois modos de fazer fenomenologia: a fenomenologia da percepção, em Merleau-Ponty, e a fenomenologia da imaginação, em Bachelard. Não se trata de esgotar o tema, mas de tensionar ideias que permitam iluminar a

⁷ O Sahel é uma faixa de transição ecológica e climática localizada ao sul do deserto do Saara e ao norte das regiões tropicais úmidas da África. Careri (2013), se vale do Sahel como metáfora da eterna errância. “O Sahel tem exatamente esta função: é a beira do deserto onde se integram pastoreio nômade e agricultura sedentária, formando uma margem instável entre a cidade sedentária e a cidade nômade, entre o cheio e o vazio” (Careri, 2013, p.40).

relação educativa em artes na escola, tendo o gesto desenhante como fio condutor. Entre essas reflexões, começo a delinear indícios de uma fenomenologia própria do gesto desenhante - no qual corpo, matéria e imaginação se encontram como experiência sensível e lúdica de linguagem.

Na sequência, apresento apontamentos necessários ao entendimento da constituição da fenomenologia como pensamento oriundo do mundo vivido. Como retorno à experiência originária, ela exige uma atitude de escuta que se instala nas frestas entre o visível e o pensamento - aquilo que emerge da atitude fenomenológica de habitar o mundo pelo gesto desenhante.

Merleau-Ponty (1999), já no prefácio de *Fenomenologia da Percepção*, interroga o que é a fenomenologia, afirmando que essa é uma questão ainda longe de ser resolvida⁸. Ele não define o que é a fenomenologia, mas assume uma atitude fenomenológica: interroga o mundo a partir de sua experiência vivida - ele faz fenomenologia. Ao criticar a racionalidade metafísica, evita reduzi-la a um subjetivismo puro, o que manteria a cisão clássica entre sujeito e objeto. Sua fenomenologia da visualidade encontra na pintura, especialmente na obra de Cézanne, um repertório sensível que marca o gesto como experiência encarnada do mundo - um gesto que emerge do corpo e pensa com a cor e com a mancha.

Bachelard, por sua vez, circunscreve sua fenomenologia da imaginação a partir da leitura literária. No próprio ato da escrita - como ação de um corpo que habita o mundo em linguagem - ele devaneia e desperta a centelha poética da linguagem, como emergência da imaginação criadora.

Se, com Merleau-Ponty, o olhar se volta para a visualidade e encarnação do gesto na pintura, em Bachelard o foco se desloca para o devaneio como potência imagética da linguagem. Do gesto que vê com as mãos passamos ao gesto que sonha com as palavras: ambos, no entanto, interrogam a relação entre humano e mundo.

⁸ Penso que é uma questão sensível e resolvê-la suprimiria o mistério que é habitar a existência, o que poderia tornar a fenomenologia um ditame. Na prefácio da *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty (1999) vai indicar dois pontos de vista acerca da fenomenologia: uma entendida como método e outra assumida como filosofia. Em um primeiro momento, Merleau-Ponty (1999) indica que a fenomenologia é o estudo das essências, cujo problema está na definição de essências (percepção, consciência); mas, em segunda instância, é uma filosofia que busca repor na existência as essências. Trata-se do entendimento de que a interrogação acerca do humano e do mundo partem de sua “facticidade” (Merleau-Ponty, 1999, p.1). Transcendental, a fenomenologia é uma filosofia que põe em suspensão as afirmações de uma tradição filosófica e científica, mas também uma filosofia para a qual o mundo está sempre em presença, anterior à reflexão, marcando o esforço em reencontrar “este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’” (Merleau-Ponty, 1999, p.1).

Entre os dois pensadores, delineia-se uma errância que não pretende conciliar ideias, mas atravessá-las. Nesse intervalo - no qual o corpo sente e a palavra devaneia - vou esboçando traços: o gesto desenhante como forma singular de efetuar realidades. Dessa travessia emergem indícios de uma fenomenologia do gesto desenhante: uma experiência na qual corpo, matéria e imaginação se encontram como exercício sensível de linguagem, afastado do problema da linguagem como apresentada na tradição filosófica e na ciência linguística (Richter; Santos, 2022) para me aproximar do fenômeno de linguagem “sem censura” (Bachelard, 1988, p.54) inaugurado pelo devaneio.

Silva (2023), em instigante reflexão sobre *Merleau-Ponty e o 'logos do mundo estético'*, propõe uma leitura da obra do fenomenólogo da percepção, ressaltando a natureza como um dos grandes temas que atravessam todo o seu pensamento. Defende, contra interpretações contrárias, que Merleau-Ponty jamais deixou de ser fenomenólogo, sustentando que a dimensão ontológica permaneceu sempre presente em sua filosofia. Tal posicionamento decorre de uma intenção já manifesta em seu primeiro livro, *A Estrutura do Comportamento*, de estabelecer uma relação entre consciência e natureza - relação que seria retomada e aprofundada ao longo de toda a sua obra, reafirmando o vigor fenomenológico e ontológico de seu pensamento.

A natureza, que Husserl denomina *Lebenswelt* (mundo vivido), é compreendida como uma experiência mais profunda, na qual originalmente habitamos, tornando-se conceito central no debate fenomenológico. É por esse viés que se pode pensar a natureza em Merleau-Ponty: como natureza primordial. Importa destacar que, aqui, a noção de natureza equivale à de mundo.

Silva (2023) observa que, no prefácio de *Fenomenologia da Percepção*, Merleau-Ponty compara a tarefa do fenomenólogo à do arqueólogo: escavar, descer às profundezas, alcançar as raízes, estabelecer relações mais terrenas e mundanas. Assim como a arqueologia, a fenomenologia coloca o pesquisador na condição de explorar o subsolo do chão que pisamos, penetrando nos estratos ainda intactos, preservados em sua latência originária como natureza primordial.

A compreensão da natureza como princípio originário pressupõe reconhecer a indissociabilidade entre humano e mundano. De uma relação de complementaridade, a fenomenologia retoma a experiência inaugural do fenômeno - movimento que inscreve na existência aquilo que se anuncia como essência.

Na pintura, especialmente na obra de Cézanne, Merleau-Ponty encontra repertório para pensar uma fenomenologia da visualidade, percebendo como o gesto pictórico marca o

retorno inaugural à natureza, isto é, ao fenômeno de linguagem que plasma sentidos pela e com a mancha. Essa relação enraíza-se na intencionalidade do corpo em seu entrecruzamento com o mundo. O deslocamento operado pelo filósofo francês nasce da percepção de que Cézanne transformou a pintura fazendo pintura; assim também Merleau-Ponty transformou a filosofia - fazendo filosofia.

Para Merleau-Ponty (1991), o tema que mais profundamente interroga a fenomenologia é a linguagem. Esta se apresenta como um modo original de operação em ato - de pensamento vivo. Assim, a fenomenologia da linguagem não se propõe a substituir línguas existentes ou a objetivá-las sob uma concepção de consciência como instância universal e atemporal. A ideia de linguagem como fato consumado é justamente o que sustenta a crítica de Merleau-Ponty à ciência.

Por manifestar-se sempre no presente, a linguagem comporta tanto o síncrono quanto o diacrônico. Nela cabem os acasos e a abertura necessária para que a dimensão originária de linguagem encontre ressonância e possa emergir como sentido. Por isso, exige de nós uma dupla tarefa: “encontrar um sentido no devir da linguagem, concebê-la como um equilíbrio em movimento” (Merleau-Ponty, 1991, p. 92) e, ao mesmo tempo, compreender que ela nunca se manifesta em “significações absolutamente unívocas que se possam explicitar integralmente ao olhar de uma consciência constituinte transparente” (Merleau-Ponty, 1991, p. 92).

Se não nos é possível possuir a linguagem, mas apenas operá-la - tocando, no ato, significações que não pertencem ao signo -, a fenomenologia, pretendendo ser ao mesmo tempo ciência rigorosa e relato do tempo, do espaço e do mundo vivido, assume como tarefa a descrição da experiência antes das interferências conceituais ou explicações causais. É nesse sentido que o mundo vivido se apresenta como o primeiro tema da fenomenologia.

“Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar. Essa primeira ordem que Husserl dava à fenomenologia iniciante de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência” (Merleau-Ponty, 1999, p.3). O humano não é resultado de múltiplas causalidades que formam um corpo. Tudo aquilo que é possível saber do mundo só se dá a partir das experiências de mundo acerca das quais a ciência nada poderia dizer. “A ciência não tem e não terá jamais o mesmo sentido de ser que o mundo percebido, pela simples razão de que ela é uma determinação ou uma explicação dele” (Merleau-Ponty, 1999, p.3).

Como resíduo de significações depositadas no passado, a ciência deixa escapar a potência significante da expressão que, por ser viva, atualiza-se no próprio ato de efetivar-se.

Fenomenologicamente, a linguagem “já não é o resultado de um passado caótico de fatos linguísticos independentes, e sim um sistema cujos elementos concorrem todos para um esforço de expressão único voltado para o presente ou para o futuro, e assim governado por uma lógica atual” (Merleau-Ponty, 1991, p.91).

Para Merleau-Ponty (1999), retornar “às coisas mesmas” é reencontrar o mundo anterior ao conhecimento do qual a ciência nos fala. O real, nesse horizonte, não aguarda autorização para fixar em si os fenômenos. O mundo⁹ não é algo que possuo, mas o campo onde se inscrevem todos os meus pensamentos e percepções. “A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles” (Merleau-Ponty, 1999, p. 6).

Fenomenologicamente, o mundo não é a determinação de uma existência prévia, mas fundante dessa existência. Para Merleau-Ponty (1999), o único logos preexistente é o próprio mundo, e não há uma filosofia que o faz passar à existência - “ela é atual ou real, assim como o mundo, do qual ela faz parte, e nenhuma hipótese explicativa é mais clara do que o próprio ato pelo qual nós retomamos este mundo inacabado para tentar totalizá-lo e pensá-lo” (Merleau-Ponty, 1999, p.19).

Habitar a pesquisa fenomenologicamente é habitar a linguagem - que revela o mundo, repousa e funda a si mesma. Como condição originária e inaugural da experiência humana de habitar o mundo com outros, inclusive em sua dimensão racional, é preciso, segundo Merleau-Ponty (1999), que a fenomenologia assuma para si a mesma atitude interrogativa dirigida a todos os conhecimentos: “ela se desdobrará então indefinidamente, ela será, como diz Husserl, um diálogo ou uma meditação infinita, e, na medida em que permanecer fiel à sua intenção, não saberá aonde vai” (Merleau-Ponty, 1999, p.20).

Não saber para onde vai não é sinal de fracasso; tampouco o inacabamento é uma falha. Ambos são inevitáveis, pois à fenomenologia cabe tocar o mistério do mundo - não para resolvê-lo, mas para amplificá-lo. É um trabalho laborioso, como “a obra de Balzac, de Proust, de Valéry ou de Cézanne - pelo mesmo gênero de atenção e de admiração, pela mesma exigência de consciência, pela mesma vontade de apreender o sentido do mundo ou da história em estado nascente” (Merleau-Ponty, 1999, p. 20).

⁹ “O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha” (Merleau-Ponty, 1999, p.18).

Da admiração diante do fenômeno de deixar marcas decorre a percepção da própria potência de criar mundos. O gesto que inscreve uma marca é origem de linguagem e de existência - ao fazer um desenho, surgem, ao mesmo tempo, o desenho e o desenhista. Nessa relação entre mão e marca, mediada pela ferramenta, o apelo fenomenológico não se fixa nem na mão, nem na marca, tampouco na ferramenta, mas no gesto que articula a mão que empunha o instrumento que inscreve as marcas.

Da ação de desenhar como modo de operar linguagem e instaurar mundo decorre a intencionalidade de imaginar outros mundos e modos possíveis de habitar a morada da escola. Pela imaginação, aproximo-me de considerações sobre a fenomenologia de Bachelard. Assim como Merleau-Ponty, ele não diz o que é, mas antes o que não é - e, ao fazê-lo, pratica fenomenologia. Bachelard anuncia que a imaginação antecede o pensamento e desmonta a lógica cartesiana: “Sonha-se antes de contemplar. Antes de ser espetáculo consciente, toda paisagem é uma experiência onírica” (Bachelard, 1989b, p.5).

Em *O ar e os Sonhos*, Bachelard (1990a) afirma que a imaginação é, antes de tudo, a faculdade de deformar as imagens fornecidas pela percepção, libertando-nos das imagens primeiras e transformando-as. A ação imaginante é, assim, evasiva, sempre aberta - é a própria existência humana em movimento. “Para bem sentir o papel imaginante da linguagem, é preciso procurar pacientemente, a propósito de todas as palavras, os desejos de alteridade, os desejos de duplo sentido, os desejos de metáfora” (Bachelard, 1990a, p. 3). Imaginar é ausentar-se de si, abandonar a percepção em favor do que se imagina: “perceber e imaginar são tão antitéticos quanto presença e ausência. Imaginar é ausentar-se, é lançar-se a uma vida nova” (Bachelard, 1990a, p. 3).

Por essa via, Bachelard (1991) defende a imaginação criadora como promotora do real, recusando a sobreposição do real sobre o irreal como polos excludentes. Ao praticar a fenomenologia, ele reanima a linguagem criando novas imagens - “esta é a função da literatura e da poesia” (Bachelard, 1991, p. 5). Partindo da imaginação material dos quatro elementos, o filósofo constrói um campo de devaneio que, atravessando imagens de topofilia, alcança uma imaginação poética. Em *A Terra e os Devaneios do Repouso*, Bachelard (1990b) declara a intenção de ativar imagens de repouso, refúgio e enraizamento - “a casa, o ventre, a caverna, por exemplo, trazem a mesma grande marca de volta à mãe” (Bachelard, 1990b, p. 4).

Esse interesse fenomenológico direciona-me ao retorno à morada como forma de pensar e devanear sobre minhas vivências e minha história - um movimento que me conduz a

conceber uma fenomenologia do gesto desenhante e expressa a intencionalidade de retomar experiências de origem como condição e abertura para novas experiências.

Do retorno ao originário, Bachelard (1993) problematiza, assim como Merleau-Ponty, as relações causais do racionalismo científico. O que Merleau-Ponty (2004) denomina pensamento de sobrevoos, Bachelard identifica como a impossibilidade do pensamento racional de apreender a imaginação poética. Para acessá-la, é necessário estar presente à imagem, justamente no instante em que o devaneio se adere à novidade da imagem. Segundo o filósofo: “Em sua novidade, em sua atividade, a imagem poética tem um ser próprio, um dinamismo próprio. Procede de uma *ontologia direta*” (Bachelard, 1993, p.2, grifos do autor).

Dessa ontologia direta, logo no prefácio de *A Poética do Espaço*, Bachelard (1993) anuncia que, para esclarecer o problema filosófico da imagem poética, é preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação. Tal proposição atualiza seu pensamento anterior, no qual buscava, na imaginação material dos quatro elementos, uma explicação racional para a questão da imaginação.

Contudo, ao se deparar com a impossibilidade de separar a interpretação pessoal da imagem, afirma: “Só a fenomenologia - isto é, a consideração do início da imagem numa consciência individual - pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transubjetividade da imagem” (Bachelard, 1993, p.3). Para Bachelard, a imagem poética é variacional; portanto, a potência subjetiva nela engastada não pode ser determinada de forma definitiva.

Por esse viés Bachelard (1993) faz um apelo ao leitor de poemas: para que não tome a imagem como objeto ou como substituta do objeto, mas que a encare em sua realidade específica como experiência. E é por aí que a fenomenologia pode ser elementar: o fenomenólogo adentra o âmbito da experiência, que se multiplica em ecos impossíveis de prever, de medir até onde e quando irão reverberar. Assim ocorre com o gesto desenhante, que se plasma em formas que convocam outros gestos, contagiando o outro e instigando-o a efetivar seus próprios gestos - um exercício de linguagem impossível de dimensionar até quando irá se multiplicar.

Como experiência de linguagem aberta a outras experiências, interessa-me pensar o devaneio poético em Bachelard. Esse devaneio, exercício de atualização da imaginação, é fonte de todas as imagens: “Mas a alma vem inaugurar a forma, habitá-la, comprazer-se nela” (Bachelard, 1993, p.6). A fenomenologia, enquanto pensamento situado, procura isolar esse valor originário da experiência não para reproduzi-lo, mas como condição e abertura para novas experiências, capazes de gerar outras imagens poéticas. Como observa Bachelard:

“Pode-se admirar menos ou mais, mas sempre um impulso sincero, um pequeno impulso de admiração é necessário para se obter o benefício fenomenológico de uma imagem poética” (1993, p.10).

Qualquer tentativa de condicionar à consciência o impulso poético desfaz a dimensão originária da imaginação. Como observa Bachelard (1988, p.3): “A exigência fenomenológica com relação às imagens poéticas, aliás, é simples: resume-se a acentuar-lhes a virtude de origem de linguagem, em apreender o próprio ser de sua originalidade e em beneficiar-se, assim, da insigne produtividade psíquica que é a da imaginação”. É por esse motivo que o filósofo afirma que a imagem poética abre um porvir de linguagem.

Como porvir de linguagem, e portanto originária, a imaginação poética é uma emergência de mundo que, em seu gesto inaugural, não restitui o passado, mas o atualiza. Nesse sentido, não há modelos a serem seguidos na fenomenologia, pois cada fenômeno é único e irrepetível. Quanto à imagem poética, o não-saber é condição primeira: a vida da imagem reside na superação de todos os atributos da consciência que tentariam, em vão, impor-lhe uma ordenação objetiva. “Percebemos então que a obra adquire tamanho relevo acima da vida que a vida não mais a explica” (Bachelard, 1993, p.17).

Meu interesse fenomenológico, assim, centra-se na ação de desenhar. Quando desenho, aprendo meu próprio gesto, que se atualiza em gestos que não me pertencem, mas que me são arrancados pela intencionalidade de plasmar em formas a ação da mão que empunha a ferramenta. Cada gesto, singular e irrepetível, vai marcando a errância do traço na ação de desenhar nos tempos e espaços da escola, junto a crianças e jovens.

Entre o olhar pictórico e o devaneio literário, emerge uma fenomenologia do gesto desenhante como linguagem primeira - anterior à palavra e distinta da figuração. Não se trata de uma síntese entre Merleau-Ponty e Bachelard, mas de um campo que se abre no entre: no intervalo em que o corpo vê com a pele e pensa com as mãos. Nesse contexto, o desenho não é representação nem ilustração, mas acontecimento: um modo de pensar com o traço, de habitar o mundo com o tempo do gesto.

É nesse horizonte que sigo, caminhando com os olhos atentos e as mãos à postos, em busca das formas que ainda não têm nome, mas que se anunciam na presença silenciosa do gesto plasmado em traço sobre o papel. A partir daqui, o que se desenha é a escuta do gesto - no tempo e espaço afetivos da escola, no tempo da infância, na errância da docência, que não se fecha em métodos, mas se abre ao encontro.

2 FOGO - O DESEJO QUE INCENDEIA O TRAÇO

“Toda chama é uma alma em estado de paixão.” — Gaston Bachelard, A psicanálise do fogo

Lembro que eu gostava de ir à escola. Havia ali um mundo que se abria, feito caderno novo: cheirando a descoberta. Mas o que me encantava mesmo era voltar. O retorno tinha um sabor que o dia ainda não conhecia. O ônibus vinha riscando devagar a estrada poeirenta, num ritmo quase de bocejo, como se também quisesse repousar. Voltar para casa significava, primeiro, parar na casa da vó. Sempre havia uma expectativa, uma espécie de pressentimento doce - e ele se cumpria todas as vezes. Ao descer do ônibus, eu já sabia: ela estaria lá, me esperando, providenciando alguma coisa para comer antes mesmo que eu dissesse “oi”. Era como se adivinhasse minhas fomes todas, não só as do estômago.

Faladeira, risonha, contava causos como quem semeava histórias no tempo. Queria saber do meu dia, das novidades, perguntava com olhos atentos como quem conversa com os passarinhos no quintal. Eu não dizia muito, era como se ela falasse por mim também - talvez para abafar aquele silêncio fundo que o vô cultivava, sentado na cadeira, com o olhar perdido em algum lugar que só ele sabia. Ali, entre um prato quente e uma memória antiga, o mundo desacelerava. Como eram gostosos os ovos fritos no molho de carne - o cheiro invadia a casa antes mesmo que a porta se abrisse. E o pão, ainda morno, abraçado pela chimia¹⁰ doce e por uma generosa fatia de queijo, parecia conter o mundo inteiro em cada mordida. Era sustento, mas era também memória - um tempo que se assentava no paladar e fazia morada no coração. A comida parecia a resposta para tudo: para a saudade, o cansaço, a dúvida. E, de certo modo, era.

Não lembro se minha vó dizia que desenhar dá fome, mas as ações dela diziam. Acho que é porque a gente põe tanto de si no papel que o estômago sente falta de alguma coisa depois, pelo menos era o que eu entendia, pois sempre havia mais comida. Entre uma mordida e outra, havia o traço e o gesto urgente de quem precisa pôr para fora o que não cabe mais. Para ela eu era o desenhista mais talentoso do planeta: “Puxou ao vô!”. Eu sorria. E desenhava mais. Era o lugar onde meu traço ganhava coragem. Onde eu aprendi que brincar com a linha é também fazer laços e criar memórias. Eu adorava aquele tempo. O cheiro, o calor, a toalha de mesa florida, o som abafado da televisão que ninguém prestava atenção.

¹⁰ Expressão regional do sul do Brasil para geleia ou doce de fruta.

Meu avô ficava mais ao fundo. Um homem grande, com as mãos marcadas pelo tempo e pela enxada. Um pintor que, em algum momento da vida, trocou os pincéis pela terra. Era surdo - desde jovem, me disseram - e falava com esforço, as palavras saindo como pedras rolando morro abaixo, difíceis de entender, mas sempre carregadas de algo que exigia escuta. Mesmo assim, ele me olhava. Sempre me olhava desenhar. Um olhar que perscrutava cada gesto e cada linha. Era um olhar de quem sabia o que olhar - via além do papel, além do traço. Via meu gesto, a hesitação, a coragem. Às vezes, se aproximava, e com firmeza corrigia uma linha sem tocar no lápis. Ele não dizia isso com a voz. Dizia com o corpo, com o dedo que apontava, com o cenho franzido, com os olhos duros que depois amoleciam num gesto de aprovação silenciosa.

Era estranho e bonito ao mesmo tempo. Porque eu não entendia tudo o que ele queria me dizer (ou quase nada) - a surdez dificultava, a falta de palavras completava -, mas eu sentia. Sentia que havia uma ponte invisível entre nossos gestos. E que o desenho era a única língua que ambos falávamos sem ruído. Minha avó se enchia de alegria ao nos ver assim. Ia empilhando mais comida na mesa, como quem alimenta também a memória. E repetia: “Puxou ao vô!”.

Eu não sabia bem o que “puxou ao vô” queria dizer. Diziam que ele estudou pintura, mas nunca o vi pintando. O que vi foi meu avô jogando canastra¹¹ - cartas e silêncios pousando entre nós -, como se cada partida fosse um esboço do que viria depois: o traço atento, a pausa, o gesto contido. Sabia, ainda assim, que havia algo forte correndo entre nós. Uma herança que não passava apenas pelos genes, mas pela persistência de continuar desenhando mesmo quando o mundo mandava arar a terra. Às vezes penso nisso enquanto traço minhas linhas e lembro do silêncio do meu vô me ensinando a ver antes de traçar, e do carinho exagerado da minha vó, como um cobertor morno que me envolvia por inteiro. Desenhar é também um modo que encontrei de continuar juntos, mesmo quando a vida nos faz calar um pouco.

[...]

Era uma das últimas aulas do ano. Talvez a última. Dezembro de 2000 - a sala em despedida, o milênio em despedida - mas também a promessa dos começos. A professora devolvia os desenhos, um a um, como quem devolve pedaços da gente. Carnaval cubista: não de confetes, mas de cortes; rostos desalinhados, planos sobrepostos - como quem se desmonta para se descobrir outro. Entre linhas quebradas, uma promessa de vir a ser era inaugurada.

¹¹ Jogo de cartas que utiliza dois baralhos, podendo ser jogado entre 2 a 6 jogadores.

Lembro que queria acertar o traço, queria que ele falasse de mim, mesmo sem saber direito o quê. A luz se apagou, mas não meu desejo. Algo se incendiou diante do anúncio: “Se isso fosse pintado em tela, eu compraria”. Guardo até hoje aquele desenho - memória do que em mim já ardia, potência silenciosa de vir a ser.

[...]

- O diretor quer falar contigo! - soou uma voz que abalou a monotonia da aula. Era comigo a conversa. Os olhos da sala inteira se voltaram para mim. Meu rosto começou a arder e eu sabia que estava vermelho como um tomate. Eu sabia o motivo do diretor querer falar comigo. Houve aviso prévio. Era por causa dos desenhos, mas algo me dizia que não era para elogiar, afinal, eu estava desenhando nas mesas da sala de aula. Era um modo de organização, também um modo de mostrar o que eu podia fazer ‘sem querer’ mostrar e era uma urgência também. Nos meus cadernos ninguém via o que eu fazia, mas nas mesas qualquer um que entrasse na sala poderia ver. De fato, a equipe de limpeza viu.

Sabia que não deveria fazer desse modo, mas o desejo era maior. Como a respiração, sentia a necessidade de desenhar. Quando parava, o corpo parecia coçar e parecia que o desejo vazavam pelos dedos. Cheguei à sala da direção com o coração acelerado e com as pernas moles. Entrei e sentei. O diretor não fez cerimônia e logo me fez uma pergunta que soou muito como uma exclamação: - Então, tu estás desenhando nas mesas? Não precisava responder, minha expressão não deixava dúvidas. Acertei o assunto, mas não o motivo de ser chamado à sala da direção. Nem sempre o fogo é contido pelas regras - e, às vezes, ele escapa por onde menos se espera. O diretor abriu um sorriso e disse: - Vou conseguir um curso de desenho para ti. Aceita? Fiquei perplexo e demorei a responder. Como poderia recusar tal oferta? Aceitei. Nunca mais desenhei nas mesas da sala de aula, mas nunca mais parei de desenhar.

Nas manhãs de sexta-feira, ainda madrugada, a casa dormia, mas eu me colocava em movimento. Acordava cedo, vestia a coragem e seguia em silêncio. Era preciso caminhar cerca de quatro quilômetros até a rodoviária - a estrada de chão batido se abria diante dos meus pés como uma página em branco. Nos dias de chuva, a travessia ganhava um novo ritual: sacos plásticos amarrados aos pés, os sapatos nas mãos, e a terra molhada transformada em barro espesso, que se grudava no corpo como memória. Nada disso era obstáculo. Era matéria. Parte daquilo que, mais tarde, viraria traço no papel. O ônibus era respiro e abrigo, ponte entre o não e o ainda não. Enquanto seguia pelas curvas da estrada, meu corpo descansava, mas minha imaginação já se punha a desenhar. Com os olhos pesados de sono, chegava cedo. A aula só começaria mais tarde. Esse tempo de espera era feito de silêncios, de

observação do mundo antes do gesto. Ali eu aprendi a habitar a espera como quem habita uma sala ainda vazia - um lugar de escuta, de preparação e de emergência do vir a ser. Na oficina, o desenho não começava no grafite, mas nos pés sujos de barro, no frio das madrugadas, na estrada que moldava a alma antes da mão. Foi meu modo de continuar habitando o mundo e de transformá-lo em morada.

[...]

Como toda chama que busca ar para seguir viva, o desejo precisou se expandir. E com ele, também vieram os ventos contrários. Era 2002 e o ano se despediu entre sonhos que se formavam e horizontes que se fechavam. Um adeus silencioso de uma etapa, a promessa do que viria e o peso da reprovação que não me deixou entrar na universidade. Foi um golpe mudo, forte, mas não o fim. O silêncio da madrugada voltou a ser meu companheiro e meu confidente, enquanto o mundo repousava. Dormir cedo e acordar antes do sol: foi um modo de domar o tempo entre os livros e a lavoura. O cheiro da terra misturava-se ao cheiro do caderno, o suor do trabalho à tinta dos livros e o desejo à imaginação. A dificuldade em conciliar ritmos inconciliáveis só era suportável pelo pulsar dos meus desejos. A frustração se tornou sombra, escurecendo as relações. Não era falta de amor, mas histórias cujas narrativas não se encontravam. Só mais tarde entendi: meu pai contava outra narrativa, eu buscava a minha. Essa distância doeu, feriu, mas também incendiou uma vontade profunda de partir, de voar para longe. As portas abertas da universidade eram promessa, fuga, caminho - para habitar um lugar onde minha voz, enfim, não pedisse mais permissão para existir. Naqueles dias de luta, o corpo cansado no campo, mas acordado nos livros, eu escrevia meu destino, desenhava a saída, riscava um mapa que levaria à morada de mim mesmo e de onde eu via o sol entrar pela janela...

2.1 Apolo e o gesto desenhante

Como metáfora incendiária do pensamento e da constituição da morada, aproximo o gesto desenhante da narrativa mitológica para me narrar como professor de artes que pesquisa em educação. Apolo, arquétipo da clareza e da busca pela verdade, é imagem dos meus começos acadêmicos, os quais, invariavelmente, são indissociáveis da minha condição humana no mundo. A partir da leitura do artigo intitulado “Apolo e Dionísio: opostos complementares e o processo de individuação a partir de Jung e Nietzsche”, de Taconeli e Dourado (2015), bem como dos estudos realizados nas disciplinas ao longo do doutorado, me foi possível pensar acerca dos mitos e interrogar minha ação como professor de artes que pesquisa em educação. O fogo apolíneo é um fogo controlado - ainda que potencialmente

arrasador, arrebatador e destrutivo - que conserva a intencionalidade em preservar as estruturas, os paradigmas, o calculável. Relaciona-se com a razão e com a busca pela perfeição. É um fogo que ilumina e aquece, ao qual dediquei muito esforço para domesticá-lo, impondo-lhe limites. O gesto desenhante sob a influência de Apolo é aquele que busca precisão, organização e ordem técnica.

Entretanto, esse fogo apolíneo conserva a chama originária que, de uma brasa quase apagada, ressurgue como labareda e incendeia a imaginação, inflama o pensamento e transforma uma existência que se manifesta pelo gesto desenhante de um professor de artes em diálogo com a escola. A morada aqui é o espaço onde as ideias se cristalizam, se organizam e se tornam acessíveis aos outros - modo de constituir um estofos sensato para a dimensão sensível. Abertura ao mundo como possibilidade de experiência, como repositório de imagens que se atualizam, como o sopro que reaviva a brasa em chama.

Em *A psicanálise do fogo*, Bachelard (1999) nos oferece imagens diversas e nos provoca ao afirmar que o fogo esquentar a memória: “O fogo é bem-estar e respeito. É um deus tutelar e terrível, bom e mau. Pode contradizer-se, por isso é um dos princípios de explicação universal” (Bachelard, 1999, p.12). Lembro-me do fascínio que o fogo sempre me provocou - e ainda provoca. O que recordo desse fascínio são os ecos de uma experiência mundana entre o enfrentamento e o medo.

Sempre que possível, fazia fogueiras apenas pelo prazer de ver a matéria se transformando - o prazer do devaneio contemplativo diante do fogo. “O fogo encerrado na lareira foi certamente o primeiro tema de devaneio para o homem, símbolo do repouso, convite ao repouso” (Bachelard, 1999, p.23), mas o filósofo alerta: diante do fogo, é preciso repousar sem dormir. Trata-se de um convite ao devaneio que, diferentemente do sonho, exige certo grau de consciência. Minha lareira foi o fogão à lenha.

Sabores, cores e odores faziam do lugar o lugar - meu lugar. Na cozinha, que antes fora despensa, ficava o fogão a lenha. Era meu lugar preferido nos dias de chuva e de frio. Lugar do indizível. Com achas de lenha, viajava para onde e como quisesse; lugar de ouvir histórias contadas pelo pai, lugar de desafiar o fogo - aquele... o mesmo que queima... o mesmo que aquece. Assim como o ninho ao pássaro - uma cálida morada - era, para mim, o abrigo morno da velha morada.

Do fogão à lenha na cozinha da antiga morada, a chama que convidava ao devaneio - assim como o devaneio atualizado diante do fogo - remete-me a uma dimensão originária de infância. Da sedução da chama insinuante, há o desejo de estar em relação com ela - uma amante exigente que convida e, ao mesmo tempo, repele. Dialética entre o aconchego e a dor

- transcende a necessidade habitual. “O homem é uma criação do desejo, não uma criação da necessidade” (Bachelard, 1999, p.25). Por ser o elemento que provoca a transformação mais radical, o fogo convoca o desejo de mudança, acelera o tempo e leva a vida a seu termo - e além. Transcendência e transformação que, pelo devaneio, põem o humano frente ao imaginário.

Pelo fogo, a transformação é dramática e destrutiva, mas é também apelo à renovação - para vir a ser tudo aquilo que antes não podia. O mesmo fogo que queima, arde e destrói é aquele que, desde tempos imemoriais, possui todo tipo de virtudes: saúde, purificação, bem-estar, segurança, força. É do devaneio diante do fogo que a humanidade, como podemos imaginar, também imaginou - e imaginou-se. A fenomenologia que opera com valores de origem “é uma fenomenologia da afetividade: fabrica seres objetivos com fantasmas projetados pelo devaneio, imagens com desejos, experiências materiais com experiências somáticas e fogo com amor” (Bachelard, 1999, p.58).

Pelo fogo, tudo muda. Ele é penetrante, insinua-se no interior das coisas, à intimidade do ser - chega onde o olhar não alcança e a mão não entra. Suas mudanças são profundas e definitivas. O fogo exige zelo, cuidado, para ativá-lo ou abrandá-lo quando necessário. Que fenomenológico era o jogo de manter a chama ativa, depois de quase deixá-la extinguir-se - como a fênix¹² que ressurge das cinzas. Com um pouco de combustível, o fogo retomava sua dança graciosa e sedutora, consumindo-se para ser: “é preciso encontrar o ponto de fogo que marca uma existência” (Bachelard, 1999, p.86). Que poder inebriante há no devaneio pelo fogo! É no limiar extremo do devaneio que a imaginação opera como chama - metáfora da metáfora - ao transformar formas anteriormente transformadas, num pleno exercício de experiência.

O fogo, por ser imemorial, “constitui a matéria privilegiada do *rêve* e da *rêverie* e que se manifesta nas lendas, nos mitos, nas “teorizações” inconscientes da infância” (Felicio, 1994, p.20). Para Bachelard (1989a), o fogo é uma força que nos obriga a imaginar - um dos maiores “operadores de imagens”. Todo devaneio diante da chama é filho de uma admiração que brota dos recônditos mais profundos do ser. “A chama é um mundo para o homem só” (Bachelard, 1989a, p.12). Da admiração diante do fogo, o sonhador inflamado fala consigo mesmo - e aí emerge o poético.

¹² A fênix é uma ave mitológica associada à ideia de renascimento, transformação e eternidade. Originária da tradição egípcia e incorporada pelos gregos e romanos, a fênix é descrita como uma ave majestosa, que, ao sentir a proximidade da morte, constrói um ninho com ramos de canela e incenso, onde se consome pelo fogo - apenas para renascer das próprias cinzas. Como imagem do ciclo contínuo, a fênix é metáfora para as reflexões acerca da errância, do retorno e da transformação.

Observava por horas o fogo descrever as mais sedutoras coreografias, em um ritmo só seu. Uma chama que aquecia o íntimo. Um calor para sempre guardado pela frieza da pedra. Para Bachelard (1999), o fogo é o mesmo que aquece e queima. É bem-estar e respeito. Um deus tutelar e terrível, bom e mau. O fogo sugere o desejo de mudar, de apressar o tempo, de levar a vida a seu termo, a seu além. Então, o devaneio é realmente arrebatador e dramático. Perto do fogo é preciso sentar-se; é preciso repousar sem dormir; é preciso aceitar o devaneio.

São essas imagens primordiais que fazem emergir o devaneio da imaginação, que só se realiza como exercício de linguagem. A imagem tem sua própria realidade, anterior a qualquer esforço de pensamento ou intenção de torná-la conhecimento. A imaginação antecede o pensamento, o que conserva o mistério da linguagem, que tem o poder de criar a si mesma em ato. O devaneio opera como estrela: retorna ao seu centro para emitir novos raios.

O gesto desenhante, como o fogo, não começa no papel. Começa em mim. No ventre do gesto, antes da linha, antes do traço, antes mesmo do pensamento. É um sopro quente que aquece a mão, percorre os dedos e incendeia o corpo inteiro. Desenhar é arder, como quem reacende a infância com as fagulhas do que insiste em não virar cinza. Desenho como quem acende, como quem quer incendiar o que ficou esquecido, silenciado, soterrado.

Prometeu desafiou os deuses e entregou aos humanos o fogo: centelha criadora e destruidora. O gesto desenhante, assim como esse fogo roubado, carrega o risco e a potência da transformação. No início, é caos, incêndio, faísca desgovernada. Mas, aos poucos, o fogo vai ensinando seus meios, revelando ideias, imagens, caminhos. Na escola, o fogo também se acende: no desejo de desenhar e estar junto, na inquietude do estudo, no risco que põe um traço e expõe o humano que segura o lápis. Docência também é combustão. É gesto inaugural que, como o fogo, pode abrir caminhos no escuro. Pode aquecer, pode iluminar e pode, sobretudo, fazer morada.

Me chamo Ivan Jeferson Kappaun, nome dado em homenagem a um tio falecido. Nasci no dia 25 de setembro de 1985, logo após a meia-noite. Na tarde anterior, minha mãe capinava uma lavoura de fumo. Largou a enxada quando começou a sentir as primeiras dores do parto. Sou o filho mais velho - portanto, era a primeira vez dela também. Sou natural de Santa Cruz do Sul, mas morei e me criei em Passo do Sobrado, mais especificamente na localidade de Rincão de Nossa Senhora (antigamente conhecida como Potreiro do Inferno¹³).

¹³ Existem algumas narrativas acerca da origem do nome da localidade, que foi rebatizada como Rincão de Nossa Senhora poucos anos depois que eu nasci. Uma das versões diz que as estradas de acesso à localidade eram muito precárias (como atoleiros e terrenos irregulares), exigindo grande esforço por parte dos viajantes (comerciantes que traziam os insumos básicos para o local com carroças de boi), que a apelidaram de Potreiro do Inferno. Outra versão diz das características geográficas do local, rodeado de morros, que serviam de abrigo ao gado no inverno, sendo chamado de 'potreiro do inverno', mas por algum desencontro de informação ou de

Comecei minha trajetória escolar em 1992, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes (à época, Escola de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora dos Navegantes), mas já estudava muito antes disso. Estudava o canto dos pássaros, a altura das árvores, o gosto da terra, o cheiro da chuva, o som do arroio.

Após concluir a 4ª série, mudei de escola - uma escola estadual localizada no centro da cidade, chamada Escola Estadual de Ensino Médio Alexandrino de Alencar. Lá concluí o ensino fundamental e o ensino médio. Fui da segunda turma do ensino médio da escola, que passou a atender estudantes da cidade vizinha, Vale Verde, também. E foi nesse período que algo fantástico aconteceu e mudou totalmente os rumos da minha trajetória - e só me dei conta disso enquanto escrevia: me apaixonei.

Uma paixão que se revelou como um intenso processo de transformação. Foi essa paixão que me levou a desenhar e a descobrir a paixão pelo desenho. Foi essa paixão que me levou a escrever. Foi essa paixão que me mostrou que eu conseguia fazer coisas e que o mundo era maior que Passo do Sobrado. A paixão não correspondida é, de certo modo, uma chama que permanece acesa - e que não intenciono apagar.

Pedagogicamente, foi uma das últimas aulas de Educação Artística que tive no 1º ano do Ensino Médio que promoveram rupturas e me mostraram as artes como possibilidade de vir a ser. No dia 5 de dezembro de 2000 - provavelmente a última aula de Educação Artística do ano e, conseqüentemente, do Ensino Médio - a professora devolveu os desenhos feitos pela turma com a proposta de fazer uma composição cubista com o tema carnaval.

Lembro que me empenhei muito para fazer o desenho. Para concluí-lo, fui até a casa de minha avó, pois houve um problema técnico na rede elétrica de casa e ficamos sem energia. A data: 28 de novembro de 2000. Coincidiu com o aniversário de 1 ano da minha irmã mais nova. A devolutiva do meu desenho veio acompanhada do comentário da professora que, ao mostrá-lo à turma, disse que, se fosse pintado em tela, ela compraria. Aquilo despertou algo em mim que já estava em ebulição. Lembrando: eu estava apaixonado, e esse fato alimentava meu desejo e me fazia desenhar, escrever - enfim, queria mostrar (provavelmente muito mais para mim mesmo) que eu podia. Guardo até hoje o desenho comigo e percebo que muito do que posso estar sendo já estava ali anunciado como potência de vir a ser.

entendimento, acabou sendo oficializada como Potreiro do Inferno. Uma terceira versão também está relacionada ao gado e características do local, que diz ser uma região com muitas cobras peçonhentas, resultando na morte de muitos animais dos rebanhos, fato que incidiu na escolha do nome da localidade.



A partir daí, as artes - sobretudo o desenho - passaram a ocupar outro lugar na minha atenção. Voltei a desenhar. Digo “voltei” porque desenhava muito quando criança, como geralmente fazem as crianças. Mas, por algum motivo, o desenho foi perdendo sentido até que o abandonei quase por completo no início da adolescência. Foi a partir dos episódios narrados que retomei, com forte desejo, a ação de desenhar.

Tinha vários cadernos onde desenhava, mas, infelizmente, esse material se perdeu nas curvas do tempo. Meus cadernos não eram o único suporte das minhas explorações gráficas. Meus cadernos de aula também eram recheados de desenhos, que igualmente não se preservaram nas corridas pelas veredas do tempo. Ainda, e aqui outro momento de ruptura significativa, passei a desenhar nas mesas da sala de aula. Fui chamado à sala do diretor que, contrariando as expectativas, indicou um curso de desenho onde eu pudesse dar vazão às minhas angústias gráficas.

Passei, então, a frequentar uma oficina de desenho oferecida pela Prefeitura de Santa Cruz do Sul, nas sextas-feiras pela manhã. Para isso, era necessário acordar de madrugada, caminhar cerca de quatro quilômetros até a rodoviária de Passo do Sobrado e embarcar no ônibus com destino a Santa Cruz do Sul. Em dias de chuva, com sacos plásticos amarrados

aos pés e os calçados nas mãos, enfrentava a embarrada estrada de chão batido. Como chegava por volta das 7h no local da oficina, havia o inconveniente de esperar até as 8h30min para o início da aula. Quando a aula terminava, caminhava cerca de dois quilômetros para embarcar no ônibus de volta, pois tinha aula à tarde. Estava no último ano do Ensino Médio. Naquele ano participei de três oficinas de desenho. No ano seguinte, frequentei uma oficina de pintura.

O fato é que o desenho passou a ser uma constante no meu processo de formação, antes mesmo do ingresso no ensino superior. No entanto, havia algo que me amarrava, que me prendia a modelos e ditames convencionados sobre as artes e, sobretudo, sobre “o” desenho. Ainda não me era possível pensar o desenho como ação - me preocupava com o resultado: “o desenho”. Isso fez com que, por muito tempo, eu não gostasse dos desenhos que fazia. Hoje percebo que cada desenho guarda o gesto inaugural e lança a semente para o próximo.

O ano de 2002 terminou com a formatura no ensino médio e o ano seguinte foi inaugurado com a reprovação no processo seletivo para o curso de Desenho e Plástica, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Concentrei minhas ações em me preparar para o vestibular do ano seguinte, ainda que tivesse que atender às demandas do trabalho na lavoura. Estabeleci novas estratégias e passei a dormir cedo e acordar às 5h da manhã para estudar. Enquanto todos dormiam, eu estudava até a hora de voltar para a lavoura. Frustrado, acabei projetando minhas frustrações em quem estava próximo. As relações ficaram cada vez mais instáveis, o que acabou se tornando força para passar no vestibular e sair de casa.

O ano de 2004 iniciou com a expectativa da aprovação no vestibular, mas também com a ameaça de falhar novamente. A aprovação foi conquistada e, no dia 1º de março daquele ano, me mudei para Santa Maria. O sentimento da conquista suplantou todas as dificuldades que se seguiram e - lembrando agora - não foram poucas. Tudo já não era mais o mesmo, e me dei conta de que o mundo, de fato, era maior que Passo do Sobrado.

O início do meu processo de formação acadêmica foi repleto de começos. Fui me dando conta do quanto eu não sabia sobre tantas coisas. A própria escolha pela Licenciatura em Artes Visuais se deu em completo desconhecimento do que estava fazendo, pois eu não tinha a menor ideia do que significava uma licenciatura. Descobri com o curso já em andamento. Acredito que tenha desenhado - talvez de forma inconsciente - os primeiros esboços de fagulhas que ansiavam por combustível. Com um esforço apolíneo, as rupturas e infâncias que experimentei no início de minha formação acadêmica, impostas pela zombeteria dionisíaca, inflamaram-se e incendiaram tudo que tocavam, enquanto eu tentava impor razão às labaredas de uma chama que insistia em não cessar de queimar.

O fogo, como agente da experiência - aquele que provoca as transformações mais profundas - é potente metáfora para marcar a combustão de um processo de mudanças intensas, que não cessam de queimar e lançar fagulhas ao ar. Fagulhas que, ao tocar o chão, brotam da terra fértil como sementes ávidas de existir.

Entre os anos de 2004 e 2009, concluí os cursos de Licenciatura e de Bacharelado em Artes Visuais, além do curso Técnico em Informática. Nesse período, fui morador da CEU II (Casa do Estudante Universitário II, localizada no campus da UFSM). Foi lá que vivi uma das transformações mais intensas entre tantas infâncias que pareciam se acumular a cada momento de minha trajetória acadêmica: nasci como pai.

Com a proximidade da conclusão da graduação, comecei a prestar concursos para professor de Artes em várias cidades, mas sem sucesso. Assim que me formei, meu benefício socioeconômico foi suspenso e, por coincidência ou por mais uma zombeteira dionisíaca, acabei sendo aprovado no concurso para professor de Artes em Passo do Sobrado. Comecei a trabalhar, em regime de 20 horas, em três escolas diferentes, com turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Um fator inquestionável foi que aprendi muito nessa oportunidade. Três escolas com realidades muito distintas, onde pude confrontar minhas concepções em artes e educação com os contextos em que agora estava inserido.

Permaneci como professor de Artes em Passo do Sobrado por três anos, com um pequeno intervalo em que atuei, a convite do prefeito municipal, como assessor de imprensa da prefeitura. O prefeito era o mesmo diretor da escola que, anos antes, havia me encaminhado para o curso de desenho. Foi uma experiência muito gratificante, mas a sala de aula parecia me convocar. Assim que possível, retornei ao cotidiano escolar.

A partir de 2012, passei a atuar também como professor de Artes em escolas estaduais. No ano seguinte, fui aprovado em concurso público para o cargo de professor de Artes da Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Sul. Com isso, exonerei-me do cargo em Passo do Sobrado e assumi a nova função em Santa Cruz do Sul.

Em relação às artes, eu ainda me encontrava muito apegado ao que havia aprendido na academia. Minhas concepções permaneciam arraigadas aos pressupostos teóricos cognitivistas da educação em arte - aos princípios do ensino da arte. Aos poucos, mesmo que ainda não pensasse diretamente no 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 poderia dizer mais estésicos.

Isso não significa que as dimensões do fazer, do ver e do contextualizar devam ser ignoradas, repudiadas ou excluídas. Elas fazem parte de um modo de pensar a arte na escola e oferecem elementos que podem ser aproveitados conforme as circunstâncias. Contudo, fui percebendo que não oferecem modos outros de pensar a arte - com o corpo, por exemplo. É preciso oferecer elementos que deem suporte para que os alunos criem sentidos a partir das percepções dos sentidos.

O mestrado contribuiu significativamente nesse processo de me repensar. Mas, anterior ao mestrado, posso destacar uma ruptura - ou uma abertura - que foi a abertura para viver a experiência docente com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma oportunidade que me ajudou a perceber que a discursividade sobre artes afasta o corpo da relação entre artes e educação. Isso me possibilitou repensar minhas concepções e procedimentos em sala de aula, permitindo-me aproximar da estesia como potente modo de promover sentidos a partir da dimensão sensível do corpo no mundo.

Fui me dando conta de que as ferramentas e os materiais são modos importantes de potencializar a operação de linguagem - e que a mão armada é mais potente que a mão nua. Assim, comecei a armar os alunos. Elaborei estratégias para conseguir materiais outros, além dos disponíveis nas escolas, de modo que os estudantes pudessem, ao menos, ter a referência sensível da argila quando falo em escultura; do pastel ou do nanquim sobre o papel quando falo em desenho; do manuseio das tintas quando falo em pintura.

Outro fator determinante para a mudança de paradigmas nos modos como penso as artes articuladas à educação foi o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). Passei a atuar como supervisor do PIBID na escola estadual em que trabalhava - a E.E.E.M. Nossa Senhora do Rosário. Dentre as diversas atividades propostas na escola, uma delas foi decisiva para o que quero e posso pensar no momento: uma oficina de teatro.

Como não havia, entre os envolvidos, alguém com formação específica em teatro, o coordenador do PIBID na Unisc propôs a intervenção de professores de teatro nas oficinas. Por meio de jogos teatrais e exercícios corporais, percebi como o corpo é indissociável no processo de estudo. Inclusive, percebi que há coisas que eu não sabia que sabia, mas meu corpo sabia. Fez-me perceber que, para desenhar, a mão precisa aprender.

Como fazia sentido, assumi com efetividade a participação na oficina. A mobilização foi tal - assim como a entrega - que, em pouco tempo, eu havia assumido a responsabilidade pela continuidade da proposta. Fui impelido a pesquisar e procurar modos de pensar o corpo com o corpo. Atividade que empreendi com uma leveza bruta: uma satisfação sublime que,

ao mesmo tempo, exigia grande esforço sensível e sensato. Esse processo foi decisivo para meu ingresso no mestrado.

Não me atarei a discutir meu processo no mestrado, pois boa parte de minha trajetória nesse período está apresentada na dissertação *Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem*. Entretanto, quero reforçar que a pesquisa realizada foi a abertura para a continuidade do exercício de pensamento e de interrogações acerca do encontro entre artes e educação na escola. A escrita que apresento como tese é continuidade de um processo de transformação inaugurado em algum momento dessa história - e que encontrou terreno fértil para brotar durante o mestrado.

Logo após a defesa da dissertação, em 2018, fui contratado como professor de Artes na Escola de Educação Básica Educar-se. Foi a oportunidade de vivenciar uma outra forma de pensar e efetivar escola, muito diferente daquilo que eu estava acostumado. Pude exercitar muito do que havia pensado como possibilidade de estar habitando um tempo e espaço escolar em artes, excursionando pela dimensão poética e estética em sala de aula.

Ainda durante esse período, iniciei e concluí uma graduação em Pedagogia, pela UnB e UFSM. Por fim, no ano de 2022, ingressei no curso de doutorado em Educação pelo PPGEdu/Unisc.

2.2 Potência do não saber: primeiras fagulhas

Gostaria, agora, de iniciar algumas considerações, reflexões e apontamentos acerca do meu percurso nas disciplinas cursadas durante o doutorado - em especial nas da linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação¹⁴ - e como os estudos e provocações foram determinantes para pensar o que posso estar pensando e escrever o que posso estar escrevendo. Não farei um apanhado de todas as disciplinas, mas quero marcar um percurso permeado pela ação de desenhar como modo de habitar a pesquisa e, por extensão, as artes e a escola.

Como propositor das reflexões que seguem, parto de uma pergunta que emergiu durante a banca de qualificação do meu projeto de tese: *Se não fossem as disciplinas, eu poderia pensar o que estou pensando?* Posso afirmar que não.

A primeira disciplina sobre a qual quero fazer algumas considerações é *Pesquisa e Aprendizagem na Educação*, ministrada pelas professoras Dra. Sandra Regina Simonis Richter e Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes. Ao longo da disciplina e dos estudos

¹⁴ Durante meu processo doutoral a linha de pesquisa passou a ser chamada de Linguagem, Experiência Intercultural e Educação.

realizados, muitas provocações emergiram, e várias interrogações que estavam em suspensão retornaram à cena.

A primeira questão que me mobilizou foi em relação ao corpo - e me permitiu interrogar: seria a alma o que mobiliza vida no corpo? O que mobiliza vida no corpo?

Penso que é o sentido - a potência humana de operar linguagem e convencionar sentidos ao que é sentido pelo corpo estésico, que, como ação no mundo comum, é modo de coexistir com outros humanos. No que se refere à educação, penso que o que mobiliza vida no corpo é estar junto com outros corpos nos tempos e espaços da escola, em exercício de convivência e conversação - que é, na acepção de Gadamer (1999), modo de educar-se.

Pude pensar em como eu estudo e, logo no início da disciplina *Pesquisa e Aprendizagem na Educação*, bem como nas disciplinas subsequentes, a ação de desenhar se fez como modo de habitar a pesquisa, a educação e as artes. Assim, a ação de desenhar foi permeando todo o meu processo de estudos e foi se constituindo como ação desenhante.

Como abertura para considerar o não saber como potência e como risco de se abrir à experiência, fui constituindo meu percurso, permeado pela errância e pelo desejo de desenhar e estar com outros como modo de se educar. Educação como modo de estar no mundo e, pelo corpo sensível, encontrar outros corpos e, talvez, efetivar bons encontros.

A errância na pesquisa, na educação e nas artes guarda a possibilidade de encontrar aquilo que não sabia possível encontrar - pesquisar e estudar são exercícios de colecionar achados, ainda que não se saiba o quê. Pela intencionalidade, errar pelo mundo com desejo e propósito, sem um caminho definido, mas um caminhar que vai criando o caminho durante o percurso. Exercício que permite a percepção do outro e o diálogo com o outro, efetivando a dimensão educativa como modo de conversação, sendo a escola lugar privilegiado para a ação de conversar.

Para pensar a pesquisa de outros modos durante a disciplina, fomos convidados a considerar outros modos de habitar o mundo, sobremaneira a partir do pensamento indígena e da experiência intercultural. Com os estudos em James Hillman, a partir do capítulo *A pesquisa do sensível e a alma do mundo*, do livro *Aprendizagens Interculturais na educação e na psicologia* (2021), foi possível compreender sua concepção de alma do mundo como modo de habitar o mundo, em nada devendo às concepções dogmáticas acerca da alma, mas sim como identificação com o mundo. Identificação que pressupõe imaginação - sendo a primeira vez que pude pensar acerca da ideia de imaginação como anterior ao pensamento, modo de percepção do real. Imaginação como potência de vir a ser - de tudo que não é, nem foi e talvez não seja, mas que poderia ter sido.

Outro entendimento foi acerca da indissociabilidade entre pesquisa e vida. Viver o mundo é imaginá-lo, é operação de linguagem como modo de narrar e efetivar o real, portanto imaginação não é o mesmo que o irreal. Como potência de vir a ser, imaginar o mundo como origem de linguagem, comunga com a experiência do transcendente, da dimensão do sagrado como algo necessário e incontornável da existência humana.

Retomando a ideia de alma do mundo, há uma simultaneidade com a experiência, uma vez que exige abertura para a transformação, para vir a ser o que ainda não é, para pensar o até então impensável, para sentir o que até então se conservava como anestesia. E é nesse sentido que a ideia de alma do mundo se oferece como um campo de experiência e de compromisso mundano. Foi o momento de abertura em que pude contemplar a possibilidade de transformação anunciada em minha dissertação e imaginar a ação de desenhar como experiência de linguagem que começava a riscar as primeiras faíscas.

Almar o mundo é próxima da ideia de professor amador proposta por Larrosa (2018), como compromisso que emerge da amorosidade que tenho com o mundo, no sentido de querer conservar e mostrar para outros aquilo a que dedico meu amor e empenho minha alma. A realidade é viva, sendo assim cada realidade e cada pesquisa se transformam em sua experiência almada de mundo, exigindo a ação do corpo operante na transformação de fatos em experiências, de pensamento em conhecimento e, por sua vez, em compreensão.

Em um processo contínuo de transformação, o humano vai afetando e se afetando, conservando a ambiguidade e a simultaneidade em habitar o mundo em linguagem, considerando o estofo necessário que sustenta a aparição de um fenômeno e como ele a mim se mostra. Abertura para acolher o isto e o aquilo. Tal simultaneidade permitiu perceber que minha existência é resultado do esforço de diversas almas e suas histórias para que eu pudesse estar aqui - pensando, escrevendo, desenhando - e, ao mesmo tempo, é o que me coloca em sincronia com o mundo comum.

Alma do mundo, professor amador, imaginação como inauguradora da experiência de habitar, conhecer e criar mundo e mundo comum, são ideias que me encarnam no mundo, que revelam a potência de habitar linguagem e significar a existência pela experiência lúdica, pela metáfora que sopra vida no corpo ligando-o ao sagrado. É a abertura para acolher o fenômeno que se mostra, não para explicá-lo, não para restituir um passado intangível e inacessível, mas para viver a imagem do momento da imagem. Abertura para admirar-se com o que está aí, com as relações que vão sendo estabelecidas e com o que se vai encontrando no caminho.

Penso que o êxito de uma pesquisa não está no método¹⁵, mas no modo de circunscrever e estar em relação com ao campo de estudos e aos sentidos que emergem da produção em presença com o outro. Portanto, é processo que exige ação, estar em ato para transfigurar o que está posto, o que está dado, o que é paradigma e ditame. É se colocar em relação não como colonizador do outro, mas de se imbricar com o outro, de se relacionar e se afetar pelo e com o outro.

Nesse mesmo movimento de retorno ao corpo e ao mundo como lugar sensível, Merleau-Ponty (2012) nos oferece, em *A percepção do outro e o diálogo*, uma crítica ao algoritmo e à ciência como redutores da experiência humana, pois assumem a separação clássica entre sujeito e objeto, colocando o mundo à distância. Para o filósofo francês, o outro jamais se mostra por completo. O corpo do outro está diante de mim como uma existência singular - está entre mim que penso e esse corpo que percebo. Por isso não tenho um corpo, mas sou meu corpo que, exposto ao mundo, se faz corpo quando encontra o outro que também é corpo exposto ao mundo.

Na tessitura da imaginação que se ancora no sensível, Bachelard (1993) nos convida a verticalizar a compreensão acerca da imaginação e como o ninho se constitui como uma imagem originária de segurança e abrigo. Abertura para acolher e reimaginar minhas imagens de infância, origem de linguagem metaforizada pela imagem da morada. Da imaginação material suscitada por minhas memórias de infância guardadas na velha morada e aquecidas pelo fogo de infância, me fiz e me faço corpo sensível do e no mundo.

Dos estudos decorrentes acerca da interculturalidade e da dimensão complementar fundante da existência Kaingang, pude exercitar a ação de escuta. Seguindo a metáfora da morada, pude ouvir os clamores originários encarnados nas minhas imagens primeiras. Como convocação corporal, emergência da estesia do corpo operante, pude perceber como vou, recursivamente, atualizando aquilo que pensei e senti (ainda que de outros modos) de minhas imagens de infância.

Também tive a oportunidade de voltar a pensar acerca da fenomenologia e entender que o caminho não é aleatório, tampouco determinado, mas parte da premissa de apreensão do fenômeno e como a mim ele se mostra, não para repeti-lo, mas para retornar à experiência do fenômeno. Experiência de voltar a olhar de novo e de forma sensível para o conhecido. Exige encanto pelo fenômeno - algo que me chame a atenção e me coloque em ato de 'ver' o fenômeno com o corpo todo. Quais são as sensações despertadas e acolhidas por meu corpo

¹⁵ Se o método é o caminho e considero que o caminho se faz ao caminhar, só saberei por onde caminhei depois de efetivá-lo.

sensível? E quanto mais me disponho a ver, mais há para ser visto, pois o fenômeno é sempre uma relação, um diálogo que se dá em um tempo e um espaço arrancando do corpo o gesto lúdico de significar sua existência com outros corpos em um mundo comum.

A grande questão circunda o que o fenômeno pode me dizer e, a partir da experiência de transformar minha percepção acerca do mundo, vou imaginando outros modos de operar linguagem. Como me disse minha filha na ocasião da feitura de um desenho - na época com sete anos: - “eu imaginei florezinhas na minha imaginação e fiz”. Operação de linguagem que trouxe à presença aquilo que até então carecia de existência.

Assim, fui me dando conta que a ação de desenhar como modo de habitar a pesquisa é um modo singular, pois o desenho dá a ver aquilo que somente o desenho pode mostrar. Assim como a escrita só pode ser dita pela escrita, cada modo de operar linguagem é singular e irrepetível modo de mostrar o mundo. Operar linguagem em sua dimensão poética é ação de imaginar, que se presentifica e se atualiza toda vez que é exercitada e experienciada. Nesse sentido, pude perceber e pensar acerca de minha constituição como humano que desenha, que educa, que estuda, que pesquisa, enfim, que vive em um mundo comum com outros humanos na operação de linguagem como emergência do pensamento imagético.

Na obra *A poético do espaço*, Bachelard (1993) me ajudou a perceber que meu próprio movimento de pesquisa é repercussão de ecos que não sei até quando e até onde irão ressoar. O fato é que a imagem não é o resgate de um passado, mas a presentificação de relações que ela suscita, portanto jamais dadas. Para Bachelard (1993), o poeta não me confia o passado de sua imagem, mas ela se enraiza de tal modo em mim que me lança ao devaneio e à emergência de novas imagens. Sempre variacional, a imagem poética não é expressão de um saber ou de uma consciência, ainda que seja preciso o exercício de imaginar, mas emergência de uma infância de linguagem inaugurada no próprio ato de imaginar, sempre como origem de linguagem.

Como experiência de linguagem, também fomos desafiados a pensar a imaginação material em ato, mais especificamente com argila. Dos elementos, o barro convoca a mão a pensar em ato, convoca a mão à amassadura. Importante lembrar que a mão tem memória, que a mão pensa, que a mão tem seus devaneios e, nos desafios e provocações que o barro lança à mão, revela a intensidade do encontro entre corpo e mundo.

Da mão que modela e do mundo que resiste, a dialética sempre inaugural do modelado e da amassadura, afirma um modo de pensar em ato, constituindo um percurso ao caminhar e mostrando que o humano, em infância de linguagem, não é modelável. Por isso o gesto é sempre único e singular, irrepetível como infância de linguagem. Sensível, o corpo

insiste contra um mundo que resiste, não como oposição que se anula, mas como complementaridade de um modo singular de efetivar experiências. É sempre relação, um estar entre - o sabor não está na maçã, tampouco na boca, mas sim na mordida. É o mistério da linguagem, que permite dizer o indizível sem jamais revelar seus meios.

Das delícias de estar em ato - escrever, desenhar, pesquisar, pensar - não posso me furtar ao dever de expressar gratidão pela autorização recebida para desenhar. Como modo de estar em relação com outros e com o próprio movimento da pesquisa, realizei minha participação na disciplina *Pesquisa e Aprendizagem em Educação*¹⁶ por meio do gesto de desenhar - gesto este que, em nenhum momento, foi desautorizado pelas professoras Sandra e Ana. Uma potência de vir a ser que se anunciou, a princípio, como brasa tímida, mas que rapidamente irrompeu em labaredas: incendiou meu corpo e se plasmou em gestos desenhantes. A ação de desenhar tornou-se, assim, um modo legítimo e sensível de pensar, criando passagens entre corpo, linguagem e pensamento em ato.

2.2.1 Desenho com carvão na mata: devaneio em brasa

Como uma fagulha que incendeia o pensamento, fui convocado pela força ígnea que aquece minha morada docente e me chama a experimentar, a fazer coisas. Desenhar com carvão é ação que remete ao originário, que expõe o humano a forças que remetem a tempos imemoriais. Mas o que é carvão? É madeira queimada. Por que não fazer nosso próprio carvão?

Fomos, eu e uma turma de ensino médio, lentamente, como quem atravessa um limiar invisível, em direção à mata da Unisc. A proposta foi sendo desvelada aos poucos; no compasso da caminhada, alguns indícios eram lançados ao ar, como a fogueira crepitante lança fagulhas ao alto. Era menos uma instrução e mais um convite: experimentar com o gesto, criar intimidade com a matéria, deixar que o desenho surgisse do encontro entre corpo e carvão.

A intencionalidade era sentir e perceber a materialidade dos diferentes tipos de carvão, resultantes das diferentes madeiras que seriam queimadas - ato sensível de impressão no corpo, de uma sutileza que a palavra não pode dizer, mas que a marca do gesto registra.

¹⁶ Ementa da disciplina: Abordagens de pesquisa com enfoque participativo e colaborativo. Pesquisa como diálogo e conversação na formação do pesquisador/a. O fenômeno da aprendizagem como linguagem e experiência intercultural do corpo no mundo.

Chegamos e fomos recebidos pelo silêncio antigo das coisas que sabem esperar. Convidei os estudantes a recolher gravetos, galhos secos, o que coubesse nas mãos. Fizemos fogo. A chama acesa abriu espaço para outro tempo: mais lento, mais profundo.

Comecei a falar - sobre o fogo nos pré-socráticos, sobre alquimia, sobre Bachelard e sua filosofia do devaneio. Falei do fogo como agente das grandes transformações, mas também como figura ambígua: deus terrível e tutelar, que aquece e queima. Falei do devaneio como vigília poética diante do fenômeno. No entanto, percebi que o fogo era muito mais eloquente do que qualquer discursividade à qual eu pudesse recorrer para dizer daquele fenômeno. Todos os olhos estavam fixos nas labaredas, como se convocados por um chamado que vem de muito antes. Silenciei e deixei que o fogo conduzisse a ação.

Sem dizer mais palavra, retirei um graveto em brasa e deixei que o gesto desenhasse o caminho. Um risco negro sobre o papel: início de um ritual. Um a um, como quem recebe uma senha invisível, os estudantes se aproximaram da fogueira e iniciaram suas marcas. Primeiro tímidas, depois mais ousadas. O calor no rosto, o ardor nos olhos, o cheiro da fumaça - tudo afirmava que o corpo estava ali por inteiro.

Houve quem desenhasse com carvão, quem misturasse barro e musgo. Houve até quem deixasse a fumaça riscar o papel. Cada gesto nascia do encontro entre corpo e matéria - úmido, quente, vivo, receptivo. A mão tocava a matéria, mas era tocada por ela também: mãos trêmulas, dedos queimados, posturas contidas ou expansivas, linhas hesitantes ou ousadas. Mas todos, sem exceção, se experimentaram no traço. Essa era a minha motivação e intencionalidade - inaugurar um espaço onde o gesto pudesse ser vivido como presença, onde o corpo desenhante pudesse emergir.

Desenhar com carvão é uma ação que retoma uma dimensão originária - desde tempos imemoriais o humano registra sua presença pela intencionalidade do gesto - ação no mundo. Para Merleau-Ponty (1999), o humano efetiva sua existência pela linguagem e se faz carne do mundo. Assim, quando o humano singularizou sua existência pelo gesto despropositado de marcar uma superfície com alguma materialidade - seja a mão embebida com sangue ou barro, ou pela fricção do carvão ou de pedras de diferentes cores sobre uma parede ou pedra - o humano ficciona e efetiva sua existência no ato mesmo de marcar sua presença.

Para Agamben (2012), trata-se da presença em ato - dar forma ao amorfo, potência da linguagem em dar existência ao que até então carecia de existência - de trazer à presença, como mostração.

Outro fator evidente é o caráter lúdico que a ação de desenhar convoca, sobretudo quando, desde o início, rompe-se com as convenções sobre quais seriam os modos e as

materialidades apropriadas para a efetivação do real pela ação desenhante. De minhas interrogações acerca do vivido, me aproximo, de modo mais efetivo, da proposição de Huizinga (2004) acerca do jogo e do *homo ludens*. O que pude experimentar foi a necessidade humana de garantir a própria existência pela efetivação da intencionalidade do gesto - não uma necessidade imediata de sobrevivência, mas uma necessidade muito mais exigente: a de dar sentido à existência.

Ao observar que os estudantes deixaram de “desenhar” (no sentido imediato e redutor do termo) e passaram a produzir marcas como modo de narrar sua existência, sua presença em ato, pude perceber com muita evidência a dimensão lúdica que emerge como indissociável da própria vida.

Penso que é por esse viés que Huizinga (2004) aproxima o jogo - como suspensão de tempos e espaços - do ritual e do mito. Aproximar a intencionalidade do gesto desenhante da dimensão lúdica do jogo é exercício de linguagem em ato, que cria suas próprias regras no próprio desenhar: não é um meio para outra coisa, mas um fim em si mesmo; não serve para nada; pressupõe uma suspensão de tempos e espaços; enfim, é jogo.

Pude compreender - talvez um pouco melhor - a ação de desenhar como mostração. A ação de desenhar não pode ser essência, pois é presença. Marca e efetiva o real como mostração. Todo gesto desenhante produz marcas. O que quero - e estou defendendo - é a ação desenhante como manifestação do corpo que sente, portanto, manifestação do e no mundo sensível. Pela ação desenhante com a materialidade do carvão, pude perceber que é um modo de o humano singularizar-se - modo de marcar presença, garantir a existência e efetivar o real.

2.3 Memórias que aquecem a morada do pensamento: artes e escola.

Escrevo a partir de minhas experiências e, sobretudo, daquilo que gosto. Isso não exclui a constante vigilância quanto à necessidade de revisitar e atualizar o pensamento – por isso estudo. O exercício de desenho com carvão inaugurou uma série de pensamentos que, até então, não eram possíveis, abrindo-se como possibilidade de considerar as artes para além das convenções escolarizadas.

Herbert Read (1958) defendeu que as artes, na educação, não se reduzem a um componente curricular, mas se manifestam como um modo de constituição do humano em humano. O filósofo britânico via a educação pelas artes como uma ação formadora que contempla tanto a dimensão do sensível quanto a da razão. Em sua concepção, as artes são forma de expressão vinculada a experiências subjetivas e individuais, conquistadas pelo

exercício da liberdade em diálogo com o mundo. É somente quando me aproprio de um processo que posso exercer minha liberdade - e é por esse viés que Read propôs a liberdade como modo de enfrentamento do mundo -, focando a ação no processo e não no produto final.

O pensador ressaltou a importância da estética para a percepção e para a imaginação, e, conseqüentemente, para a educação. Nas palavras do autor, uma educação em artes “consiste em ensinar as crianças e os adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. O homem que consegue fazer bem essas coisas é um homem bem-educado” (Read, 1958, p. 24). Esses são processos que envolvem as artes, e penso ser necessário que o professor tenha intimidade com seus materiais e procedimentos de linguagem, uma vez que as artes são modos do humano imaginar e inventar mundos.

Linguagem como modo de instaurar o real: a ação de operar linguagem em artes se manifesta ao plasmar uma forma. Para Ostrower (1990), a forma é um modo de ser feito e de dar aparência a algo. “A ideia da forma sempre abrange um princípio organizador, estruturador, uma ordenação que se torna manifesta” (Ostrower, 1990, p. 54). A forma, para Read (1958), é a configuração manifesta da ação, não importando se é “um edifício, uma estátua, um quadro, um poema ou uma sonata” (Read, 1958, p. 29).

Por esse viés, o professor é alguém que, para além de técnicas e procedimentos artísticos, precisa ser um potencializador do processo criativo¹⁷, criando espaços de exploração, experimentação e expressão de ideias e emoções. Ainda que seja um conceito espinhoso, permeado por estereótipos e esvaziado de sentido em seu uso comum, a criatividade era defendida por Read como modo de lidar com os desafios cotidianos em um mundo em constante transformação. Não posso ignorar que o autor fez sua defesa há mais de oitenta anos, e que tais desafios se atualizaram e se ampliaram exponencialmente no tempo presente.

Nesse sentido, faço a defesa da dimensão sensível no que tange às artes na escola, uma vez que é possível constatar a supremacia da dimensão racional nesse âmbito. Não se trata de uma oposição radical - pois isso seria praticar mais do mesmo -, mas de propor uma educação pelas artes que contemple a dimensão estética, tão silenciada no cenário

¹⁷ O termo "processo criativo" é aqui compreendido como um ato de *poiésis* que não se limita à mera aplicação técnica ou à produção de um objeto final. Agamben questiona a ideia de que a criação se exaure na passagem da potência ao ato, argumentando que o artista está sujeito a um "tremor, uma vacilação que suspende em algum momento a técnica iniciada" (Agamben, 2018, p.11). Nesse sentido, o processo criativo é uma "resistência inerente" ao próprio fazer. Essa *poiésis* não se restringe à produção externa, mas, à semelhança do jogo, é um ato de criação em que o humano trabalha "em si mesmo somente na medida em que trabalha fora de si" (Agamben, 2018, p.156). A obra, portanto, emerge de um movimento de ir e vir incessante entre corpo e mundo, o potencial e o atuado, que constitui a origem do gesto criador.

contemporâneo. Dimensão que implica na operação de linguagem que mobilize e articule sentidos sensíveis e sentidos sensatos. Importa lembrar que as artes são fim em si mesmas, e não meio para se alcançar outra coisa. Em um mundo pautado pela racionalidade instrumental e pela cisão do humano com o mundo, o que nos mobiliza a continuar se experimentando em artes? O que faz crianças e jovens quererem desenhar à mão? É por esse viés que conduzirei este exercício de pensamento, uma vez que a ação de desenhar, por parte de crianças e jovens, tem se manifestado como desejo.

Desejo que me faz encampar uma defesa das artes como pensamento, fazendo-se necessário traçar um panorama do que percebo nas escolas acerca do encontro entre artes e educação - e os motivos que me levam a afirmar que tal encontro não promove nem o conhecimento, em sua dimensão pragmática, tampouco o exercício do pensamento. Como já pontuado, são muitos os atravessamentos históricos que constituem o que hoje se efetiva nas escolas. São concepções divergentes e, por vezes, excludentes, que promovem estereótipos e ditames que despotencializam a experiência humana de habitar os tempos e espaços da escola com outros humanos.

As artes, como fim em si mesmas, não servem ao propósito decorativo nem utilitário. O que observo como constante na escola são tais concepções: no primeiro caso, as artes como instrumentos de leitura de mundo ou análise de figuras - um meio para outro fim, seja ele social, psicológico, econômico etc.; no segundo, as artes como decoração, muitas vezes associada a datas comemorativas. Independentemente das concepções em jogo, é fundamental reconhecer os deslocamentos necessários. Perceber as concepções que cerceiam nossas ações pedagógicas em artes nas escolas é o primeiro passo para promover rupturas e resistências a modos redutores da experiência humana de e em linguagem.

Um ponto que quero propor - pois aquece meu pensamento - é a criação de espaços de desafio e resistência às narrativas que minoram a ação educativa em artes na escola. Espaços de errância, que afastem o medo e proponham mobilidade diante da incerteza, diante do não convencional - ainda que as convenções tenham sua importância. Só se rompe com algo a partir da apropriação de seus modos e meios, e isso exige disciplina e exercício da liberdade. Vale lembrar que a escola, em sua origem grega (*skholé*¹⁸), era o tempo e espaço privilegiado para perder tempo. Um espaço à parte do mundo, como suspensão do tempo “produtivo”, onde se praticava o inútil.

¹⁸ Do grego “σχολή (*skholé*): tempo livre, descanso, adiamento, estudo, discussão, classe, escola, lugar de ensino” (Masschelein; Simons, 2017, p.25).

Nuccio Ordine (2016) aponta a importância e a necessidade do inútil. São essas inutilidades que amaciam e educam o sensível. Como apelo ao sensível, uma educação voltada para a dimensão estética é fundante para o que defendo como modo de estar em artes na escola de educação básica. Vai além: é fundante do próprio humano que, em linguagem, garante sua existência. Como garantia de minha existência, irei propor algumas narrativas que emergem de minhas imagens primeiras relacionadas à escola.

Daquilo que posso recordar de minhas vivências escolares, muitas estão localizadas na primeira escola que frequentei - a Escola Municipal de 1º Grau Incompleto Nossa Senhora dos Navegantes. Situada na cidade de Passo do Sobrado, na localidade em que vivi toda minha infância - o Rincão de Nossa Senhora -, guardo com muito carinho memórias que hoje posso inventar. Uma curiosidade: todas as minhas lembranças escolares estão localizadas fora do prédio, que se resumia a duas salas de aula e uma saleta adaptada como cozinha. O banheiro era externo ao prédio principal.

Em frente à escola havia um grande gramado onde jogávamos futebol. O pátio era repleto de árvores, entre as quais destaco uma grande amoreira, duas imponentes goiabeiras e vários pés de araticum. Havia também um velho açoita-cavalo que nos desafiava a escalar seu tronco para saltar do alto, e uma goiabeira que fazia divisa com um cemitério. Essa última era nosso ônibus imaginário: cada galho, um assento; o mais alto deles, reservado ao motorista - posição disputadíssima.

Curioso perceber que minhas memórias dos primeiros anos na escola estão no corpo: desde a dor ao pisar descalço em percevejos enquanto jogávamos bola, passando pelas emoções de subir em árvores e saborear os frutos recém-colhidos, até o arrepio provocado pelo medo quando a bola ultrapassava o baixo muro de pedra e caía entre os túmulos. Isso não significa que eu fosse relapso em sala de aula - ao contrário, sempre fui considerado bom aluno e tirava boas notas. Gostava de estudar, o que facilitava bastante. No entanto, o que acontecia em sala era o que podia acontecer naquelas circunstâncias; meus desejos estavam sempre projetados para a potência do que poderia ser vivido fora das quatro paredes. Era uma convocação corporal - e hoje consigo imaginar o que sentia com tanta intensidade.

Também é curioso perceber que são as pessoas que fazem o lugar. Quando tive a oportunidade de retornar àquela escola, ela já não conservava a magia e o mistério que guardo da infância. Mesmo quando fui convidado a realizar desenhos em suas paredes, anos depois, pouco consegui reencontrar daquilo que havia vivido ali. Muita coisa havia mudado: a escola foi ampliada, o banheiro anexado ao prédio principal, as árvores substituídas por uma quadra esportiva, o mato derrubado. Ainda assim, a escola da infância permanece

gravada em minha memória, conforme pude imaginar. Afinal, imaginar vem antes de perceber¹⁹.

Do entendimento do gesto desenhante como experiência lúdica de linguagem e intencionalidade de vida decorre a necessidade de aproximar considerações sobre a educação e a escola, a fim de pensar de que modo a ação desenhante pode educar. Para isso, alguns argumentos se fazem necessários, a fim de me dirigir ao objetivo de interrogar a relação educativa em artes que considera o gesto desenhante como potente modo de habitar os tempos e espaços da escola de educação básica e marcar os percursos que me possibilitaram interrogar o vivido no encontro entre artes e educação na escola.

Começo pela escola que, para Masschelein e Simons (2017), oferece tempo livre e possui o potencial de proporcionar a todos os seus habitantes o tempo e o espaço para se afastar de seu ambiente cotidiano e, com isso, superar-se e renovar o mundo. Como promotora do tempo livre, a escola configura-se como espaço de separação da vida cotidiana, da família e da sociedade. Ela se apresenta como tempo e espaço para “perder tempo”, onde conhecimentos e habilidades são transformados em bens comuns, disponibilizados a todos para serem manipulados e plasmados em experiências que emergem da ação do corpo no mundo.

No entanto, como alertam os mesmos autores, a escola é uma invenção histórica - o que significa que ela pode desaparecer, mas também que pode ser reinventada e transformada. “Reinventar a escola se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer ‘tempo livre’ e para reunir os jovens em torno de uma ‘coisa’ comum, isto é, algo que aparece no mundo e seja disponibilizado para uma nova geração” (Masschelein; Simons, 2017, p. 11).

Ao se separar das dimensões produtivas da vida humana, a escola não se configura como espaço de entretenimento ou de mera satisfação de necessidades. Tampouco se trata de uma terapia para uma geração desmotivada ou avessa ao desconforto. A escola não se funda no bem-estar ou na satisfação de desejos, mas é tempo e espaço da convivência, da experiência e da transformação - o que exige abertura para a dor, o sofrimento, a relação com a incerteza, com o erro, com a frustração: com a errância.

¹⁹ A primazia da imaginação sobre a percepção é um dos pilares da filosofia bachelardiana. Bachelard afirma que "o germe da representação, antes de se tornar um ponto preciso [...] foi um ponto imaginário situado no centro de um devaneio ou de uma lembrança." Essa ideia é complementada pela noção de que "as coisas aparecem primeiro onde as procuramos, e só lentamente as colocamos onde elas estão" (Bachelard, 2008, p.30). Em última instância, o ato de imaginar, com sua dimensão subjetiva e por vezes malograda, é o ponto de partida necessário para a consciência, pois "só existem erros *primeiros*" (Bachelard, 2008, p.79, grifo do autor), os quais a percepção, posteriormente, irá retificar para chegar à objetivação.

Importa lembrar que a escola, compreendida a partir dos princípios da *skholé* grega, não é confundida com a instituição escolar, pois pode também acontecer fora dela. Para fazer uma escola que cultive o tempo livre e a suspensão da vida cotidiana como espaço de estudo, talvez possamos assumir uma postura pautada pela errância. Para Masschelein e Simons (2014), caminhar é deslocar-se para que outras coisas possam ser vistas e sentidas, permitindo que a experiência aconteça. Afinal, errar é condição da transformação: “Nisso consiste o caminhar: um deslocamento do olhar permitido pela experiência, uma submissão passiva (receber ordens do caminho) e, ao mesmo tempo, um esboço (ativo) do caminho” (Masschelein; Simons, 2014, p. 43).

A errância não implica alcançar uma percepção melhor ou mais verdadeira do fenômeno que se estuda, mas oferece a possibilidade de transcender percepções cristalizadas pelo tempo e desgastadas pelo uso. “O importante, ao caminhar, é pôr em movimento esse sujeito e essa posição. Caminhar é uma ex-posição, um estar fora da posição” (Masschelein; Simons, 2014, p. 43).

Estar em errância na educação implica em um professor disposto a operar na incerteza, a interrogar o vivido como infância de pensamento, a dialogar com o desconhecido, a estar sempre a caminho e se maravilhar com ele, transformando-se como condição para transformar o entorno. O professor errante é também um professor amador - não apenas alguém que sabe algo sobre um assunto, mas alguém que deseja saber tudo sobre ele, que se interessa e se compromete com o que ama a ponto de se esforçar em partilhar isso com outros. Masschelein e Simons (2014) chamam essa postura de paixão. O professor de artes não é apenas conhecedor das artes: é alguém apaixonado por elas. E essa paixão dá vida à matéria de estudo, podendo sensibilizar crianças e jovens para participarem do exercício lúdico da linguagem.

Significa estar presente no presente, estar ali de modo que o presente possa ser apresentado a mim (tornar-se visível, vir a mim e fazer com que eu o veja) e, ao mesmo tempo, estar (lá) de modo que eu fique ex-posto diante do presente e possa me transformar, contagiar, ou e-ducar-me, e que, de alguma forma, o meu olhar seja libertado (pela autoridade do presente). Essa é a atenção que permite a experiência (Masschelein; Simons, 2014, p.48).

É nessa relação com a atenção que a escola se oferece como lugar privilegiado para o estudo e o exercício de linguagem. As acusações de que “a escola não serve para nada” sinalizam justamente o que ela é: separação da vida produtiva, oferecendo um tempo e um espaço para o estudo e o exercício. Essa separação remete à ideia de igualdade - não no

conteúdo ou nas capacidades, mas na forma. Se a escola promove mudança social, é justamente por tirar crianças e jovens do mundo produtivo - desigual por definição - e lhes oferecer um espaço e um tempo igualitários, onde algo é posto em jogo e trazido à apreciação comum.

Segundo Huizinga (2004), a primeira palavra para designar escola é *ludus*, que também significa jogo. Para o historiador holandês, essa relação se dá porque ambas, escola e jogo, remetem etimologicamente ao exercício e ao espaço onde algo se coloca em jogo. Assim, a escola é o lugar onde o mundo é posto em jogo e experimentado.

“A forma da escola é um espaço e tempo de jogo, um espaço público e um espaço onde o conhecimento é colocado à nossa disposição e liberado” (Masschelein; Simons, 2014, p.114). Lugar de iniciação, a escola dissemina significados, conhecimentos e valores para as novas gerações. É compromisso dos mais velhos educar os que chegam. Por isso, a escola é também espaço de conservação de uma estrutura originária de comunidade: transmite o que as gerações mais antigas sabem sobre conviver, sobre a natureza e sobre o mundo.

2.4 Fagulhas históricas

No que se refere à relação entre artes e educação nos tempos e espaços da escola, quero destacar alguns fatores históricos²⁰ que culminaram na constituição do que temos hoje como currículo escolar e como possibilidade de pensar aquilo que quero pensar acerca desta relação. No início do século XX, a formação de profissionais em arte buscava integrar artes e técnica como forma de resistência à pedagogia acadêmica tradicional. Nesse mesmo período, outra concepção de arte-educação foi elaborada por Herbert Read, ancorada na psicologia e voltada à formação estética. Para Read (1958), a arte deveria ser a base de toda a educação. A educação estética seria a única capaz de harmonizar corpo e alma, aproximando arte e ciência como formas diferentes de se referir à mesma realidade. Seu pensamento recusava uma visão fragmentada de arte e de humano. “Estou seguro de que o que está errado no nosso sistema

²⁰ Não intenciono verticalizar uma discussão acerca do histórico da relação entre artes e educação, visto que se trata de um tema já explorado e amplamente documentado, inclusive em minha dissertação de mestrado intitulada *Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem*. Irei destacar alguns fatores que considero importantes para a compreensão dos caminhos que levaram as artes aos currículos escolares e a estigmatizam como Arte (como componente curricular, portanto com ‘A’ maiúsculo e no singular), cindida da dimensão poética de operar linguagem e a favor da discursividade sobre arte (como ensino de arte). Para saber mais sobre essa história, consultar Barbosa (1989; 1995), Osinski (2001), Gusmão (2021) e Kappaun (2018).

educacional é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis” (Read, 1958, p. 24).

Read (1986) chamava atenção para o risco de se reduzir a ação educativa em arte à apreciação passiva, limitando o processo educativo a discursos sobre arte e desvinculando-o das experiências estésicas e estéticas. Para ele, a arte precisa ser experienciada para ser verdadeiramente compreendida, em íntima relação com as materialidades e com os processos específicos de cada linguagem artística. “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).

Read propôs, na primeira metade do século passado, uma educação estética que contemplava a complementaridade entre arte e ciências. A ciência moderna, para ele, está permeada de imagens, comparáveis às da poesia: “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).

Outro conceito relevante em seu pensamento é o de disciplina²¹ - não aquela imposta, associada à obediência, mas a que emerge do humano em ação. É essa disciplina que exercita os sentidos em direção à forma, à harmonia, à proporção e à integridade da experiência. “Ela é também a disciplina da ferramenta e do material – a disciplina imposta pelo lápis ou pela caneta, pelo tear ou pela roda do ceramista, pela natureza física da tinta, tecido, madeira, pedra ou argila” (Read, 1986, p. 46). Dessa experiência dedicada é que nasce a liberdade, que só se realiza em ato. Como afirma: “temos de viver a arte se quisermos ser permeados pela arte” (Read, 1986, p. 52).

Na primeira metade do século XX conviviam pedagogias opostas: de um lado, a livre expressão; de outro, métodos tradicionais. A partir dos anos 1950, esse antagonismo começou a ser revisto, sobretudo em razão da banalização da livre expressão, muitas vezes esvaziada de sentido por interpretações equivocadas ou pela falta de formação dos professores. Isso levou à desvalorização da arte na escola e ao descrédito dos educadores da área. A criança, antes vista como produtora espontânea, passou a ser considerada também uma fruidora potencial da arte, merecedora de acesso ao patrimônio artístico da humanidade.

²¹ Read (1986) anuncia de imediato que a disciplina não se trata de um trabalho sem esforço e sinaliza para uma distinção entre a falsa disciplina - que remete ao controle, vigilância e punição, - e o sentido de disciplina, que originalmente tem o mesmo sentido da palavra “ensino”, remete à relação do mestre para com o discípulo, de indicar, mostrar. Portanto, a liberdade é emergência da disciplina, pois é ela que permitirá que eu tenha opções e possa fazer escolhas.

Nesse cenário, a arte começa a ser compreendida como uma forma de conhecimento, o que gerou tensões com defensores da livre expressão, para quem a introdução de conteúdos cognitivos ameaçaria a “pureza” da experiência artística. Aqui temos as bases para a posterior proposição e convenção do ensino de arte.

A introdução de aspectos cognitivos acerca das artes foi defendido pelo *Basic Design Movement*, liderado por Richard Hamilton, que procurou equilibrar os aspectos da expressão artística e do conhecimento. De acordo com Osinski (2001), Hamilton associou o fazer artístico aos princípios do design, à reflexão estética e à ciência da visualidade, integrando a gramática visual ao currículo e incentivando os alunos a analisar imagens cotidianas, como propagandas. Esse movimento foi a base para o DBAE (*Discipline-Based Art Education*), um modelo de arte-educação como disciplina curricular, que ganhou força na década de 1960.

Em 1965, o *Getty Center for Education in the Arts* publicou um relatório que propunha a articulação de quatro áreas fundamentais no ensino de arte: produção artística, história da arte, estética e crítica.

A pesquisa partiu do pressuposto de que, para um ensino de arte eficiente e de qualidade, seria necessária a interação de quatro áreas distintas: a produção artística, a história da arte, a estética e a crítica, pilares nos quais o DBAE viria a se alicerçar. Essa interação teria a intenção maior de produzir, nas aulas de arte, seus conteúdos específicos, desvinculando as atividades artísticas de qualquer função instrumental. Com o objetivo de ampliar o âmbito e a qualidade da experiência estética, propunha-se uma reavaliação das ações educativas em arte, no sentido de uma reorientação da conduta para que se tratasse mais especificamente da aprendizagem em arte do que do desenvolvimento pessoal de qualidades não necessariamente relacionadas ao assunto (Osinski, 2001, p.106-107).

O DBAE se sustenta na ideia de que a arte integra o patrimônio cultural da humanidade e, como tal, merece a mesma atenção que outras áreas do conhecimento. O modelo propõe que estudantes sejam capazes de produzir arte, perceber suas qualidades formais e expressivas, compreender seus contextos históricos e culturais, e realizar apreciações críticas fundamentadas. Nesta concepção, as quatro áreas são tratadas de forma integrada: a produção artística deve estar conectada à consciência cultural e histórica, enquanto a crítica deve ser construída a partir dos saberes adquiridos nos demais campos. É nesse horizonte que se delineiam as bases da metodologia triangular, proposta por Ana Mae Barbosa, estruturada no tripé ver - fazer - contextualizar.

A principal contribuição de Ana Mae Barbosa (1995) está no resgate histórico da relação entre artes e educação no Brasil. A partir de observações feitas em escolas paulistas na década de 1970, a autora aponta a permanência de concepções originadas no século XIX

que ainda operavam no cotidiano escolar sob a denominação de "Educação Artística". Muitas dessas concepções não se apresentavam de forma teórica clara, mas continuavam presentes na prática, atravessando gerações.

Segundo Barbosa (1995), a preocupação com uma educação voltada às artes no Brasil remonta à década de 1870, fortemente centrada no ensino do desenho, em especial do desenho geométrico. A autora também destaca a persistência de práticas como o desenho de observação, a rede estimográfica (técnica de ampliação) e a adoção do *laissez-faire*²² como método, mesmo nas escolas contemporâneas. A proposta da livre expressão, amplamente difundida no Brasil, “se originou no Child Movement dos Estados Unidos e da Pedagogia Experimental alemã, há quase 80 anos atrás” (Barbosa, 1995, p.12).

Barbosa (1989) oferece uma leitura crítica da Lei Federal nº 5.692/71, demonstrando que sua criação não foi fruto da luta dos arte-educadores brasileiros, mas sim de um acordo ideológico firmado com os Estados Unidos (Acordo MEC-USAID²³). Tal acordo reformulou a educação brasileira, estabelecendo objetivos e diretrizes curriculares que desembocaram na referida Lei. Sua orientação, marcadamente tecnicista, visava à profissionalização desde o primeiro grau (equivalente à 7ª série), com o intuito de formar “mão-de-obra barata para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no País sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (Barbosa, 1989, p.170).

Outro aspecto relevante refere-se à formação de professores de artes. Naquele período, não havia cursos universitários específicos para a área; predominavam os cursos voltados à docência em desenho, sobretudo o geométrico. Fora das universidades, o Movimento Escolinhas de Arte, se destacou como alternativa formativa desde 1948.

Segundo Richter (1998), o Movimento surgiu por iniciativa de um grupo de artistas e professores influenciados pelas ideias do artista plástico Augusto Rodrigues, buscando integrar artes e educação com foco no respeito à espontaneidade das crianças. O objetivo era transformar não apenas os estudantes, mas também os professores e a própria escola. É importante destacar, com base ainda em Richter (1998), que a livre expressão não era

²² Expressão francesa que significa “deixar fazer”, utilizada para caracterizar uma abordagem pedagógica permissiva ou desestruturada, comumente associada à livre-expressão. Importante dissociar *laissez-faire* - como um trabalho onde não havia propostas elaboradas previamente pelo educador - da livre-expressão, onde a relação educativa em arte proposta pelo professor ocorria através do diálogo entre ele, a criança e os modos de operar linguagem em artes (Richter, 1998).

²³ Acordo MEC-USAID: Série de convênios de assistência técnica e cooperação financeira firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID) a partir de 1964. Serviu de base para as grandes reformas educacionais da Ditadura Militar, como a Reforma Universitária de 1968 e a subsequente Lei nº 5.692/71, visando a modernização da educação e o alinhamento do sistema de ensino às necessidades econômicas e aos padrões dos Estados Unidos.

concebida como um *laissez-faire*, mas como uma prática construída conjuntamente entre professores e crianças, as materialidades e os procedimentos artísticos implicados em cada experiência.

Em 1971, o Brasil contava com 32 Escolinhas de Arte, que ofereciam cursos de artes para crianças e adolescentes, além de formação para professores e artistas. No entanto, a obrigatoriedade da disciplina de Educação Artística exigida pela Lei 5.692/71 demandava formação universitária que a maioria dos professores não possuía. Assim, o governo criou um novo curso com estrutura curricular voltada à formação de profissionais polivalentes, com duração de apenas dois anos.

A polivalência envolvia conteúdos de música, teatro, artes visuais, dança, desenho e desenho geométrico, o que, para Barbosa (1989), configurava um verdadeiro absurdo epistemológico. A leitura dos mecanismos operacionais e concepções pedagógicas em artes na escola levou Ana Mae Barbosa, nos anos 1980, a propor uma abordagem conciliadora baseada na triangulação entre leitura, contextualização e produção. Inspirada em referenciais norte-americanos, a metodologia proposta por Barbosa (1989) buscava superar uma experiência estética por ela considerada superficial, propondo a alfabetização visual como resposta aos desafios educacionais da época. No entanto, o que hoje se observa como consequência é um esvaziamento de sentido em favor de um discurso sobre a ‘originalidade’ das artes movido por uma ânsia constante pelo novo.

De acordo com Barbosa (1989), houve uma ampla mobilização política por parte dos arte-educadores brasileiros, resultando na criação de diversas associações e núcleos em defesa do ensino da arte na escola. Esse movimento gerou uma série de normativas e documentos orientadores, como a LDB (1996), os PCNs (1997) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem parâmetros e diretrizes para o ensino da arte na educação básica.

Ainda que hoje a crítica seja válida e olhar para o já visto necessário, não penso que condenar o passado seja o caminho mais fecundo para compreendermos o que temos e vivemos como artes e como educação nos tempos e espaços da escola. Ao contrário, tenho me convencido de que há muito a celebrar e a refletir nessa relação humana com o mundo, que vai muito além de uma conceituação localizada e redutora da experiência de linguagem a que se atribui a alcunha de ‘Arte’ - no singular.

Além disso, por tratar-se de uma relação encarnada e mundana, a experiência em artes transcende a cisão reducionista entre causa e efeito - tão difundida no pensamento ocidental e amplamente praticada nas escolas. As artes são experiências de linguagem imemoriais e irredutíveis do humano, que têm fim em si mesmas e não servem como meio

para outra finalidade. Entendo que esse aspecto é decisivo para repensarmos a relação entre artes e educação escolar, especialmente diante do desafio de romper com estruturas historicamente constituídas, politicamente consolidadas e profundamente enraizadas no imaginário coletivo.

As artes herdaram certa aura de importância no cenário educacional, mas raramente se apresentam com argumentos pedagógicos que justifiquem tal importância. Em muitos momentos, tenho a impressão de que as artes são a “tia louca” do currículo escolar: poucos as levam a sério, mas todos, de alguma forma, as defendem e toleram suas excentricidades.

As múltiplas influências e caminhos históricos da relação entre artes e educação acabaram por consolidar modos específicos de ser e estar docente na escola, muitas vezes dissociados da potência viva e encarnada das artes. Não é difícil perceber que essas sobreposições conceituais e institucionais obscurecem a compreensão das artes como modos de estar sendo no mundo. Gosto de pensar que essa relação é corpórea, feita de carne e tempo. Se sou corpo no mundo, se sou carne do mundo, como separar-me dele? A linguagem se realiza como ato encarnado, como presença lúdica e sensível. O sentido emerge do corpo que sente e se sente, e é nesse duplo movimento que a existência adquire forma. Duarte Junior (2010), ao recuperar o termo grego *aisthesis*, nos lembra que se trata da:

capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido – há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, *aisthesis* tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo originou-se também a palavra estética, que, referindo-se hoje mais especificamente às questões artísticas, não deixa ainda de guardar o sentido geral 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).

A proposta de Duarte Junior é a de uma educação estética que promova o exercício do sentir, abrindo espaço para o sensível como campo legítimo de formação humana. É por essa via que ele problematiza os modelos educacionais em artes que se renderam aos princípios do racionalismo e do objetivismo modernos, assumindo a forma técnica de “ensino de arte”. O que se observa em muitos contextos escolares é uma abordagem que separa o corpo do mundo, priorizando a explicação da arte, sua história e a análise de obras consagradas, em detrimento da experiência sensível.

As terminologias não são neutras. Carregam consigo visões de mundo, posturas conceituais, escolhas pedagógicas. “Toda nomenclatura guarda um enfoque, uma concepção, uma filosofia, o que já aponta para uma determinada metodologia” (Duarte Junior, 2010, p.

36). Nomear é um ato de linguagem e, portanto, um ato de pôr mundo. Frange (2003) explora os diversos termos que marcaram a relação entre arte e educação no Brasil: Educação Artística, Arte-Educação, Educação através da Arte e Arte e seu Ensino.

O termo Educação Artística foi institucionalizado com a Lei 5692/71, que implantou cursos de licenciatura curta, com duração de dois anos e proposta polivalente (Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança), geralmente orientados por uma visão *laissez-faire*. Como resposta a essa imposição legal e a experiências pouco efetivas, os arte-educadores começaram a se mobilizar, organizando encontros regionais e nacionais, o que culminou, em 1987, na criação da FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil).

Nesse contexto, o termo Arte-Educação emergiu como tentativa de conexão entre artes e educação, refletida pelo hífen que une os dois campos. Apesar de amplamente utilizado, também foi questionado por educadores que preferem o termo ensino de arte. Outra expressão, Educação através da Arte, formulada por Herbert Read em 1951, teve forte influência no Brasil por meio do Movimento Escolinhas de Arte e tem sido retomada por pesquisas acadêmicas recentes.

Mais recentemente, Frange (2003) destaca o uso do termo Arte e seu Ensino, fortalecido a partir do 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, em 1989. Essa nomenclatura passou a fundamentar as diretrizes legais no país, como a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Arte. Baseados nos princípios da *Discipline Based Art Education* (DBAE), os PCNs propõem o trabalho pedagógico ancorado em três eixos: o fazer artístico, a leitura de imagens e a história da arte. No entanto, essa proposta, ainda que estruturada, acabou por promover uma racionalização do processo que afastou o ensino da arte da experiência sensível, tornando-o excessivamente discursivo e desvinculado da estesia.

Reconhecendo os limites históricos e institucionais dessas formulações, as artes na educação contemporânea enfrentam o desafio de superar tanto o eurocentrismo cartesiano quanto o espontaneísmo romântico. Isso não implica negar ou apagar o que foi construído, mas iluminar o que existe para, a partir daí, abrir novas possibilidades. Possibilidades que se fazem no gesto do professor amador - aquele que ama suficientemente as artes para compartilhá-las com outros humanos na escola. Como afirma Gusmão (2021, p. 55), “o imaginário de professores e alunos que hoje trabalham com artes na escola arrasta variáveis do passado pela memória. [...] elas se acumulam, se imbricam e aportam nas representações que hoje se constroem sobre o que é arte-educação”.

Duarte Junior (2010) também evidencia que o desenho sempre teve protagonismo quando se tratava da inserção das artes na escola. Associado à indústria e à arquitetura, o desenho - sobretudo o geométrico - era compreendido como preparo para atividades sérias e úteis, subordinado a uma lógica mercadológica que ainda predomina na educação de crianças e jovens. Retomo esse ponto acerca do desenho, pois vejo nisso um risco: a redução da dimensão lúdica e poética das artes a uma suposta inutilidade. Huizinga (2004) reivindica o jogo como fundante da cultura. Nuccio Ordine (2016) resgata a relevância dos saberes “inúteis”, apontando para saberes que resistem à lógica da produtividade. A inutilidade e o lúdico, longe de serem descartáveis, revelam-se dimensões originárias da existência humana.

Quando afirmo que o desenho ainda predomina nas aulas de arte nas escolas, não me refiro à ação de desenhar como gesto vivo e expressivo, mas a um desenho modelado segundo ideais iluministas de racionalidade e função. Um desenho que exclui o corpo e desloca o humano para o campo abstrato das ideias. Duarte Junior (2010, p. 42) nos adverte: “ao contrário do que pensava Leonardo da Vinci, a arte não é ‘coisa mental’, mas sim corporal. Apreende-se e compreende-se a arte com o corpo todo, e não apenas com o intelecto”. O autor não propõe uma inversão entre mente e corpo, mas uma integração. Operar linguagem com e em artes exige, sim, sensibilidade, mas também domínio das materialidades e dos procedimentos próprios de cada manifestação artística.

Para Duarte Junior (2010), a educação estética – que prefiro nomear como educação do sensível, como ele mesmo sugere em outros escritos – se estrutura em três dimensões: a experiência, a autoexpressão e a reflexão. Dentre elas, a experiência é a única indispensável. Concordo. É na experiência que o corpo sente, que o gesto se desenha e que podemos imaginar o mundo. As artes, nesse campo, não se ensinam: se vivenciam.

3 ÁGUA - SONHO E DEVANEIO

A água sonha a leveza de todos os pesos. - Gaston Bachelard, A água e os sonhos

*Quando as aves falam com as pedras e as rãs
com as águas - é de poesia que estão falando.
Manoel de Barros*

Outro evento aguardado era o que se seguia à chuva – o barro e as poças de água. Ainda que minha mãe recomendasse não brincar na água, “para não ficar doente”, esse era um aviso que eu me recusava a obedecer. Adorava pisar com os pés descalços nas poças, afundar no barro, deslizar pelas águas acumuladas no potreiro. Por mais que os pés ficassem crivados de rosetas²⁴, o prazer de me sentir como uma existência partícipe de algo muito maior sobrepunha-se a qualquer dor física que pudesse sentir. O pé sarava, mas a decepção de não viver aquilo, não. São tantas as imagens ligadas à chuva que nem sei elencá-las. Quando não podia sair durante o temporal, simulava a experiência puxando os galhos encharcados das árvores, inventando meu próprio banho de chuva.

Não importava se a sensação era de dor da água gelada no inverno ou de acolhimento e refrescância no verão: brincar com água era uma celebração, um ritual de purificação pela água originária que afirmava a vida indissociável do mundo. Fazia-me corpo no e do mundo, num ato poético de me fazer a mim mesmo como carne do mundo. Era como uma convocação para me sentir água e, com ela, também me purificar. Por isso, a relação de adoração e respeito ao arroio que contornava a velha morada. Calmo, tranquilo, sereno, melodioso em sua preguiça cotidiana de se arrastar entre as pedras, serpenteando pela trilha do barranco, o arroio emitia seus chamados, que me eram impossíveis de recusar.

Mesmo proibido pela mãe, lançava-me nu naquelas águas para não molhar as roupas e me denunciar. Depois, ao sol, esperava o corpo secar para, então, vestir-me e retornar à casa. Enquanto o corpo secava, contemplava as sutilezas que densificam e valoram minhas imagens hídricas de infância. Com os pés submersos na água do arroio, sentado à beira do barranco de areia, observava o fluir fresco entre os dedos, que lentamente rolavam pequenos grãos de areia sobre a pele. Eventualmente, lambaris se aproximavam, curiosos, dos meus pés e, com um leve movimento, desapareciam sob a água cristalina. Pequenos insetos desafiavam a tensão superficial e atravessavam o arroio, provocando os peixes que nadavam sob suas patas. A sonoridade era de uma pelúcia tal que não posso deixar de associá-la a imagens de

²⁴ Pequenas sementes ou espinhos vegetais que se agarram e ferem a pele.

calmaria e tranquilidade. As horas fluíam como a água que roçava delicadamente meus pés e me preenchiam de todas as águas.

No verão, quando a tarde descansava preguiçosa, deitava-me na areia quente à beira do arroio e ouvia a deliciosa e aveludada melodia do silêncio. Até as cigarras cessavam seu apelo agudo de mato para prestigiar aquele espetáculo silencioso. As cigarras sabiam que precisavam do silêncio para acordarem a preguiça. E eu, ali deitado de olhos fechados, com as costas nuas sobre a areia macia e quente, era a própria areia que, aos poucos, escorria e corria tal qual a água do arroio, e me fazia existir na música de tons pastéis de pedra, água e silêncio.

Na fluidez do exercício de pensar, desaguo na disciplina *Bachelard e Jung: Educação, Pesquisa e Pensamento Imagético*²⁵, ministrada pelas professoras Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes e Dra. Sandra Regina Simonis Richter. Como continuidade aos estudos anteriores, as ações se voltaram ao pensamento de Gaston Bachelard e Carl Gustav Jung, em especial à imaginação. As vivências propostas ao longo da disciplina se constituíram em experiências que me permitiram viver encarnadamente a imaginação e o devaneio em direção aos arquétipos da infância, como manifestação do inconsciente coletivo.

A verticalidade do pensamento, possibilitada pelo exercício da imaginação, consolidou meu entendimento de que a imagem é um modo de organização do real, instituinte de mundo - uma vez que só é possível pensar e compreender algo depois de imaginá-lo. E tal imaginação emerge de um devaneio corporal, de um corpo que se põe em relação com o mundo e inaugura a linguagem como metáfora de si mesmo. Desse modo, é a imagem que vai ao real, e não o contrário, educando o humano no próprio ato de imaginar.

Tanto na obra poética de Bachelard quanto no *Livro Vermelho*, de Jung, foi possível pensar a imaginação como propositora do real. Seja pela concepção de imaginação criadora em Bachelard (1988), seja pela noção de arquétipo em Jung (2013), compreendo que a imaginação ocupa um lugar central na relação humana com o mundo, portando em si as sementes da transformação. As imagens, como impulsos que levam à ação, vão ao real para dele ter experiência. Portanto, são abertura e possibilidade para a experiência, força motriz daquilo que efetua o real. Fluidez que dinamiza o processo de transformação inaugurado pelo fogo de minhas memórias e imagens primeiras.

²⁵ Ementa da disciplina: Pensamento imagético na educação e racionalidade moderna. Devaneios e imaginação como processos articuladores de conhecimento. Pesquisa fenomenológica e produção de imagens com alma. Experiência de linguagem, sentidos sensíveis e sensatos.

Das notas que tomei durante a disciplina, destaco a distinção proposta por Bachelard (1988) entre o sonho e o devaneio. Para ele, enquanto o sonho dorme, o devaneio permanece vigilante. E para manifestá-lo é preciso escrevê-lo, cantá-lo, desenhá-lo, pintá-lo - modos de imaginar o mundo. Já para Jung (2013), o arquétipo emerge de forma indireta, como estofo das representações coletivas. Como a imagem, se modifica à medida que tomamos consciência de sua presença. Uma imagem poética pode revivificar arquétipos, desde que o faça a partir de conteúdos que emergem de uma experiência consciente de abertura ao mundo. A imagem é inaugural do devaneio, que só se manifesta em linguagem como imaginação.

A imaginação, como ação linguageira que se conquista na existência, manifesta-se em composições que entrelaçam perspectivas imagéticas e conceituais do mundo enquanto abertura à coexistência com outros. O mito, como narrativa que nos situa no mundo, não é dotado de mundo: ele dota o mundo de corporeidade. Assim, desencadeia o real como forma de presentificar o ausente, dar forma ao informe, conferir visibilidade ao invisível. A imaginação é experiência que obriga o corpo à criação, ainda que não se conheçam os meios - afinal, a atitude poética exige abertura ao mundo como infância da linguagem, fim em si mesmo, no exercício lúdico de fazer aparecer - é poiésis.

A imagem poética torna-se origem absoluta, germe de um mundo. Sempre nova, abre um porvir de linguagem, acentuando suas virtudes originárias. Diferente da memória que sonha, o devaneio lembra, ajudando-nos a habitar o mundo em linguagem. “Todos os sentidos despertam e se harmonizam no devaneio poético. É essa polifonia dos sentidos que o devaneio poético escuta e que a consciência poética deve registrar” (Bachelard, 1988, p. 6).

Essa polifonia denuncia a dificuldade de escrever acerca da imaginação poética: é uma ideia que se recusa a um conceito fixo - pois se fosse definida, deixaria de ser. A exigência fenomenológica de restituir a experiência que gerou o fenômeno, ou a imagem poética, impede qualquer categorização ou hierarquização. A imagem existe em ato, nem antes nem depois. O que posso fazer é circunscrever um campo de pensamento que ofereça sugestões do que poderia ser a imagem poética - ainda que invariavelmente ela me escape entre os dedos, como a água que se recusa a ser contida pela mão. “A imagem não pode fornecer matéria ao conceito. O conceito, dando estabilidade à imagem, lhe asfixiaria a vida” (Bachelard, 1988, p. 50). A imagem só pode ser estudada pela própria imagem, conforme se oferece ao devaneio. Não é possível possuir uma imagem - só a recebemos verdadeiramente quando a admiramos (Bachelard, 1988).

Percurso que foi também permeado, a partir de Jung, pelas ideias de *anima* e *animus*²⁶. Como instâncias profundas da psique humana, *anima* e *animus* são estruturas psíquicas complementares que vinculam o eu à imagem e à experiência de si-mesmo, promovendo uma dialética entre a consciência individual e o inconsciente coletivo. Essa dimensão imagética me confrontou com meu eu professor de artes que pesquisa em educação e me permitiu flertar com o feminino que me habita. Um momento de confronto com o arquétipo da encruzilhada, que me lançou ao desconforto das escolhas. Era preciso caminhar para fazer estrada. A errância, como modo de pôr-se em movimento, mobilizou profundas transformações, perceptíveis em todas as dimensões da minha existência. Lembrando que existir é mais do que viver: é estar no mundo com o mundo.

Na indissociabilidade entre meu corpo e o mundo, e sob a exigência arquetípica da encruzilhada enquanto ato de escolher, transformei-me irreversivelmente quando me autorizei a acolher o feminino que me habita. Essa autorização lançou-me, mais adiante, à complementariedade apolíneo-dionisiaca - mas antes disso, irrompeu uma profusão de interrogações que ainda reverberam em mim. Algumas delas, encontrei plasmadas em escrita:

Artes! O que me dizem? As artes não dizem nada. As artes me dão a sentir, me fazem pensar. Animam sentidos sentidos pelo corpo sensível e estésico como mobilizador de imagens. Relação complexa essa da imaginação poética. Imaginação poética? Pensar essa questão me faz voltar - não para responder, mas para voltar a pensar - às coisas mesmas? Não sei. Um retorno a mim mesmo. Memórias, infância, corpo. Sempre um retorno a mim mesmo. Uma visita insistente ao pátio da minha infância. Um tempo e espaço imaginado sempre manifesto presentemente. Nunca o mesmo. Devaneio? Tomara! Devo ter carregado muita água na peneira!

Como encerramento da disciplina, foi-nos proposto criar um diálogo entre Bachelard e Jung e dramatizá-lo em forma de teatro. Uma proposta desafiadora, pois exigia que propuséssemos uma discussão filosófica não apenas no campo das ideias, mas em linguagem teatral - portanto, corporal. Uma oportunidade para dizer, com o corpo todo, aquilo que o corpo acolheu como experiência ao longo dos estudos vivenciados na disciplina.

3.1 Água: A fluidez do traço como experiência

Desenhar é mergulhar, como o gesto que flui em traços sobre a superfície imaculada do papel. Não há fundo que se alcance com pressa. O traço molha o papel com a delicadeza

²⁶ Conceitos junguianos que indicam os aspectos feminino e masculino na psique.

dos dedos que hesitam pela experiência do gesto que marca uma existência. Tal como a água que flui, cada gesto desenhante imprime marcas de existência que permanecem em constante devir. Diante da água que escorre e vai desenhando o caminho, a imaginação líquida efetiva a transformação, é experiência fluida de habitar a morada da existência. Da calma e tranquilidade, a água é metáfora do nascimento, como no mito de Afrodite²⁷, e vai se adaptando aos contornos do caminho que ela própria desenha.

O gesto desenhante, como a água, não é fixo, mas flui, se adapta, se deixa levar pelo momento. Ele é contínuo, como o movimento das ondas, sem começo nem fim, mas sempre presente. No entanto, como excesso, essa mesma água calma guarda a potência do caos como princípio de renovação, permitindo que as coisas se reorganizem, se regenerem. Do caos dionisiaco, o gesto desenhante é potência lúdica de linguagem, que vai se experimentando na medida em que lança novas marcas.

Como emergência originária e fluida da existência, o traço marca o humano no mundo e o mundo no humano. Quiasma e movimento recursivo de vir a ser, de desfazer-se, para depois se refazer. Nessa complementariedade, que é origem de linguagem, quero pensar a relação apolíneo x dionisiaco como modo pelo qual fui me transformando na experiência mesma de ser e estar mediador em artes em tempos e espaços da escola.

Ir ao encontro do mito pessoal requer ir às profundezas para encontrar uma narrativa ancestral de si, é nascimento, pois remete “à origem, fonte, nascente, à força da vida que mina, que brota” (Unger, 2001, p.135). É curioso perceber que, às vezes, aquilo que procuramos já estava ali, apenas não conseguimos ver, afirmando a importância do gesto, aquele deslocamento necessário para poder retornar ao conhecido e percebê-lo de outro modo.

A errância como modo de encontrar aquilo que só posso encontrar quando aquilo se permite ser encontrado. Deslocamento muito mais pautado no modo como caminhamos do que na extensão da caminhada. É preciso manter o pensamento em constante movimento para conservar o mistério do mundo. Mistério que me ofereceu o encontro com o mito de Apolo e Dionísio e descortinou uma instigante paisagem.

A paisagem que se desvelou não apenas evidenciou o que estava ali, como também permitiu circunscrever um campo a ser devaneado. Lembrando que o devaneio não se conta, para comunicá-lo é preciso escrevê-lo, desenhá-lo, pintá-lo, cantá-lo, dança-lo (Bachelard,

²⁷ Afrodite, na mitologia grega, é a deusa do amor, da beleza, da fertilidade, do desejo e do prazer. Seu nascimento é cercado de imagens poéticas: ela teria surgido da espuma do mar após Cronos castrar Urano e lançar seus genitais ao oceano - daí seu nome: “a que nasceu da espuma”. Afrodite é também um símbolo da força criativa que emerge do encontro entre matéria e desejo, corpo e imaginação.

1988). Descer às profundezas, no íntimo daquilo que quero estudar, por mais difícil que possa ser, é um movimento necessário de ascensão, de encontro com aquilo que não sabia poder encontrar, mas que já estava lá, como potência, como emergência de vir a ser.

Apolo, deus da beleza, da perfeição, da harmonia, do equilíbrio e da razão. Dionísio, deus dos ciclos vitais, da alternância entre as estações do ano, das relações entre corpo e alma, da mescla entre o divino e o profano, das emoções descontroladas, da transgressão à ordem estabelecida, da embriaguez e das orgias. Cada vez mais estou convencido do poder das narrativas mitológicas e como elas, recursivamente, vão, de modo primordial, situando nossa existência no mundo.

O mito não é dotado de mundo, mas dota o mundo de sua corporeidade, que é seu caráter próprio em efetuar o real. A imaginação antecede o pensamento e é dessa imagem primordial que emerge o devaneio, que só pode se manifestar em linguagem. Imaginação é uma ação linguageira que se aprende ao longo da existência, portanto nunca é dada. Manifesta-se a partir da abertura ao mundo e à coexistência com outros - humanos e não humanos. Nesse sentido, a ação no mundo convoca o humano a reconhecer nela sua vivência originária.

Como infância de linguagem, as artes não se reduzem a regras e leis, portanto não são do conhecimento (ainda que possam conduzir para tal), e sim do pensamento. O movimento humano de sentir e significar o mundo - de dar sentido à existência - se dá de modo encarnado. Os mitos não emergem de fabulações provindas de um indivíduo solitário que sofreu algum tipo de 'iluminação', mas são a mais genuína expressão da coexistência humana, marcando de forma profunda uma memória coletiva.

É nesse entrelaçamento de mitos e gestos que reencontro os contornos da minha própria experiência. A cada narrativa evocada, delineia-se não apenas uma história mítica, mas também uma paisagem íntima. E é neste ponto que o pensamento de Campbell e Moyers (2011) lança nova luz sobre o sentido de habitar essa travessia. Para os autores, mitos são narrativas que atravessam o tempo como manifestação da busca humana pelo sentido da existência, de modo que possamos compreender e nos compreender nessa história.

As narrativas mitológicas nos ensinam a compreender e a enfrentar o vivido e nos ajudam nessa passagem do nascimento à morte. E é nesse movimento entre o nascimento e a morte que a vida busca por sentido, narrativas que tocam o eterno e o misterioso, desvelando o que somos ou podemos estar sendo. O que o mito proporciona é uma narrativa de mundo que nos abre ao transcendente. As imagens que os mitos nos oferecem são matizes da potência espiritual de cada um de nós; quando as contemplamos, o seu poder é evocado em

nossas próprias vidas. Nesse sentido, a beleza não é o que atende a um modelo ou ideal de beleza, mas aquilo que emerge como expressão do arrebatamento de estar vivo.

O mito foi e continua sendo um potente modo do humano elaborar a experiência de habitar o mundo. “A experiência de estar no mundo, de morar, é a experiência do entrar em relação com a alteridade, com o sagrado; é a relação com a terra, com os outros, consigo, com o todo” (Unger, 2001, p.140). Narrativas emergem desse arrebatamento mítico da vida, constituindo modos pelos quais o humano exerce sua experiência de estar no mundo. Pensemos a partir da citação a seguir:

[...] durante toda a sua vida, um homem vê o sol se pôr, ciente de que isso assinala o fim cíclico de um Deus cujo nome sua tribo não pronuncia. Certo dia, pela primeira vez, o homem ergue a cabeça e, subitamente, com toda a clareza, vê o sol de fato mergulhar em um lago de chamas. Em resposta (e por razões que ele não tenta explicar), o homem afunda as mãos na lama vermelha e pressiona a palma das mãos de encontro à parede da sua caverna. Após um tempo, outro homem vê as marcas da palma das mãos e sente-se atemorizado, ou comovido, ou simplesmente curioso e, em resposta (e por razões que ele não tenta explicar), se põe a contar uma história. Em algum local dessa narrativa, não mencionado mas presente, encontra-se antes de tudo o pôr do sol contemplado e o Deus que morre todo dia, antes do cair da noite, e o sangue desse Deus derramado pelo céu ocidental. A imagem dá origem a uma história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem (Manguel, 2001, p.24).

A imagem gera e aquece a memória que, por sua vez, suscita outras imagens. Uma imagem nunca está sozinha, mas sempre em associação com muitas outras. Isso revela o seu caráter de devir e a impossibilidade de encerrá-la em um conceito. A imagem é originária e os mitos nos oferecem imagens que transcendem em muito a capacidade humana de racionalizar. Tentar seria o mesmo que suprimir a imagem, matá-la em seu aparecer. São modos que emergem do inconsciente e conferem sentidos à existência e, mais, transcendem as necessidades imediatas da vida.

Nos primórdios da humanidade os atributos físicos são fonte de poder, ao passo que o pensamento é atributo que possui um poder mágico, portanto passível de provocar assombro e deslumbramento. Para Huizinga (2004), todo saber, neste contexto, é um saber esotérico com a potência de operar milagres, portanto sagrado. “O pensamento arcaico, arrebatado pelos mistérios do Ser, encontra-se aqui situado no limite entre a poesia sagrada, a mais profunda sabedoria, o misticismo e a mistificação verbal pura e simples” (Huizinga, 2004, p.121). Para Paz (1982, p.171), “o sagrado é o sentimento original, do qual se desprendem o sublime e o poético”.

Huizinga (2004) coloca a ludicidade do jogo como força originária, assim como a são o mito e o culto, das forças instintivas da vida em sociedade. Todas as manifestações

coletivas, como o comércio, a arte, a poesia, a ciência, bebem nas fontes primevas do jogo. Por não emergir como necessidade imediata, mas como necessidade originária do humano habitar o mundo em linguagem, os mitos, assim como o jogo, assumem uma dimensão lúdica de produção de sentido. Dimensão que, de acordo com Huizinga (2004), se verifica, desde os primórdios, assumindo características de ordem, tensão, movimento, dança, ritmo que, por sua vez, emergem do deslumbre diante do mistério que é habitar a existência.

Essa disposição humana ao jogo como modo de exprimir a vida, vai aos poucos ganhando uma forma poética. “Na forma e na função do jogo, que em si mesmo é uma entidade independente desprovida de sentido e de racionalidade, a consciência que o homem tem de estar integrado numa ordem cósmica encontra sua expressão primeira, mais alta e mais sagrada” (Huizinga, 2004, p.21). Lentamente, o jogo assume o caráter de ato sagrado e se estabelece na forma de culto.

Uma característica fundamental do jogo, que não pode ser negligenciada, é o seu caráter de exercício da liberdade. Para Unger (2001), só vivemos a liberdade quando abdicamos da tentativa de controle do processo de efetivação do real e “tornamo-nos os ‘sendos’ que já somos quando deixamos ser” (Unger, 2001, p. 44). Do exercício da liberdade decorre um segundo fundamento do jogo: o desligamento da vida corrente - ou da vida dita real. “Toda criança sabe perfeitamente quando está ‘só fazendo de conta’ ou quando está ‘só brincando’” (Huizinga, 2004, p. 11).

O jogo se dá em uma temporalidade própria, que promove uma suspensão, um intervalo no cotidiano. Por não ser obrigatório, amplia a experiência de vida: é satisfação que consiste na própria realização. Não apenas o tempo regular da vida comum é suspenso, mas um espaço de jogo é criado. Nesse espaço, tudo é movimento, mudança, sucessão, separação, alternância, insinuação - enfim, corpo.

Para Montes (2020), por implicar corpo, o brincar é o princípio do espaço poético. E é no corpo que o jogo se encarna de forma decisiva, irreversível e irrepetível. “Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (Huizinga, 2004, p. 13). Assim, o jogo assume um caráter estético e poético que, em ato, sente e transforma o mundo.

Soma-se a isso a capacidade que o jogo oferece ao jogador de tornar-se o outro, o que evidencia de forma incisiva a marca lúdica e estética da ação do jogo. O humano, ao jogar, não está apenas disfarçado ou desempenhando o papel do outro, mas assume esse lugar - ele o é. “Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados

encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara” (Huizinga, 2004, p. 16).

Em síntese, o jogo pressupõe suspensão; propõe um desligamento da vida cotidiana; leva à satisfação e à imersão total; não objetiva algo externo a si; é praticado dentro de limites próprios de tempo e espaço; obedece a regras que valem apenas enquanto durar; e permite ao jogador transcender a si mesmo. Nesse sentido, compartilha características com o ritual, pois seu efeito emerge da ação: do estar em e no jogo. “Portanto, a função do rito está longe de ser simplesmente imitativa, leva a uma verdadeira participação no próprio ato sagrado” (Huizinga, 2004, p. 18).

O rito reproduz a experiência mística da “outra margem”, tanto quanto o fato capital da vida humana: nosso nascimento, que exige previamente 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).

O jogo guarda um mistério e uma complexidade muito maiores do que o significado corrente que normalmente lhe atribuímos. Como emerge do e no corpo que joga, exige presença em ato, opera linguagem e, portanto, propõe experiências e sentidos. Estes, por sua vez, são produzidos e produzem imagens. Trata-se de ação realizante e modo originário de habitar a existência - um ato político, ético e estético. Ainda que não tenha a pretensão primeira de ser belo, o jogo assume facilmente atributos da beleza.

O assombro e o deslumbre frente ao mistério - esse enfrentamento com forças que não compreendo, mas que me movem - são fontes dos mitos e das lendas, a mais mobilizadora das ações humanas no mundo: são originários. De acordo com Unger (2001), contemplar o originário requer uma disponibilidade para esperar o inesperado. Para tanto, é preciso um saber que conviva com o mistério, com a alteridade, com a poesia e com outros modos de estabelecer relação com o mundo.

Não tenho por intenção discorrer longamente sobre o jogo, mas tecer algumas considerações a respeito do que julgo ser uma potente forma de pensar a dimensão mitológica e poética em que o humano está imerso. Se é possível aproximar as ideias de jogo, poesia e mito, é porque há uma convergência que as une. Ainda que distinguíveis, todas emergem da necessidade humana de estabelecer sentidos, sem os quais seria impossível suportar a dor de existir. Nesse sentido, os mitos - como narrativas que fundam o humano como ser de linguagem - presentificam um passado carente de existência, portanto nunca dado. Como devir, pode “revestir-se do mais sagrado e profundo significado” (Huizinga, 2004, p. 144).

Quando desenho, não faço surgir apenas o desenho, mas o eu-desenhante que se faz no ato mesmo de desenhar. Faço o desenho e sou feito pelo desenho. É poiésis - modo de habitar a existência - que põe o humano na condição de emergência de si, condição esta que só pode se manifestar como produção de sentido. Desse modo, assumir o desenho como mera representação, como manifestação de uma ideia sem corpo, não se sustenta.

O desenho no qual me reconheço e me institui não pode ser outro senão corporeidade: emergência da intencionalidade gestual de meu corpo. São marcas que emergem do ato mesmo de desenhar, da necessidade de externar aquilo que não posso conter - o excesso de mim.

Marcas que me marcam e não me permitem esquecer minhas origens - o originário. Talvez, por isso, tenha me voltado tão avidamente para a casa da infância. Não posso me desprender do peso de Apolo em minha caminhada e do quanto ele me constituiu - e me constitui - naquilo que posso estar sendo. Isso não significa abandonar o dionisíaco que habita em mim. Pelo contrário, compreendo o quão importantes são ambas as dimensões - apolínea e dionisíaca.

A relação simbiótica que passei a experienciar promoveu uma série de aberturas para que o eu pudesse emergir. A dialética entre o que Apolo e Dionísio significam me fez reconhecer a complementaridade necessária para que o gesto artístico pudesse acontecer - o que me aproximou da dimensão lúdica, legitimando-a. Apolo também era o deus dos sonhos e, apesar da racionalidade que lhe é atribuída, revela a importância do caráter onírico como revelador da verdade para os gregos. Ele representa a sensibilidade humana como modo de observar e compreender a vida.

No entanto, diferente de Apolo, Dionísio estava entre os humanos, experimentando suas alegrias e sentindo seus sofrimentos. Personificação da irracionalidade da existência humana, da força vital, do instável e do fugaz, Dionísio era a chama que animava os sonhos apolíneos. Por Apolo, o caos dionisíaco era organizado para se tornar compreensível e passível de ser articulado pela narrativa. São opostos complementares, forças antagônicas que se fundem: a força emotiva dionisíaca e a forma estrutural apolínea.

3.2 Linguagem como travessia

Quando, neste texto, me refiro ao termo “mundo”, é sob a acepção proposta por Merleau-Ponty (1999, p. 14), que me permite compreender que o mundo “não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente

com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. ‘Há um mundo’, ou, antes, ‘há o mundo’, dessa tese constante de minha vida não posso nunca inteiramente dar razão”. Essa facticidade do mundo “faz com que o mundo seja mundo” (Merleau-Ponty, 1999, p. 14). Para Merleau-Ponty (1999, p. 18), “porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história”. Por isso, a experiência do mundo “a cada instante se faz em nós” (Merleau-Ponty, 1999, p. 440) e “só me conheço em minha inerência ao tempo e ao mundo, quer dizer, na ambiguidade” (Merleau-Ponty, 1999, p. 461).

Ambiguidade que acolhe a emergência da experiência poética de linguagem. Vale destacar que o sensível é educável, pois o humano é educável. Em outras palavras, nas de Richter e Berle (2015, p. 1028), “a inscrição no tempo e na linguagem exige educação do humano, isto é, torna o humano educável. Tanto a experiência do tempo quanto da linguagem dizem respeito à potência transfigurativa do humano”. Nessa compreensão, artes não se ensinam, mas se aprendem. Com a artista e educadora Fayga Ostrower (1990, p.223) considero que “isso é tão impossível quanto ensinar alguém a viver”²⁸.

Habitar linguagem é habitar a existência como possibilidade. O humano, por ser educável, não é humano, mas torna-se humano. Portanto, não nascemos com linguagem, mas com a “capacidade de entrar em linguagem, nos constituímos em linguagem, com a linguagem e simultaneamente constituímos um modo compartilhado de *estar* em linguagem e *operar* com a linguagem” (Berle; Richter, 2015, p.137-8, grifos das autoras). É por esse sentido que somos devires humanos, habitando o mundo como possibilidade e potência. Potência de constituir narrativas que situam o humano em histórias já existentes e o inserem em um percurso compartilhado.

Viver é devir em linguagem sem deixar de estar naquilo – ou na narrativa languageira - que me constitui. Vou gradualmente compreendendo que a linguagem cria mundos. “Se alguém *inventa* algo, então é a linguagem o que cria o mundo; se, em troca, alguém pensa que *descobriu* algo, a linguagem não é mais do que uma imagem, uma representação do mundo” (Von Foerster, 1996, p. 66).

Se expresso o que sinto, o faço em linguagem, portanto refaço sentidos naquilo que sinto e significo. Esses sentidos vão se constituindo também no imaginário coletivo que, da mesma forma, o é em linguagem.

²⁸ Ostrower (1990, p. 223) acrescenta: “o máximo que um professor pode propor-se, ao transmitir conhecimentos técnicos ou teóricos, é a educação da sensibilidade dos alunos, oferecendo-lhes a possibilidade de descobrirem seu próprio potencial”.

A estesia está em perceber que nossos sentidos podem “transformar sentidos pela linguagem ao atribuir significados para reconhecer as coisas no mundo” (Richter, 2016, p. 10). Richter (2016) vai dizer que a linguagem acontece no corpo, no momento de tornar-se gesto no mundo, uma vez que esta se faz no encontro entre corpo e mundo, e acontece na interação, no encontro com outros. São nos fazeres do corpo que as artes permitem o encontro singular com modos de operar linguagem e efetua a relação do corpo sensível com o mundo. Mais, sou meu corpo em um mundo comum, que o é, e só o é, com outros corpos. Experiência de coexistência que “só pode ser vivida por cada um” (Merleau-Ponty, 1999, p. 478), com todas as contradições, paradoxos, encontros e desencontros, enfim, na convivência. Lugar no qual aprendo a viver em linguagem, a pensar e sentir no coletivo e aprendo a reinventar e transformar sentidos nesse coletivo mundano (Richter, 2016).

Essa vivência sensível da linguagem como convivência abre espaço para pensar o corpo como condição de toda inscrição no mundo. Habitar o mundo em linguagem exige corpo. Não há escrita ou desenho sem um corpo que escreva ou desene. De fato, como diz Merleau-Ponty (2004), não posso imaginar como um espírito poderia pintar. É o corpo que pinta, escreve, desenha. É o corpo que aprende modos de habitar e animar a linguagem.

Para Merleau-Ponty (1991, p.94),

Há uma significação "linguageira" da linguagem que realiza a mediação entre a minha intenção ainda muda e as palavras, de tal modo que minhas palavras me surpreendem a mim mesmo e me ensinam o meu pensamento. Os signos organizados possuem seu sentido imanente, que não se prende ao "penso", mas ao "posso".

Evidencia-se que o filósofo francês não considera a linguagem como um emaranhado de significações dadas e expressas por seus signos. Se assim fosse, cada signo significaria aquilo à ele definido e nada mais. No entanto, a linguagem é modo de pôr mundo, é originária - sempre nova. Como observa Paz (1982, p. 37), “não há pensamento sem linguagem, nem tampouco objeto de conhecimento: a primeira coisa que o homem faz diante de uma realidade desconhecida é nomeá-la, batizá-la. Aquilo que ignoramos é o inominado”. Dinâmica, inventa seus meios em ato - na ação mesma de estar em linguagem - sem jamais revelá-los. “Se a linguagem é misteriosa porque pela virtude de seu corpo nos dá um incorpóreo, esse mistério não é apenas seu, mas do mundo sensível no seu todo” (Chauí, 1983, p. 263).

Seguindo o pensamento de Chauí (1983), o mistério não é aquilo que deve ser suprimido, mas aquilo que precisa ser decifrado, sem a carência das explicações, como convite à iniciação. O sentido imanente, do qual nos fala Merleau-Ponty (1991), não reduz a

potência languageira da linguagem. Pelo contrário, há uma dimensão oculta - um vazio - entre as palavras como manifestação de minha intencionalidade significativa - a dimensão do “posso”, que transcende e, ao mesmo tempo, vai me ensinando o pensamento. Vazio como espaço para o lúdico, para o jogo, para a ação do corpo no mundo, para a errância. Emerge da intencionalidade de um corpo que o é no e com o mundo. Considerar o sentido como corpo e não como conhecimento pressupõe se aventurar pela linguagem e não possuí-la.

Por emergir como experiência em ato, na relação com o outro e com o mundo, o humano vai aprendendo a habitar a existência. Tal processo pressupõe educação, portanto exige o compromisso dos mais velhos com os que estão chegando ao mundo.

Implica afirmar a responsabilidade educacional de considerar a inseparabilidade entre corpo, mundo e linguagem enquanto ação que emerge da vida coletiva: processo social e cultural de constituir-se humano com outros. Ou seja, a experiência de iniciar-se em linguagem diz respeito a compartilhar mundos, mas também à possibilidade de inaugurar sentidos no *conviver* (Berle; Richter, 2015, p.150, grifo das autoras).

A dimensão sensível é o que faz do humano ser carne do mundo, e as narrativas que emergem dessa relação vão pondo sentidos que transcendem o próprio humano. Basta lembrar que as primeiras narrativas foram mitológicas - um modo de dar sentido à existência e conferir alguma aderência ao mundo diante do mistério da vida. Sendo o humano sensível, ele só se realiza por não estar só no mundo, pois “o sensível é precisamente aquilo que, sem sair de seu lugar, pode assediar mais de um corpo” (Merleau-Ponty, 1991, p. 15).

Essa simultaneidade do sensível faz com que os corpos não sejam atos de consciência que os antecedem, mas aberturas de nossa carne que se faz carne do mundo. Essa recursividade - o corpo que se faz corpo do mundo e acolhe o mundo que vem se fazer mundo em mim - constitui corpos que veem, tocam, ouvem e que, também, são sensíveis a si mesmos.

O pensamento, assim, não é posse intelectual, mas delimitação aberta de um campo a ser pensado. O impensado, aqui, não é aquilo que ainda não foi pensado, nem o que foi pensado e não pôde ser proferido. É o excesso do que se quer dizer e pensar acerca daquilo que se diz e se pensa. “Não é o que estaria ausente como privação, mas aquilo cuja ausência é promessa e antecipação. Como todo invisível, o impensado é uma ausência que conta no mundo porque não é um vazio, mas ponto de passagem” (Chauí, 1983, p. 206). Passagem, não como lacuna a ser preenchida, mas como poro. É experiência de linguagem.

Presença e ausência, visibilidade e invisibilidade, perfeição e inacabamento, totalidade e abertura, como simultâneos, são nomeados por Merleau-Ponty como “*carne e quiasma*”, procurando para a primeira um equivalente na velha palavra “elemento” - água, ar, terra, fogo - e para o segundo, uma figura de linguagem - o entrecruzamento” (Chauí, 1983, p.209).

Carne e quiasma denotam a encruzilhada do humano no mundo, uma vez que o humano não é consciência absoluta nem efeito na superfície do ser. Não é liberdade sem corpo nem representação de uma essência - é mistério. Mistério que conserva a simultaneidade de nossa compreensão do mundo, do mesmo modo que o mundo nos compreende. Não se trata de uma relação alternada, mas de uma mesma relação: “compreendemos o mundo porque ele nos compreende” (Chauí, 1983, p. 227).

Nesse sentido, as experiências de ver, falar, pensar, em suas diferenças fundamentais, não põem o ser - apenas o desvelam. Por isso, o humano é o ser da linguagem, que, de forma alusiva, sem jamais possuir plenamente seu significado, se põe em devir no e com o mundo. “Se a linguagem é misteriosa porque pela virtude de seu corpo nos dá um incorpóreo, esse mistério não é apenas seu, mas do mundo sensível no seu todo” (Chauí, 1983, p.263).

Desse modo, o mistério não é aquilo que carece de explicação, mas convite à iniciação que, pela experiência, nos chama e nos abre para o que não é nós. Experiência como abertura para se ausentar de si - abertura que remete ao originário.

Poiésis, ou produção em presença, é o ato mesmo de trazer o não-ser ao ser - movimento de dar forma ao amorfo²⁹. A poesia é transformadora, revolucionária. Entretanto, o humano, ao poetizar, poetiza para si e para o outro. Para si, por não poder conter aquilo que já não cabe - o excesso. Para o outro, como exigência de si, pois o humano só pode se reconhecer humano em outro humano. A obra que emerge da ação poética, uma vez que passa da ausência à existência, deixa de pertencer a seu criador.

Por emergir como excesso, por não ser mais possível silenciar o que não pode ser silenciado, a poesia só é, como mostração, junto à sua fonte criadora. Para Valéry (1999), qualquer deslocamento da obra de sua fonte produtora a desliga imediatamente do espírito, tornando-a estranha às condições de sua criação. Por isso não existem máquinas de poetizar, fórmulas ou receitas. Ao poeta, resta instaurar não somente a poesia, mas os meios pelos

²⁹ O “movimento de dar forma ao amorfo” é compreendido por Maximiliano Valerio López (2019) como um processo que se opõe à repetição mecânica e vazia. Para o autor, a habilidade não depende da mera vontade humana, mas de “su capacidad de dejarse contagiar por las cosas y disolverse en lo que hace, es decir, con su capacidad de prestar atención” (López, 2019, p.83). Nesse sentido, o autor afirma que “es precisamente la atención la que hace la diferencia entre el ritual y la rutina” (López, 2019, p.84), transformando um gesto vazio em um ritual significativo, onde a mão se funde com a matéria e o ato criador, dando forma ao que antes era amorfo.

quais o poetizar é possível - meios que servem somente a seu criador. “Na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível” (Valéry, 1999, p. 191).

O poético, vale destacar, não é uma manifestação artística entre outras, mas a capacidade humana de fazer algo - de trazer à existência aquilo que carecia de existência. Manifestação que emerge do exercício da liberdade, frequentemente cerceada no espaço acadêmico diante de ditames e paradigmas.

No entanto, não quero aqui afirmar uma deslegitimação da academia, mas lembrar que o ditame, para Montes (2020), não promove transformações - é o enigma que institui o diferente, o heterogêneo. Quero celebrar aquilo que a academia oferece como outras possibilidades de habitar a escrita acadêmica: perceber a academia como espaço privilegiado para a criação do próprio espaço. Uma coisa é pensar naquilo que falta - a carência de espaço. Outra é pensar no que é possível fazer com o espaço que se tem.

Graciela Montes (2020) convida a pensar o espaço como uma questão de poder - de poder ou de não poder. Cada um faz o seu, mesmo que as possibilidades sejam diferentes, uma vez que podem ser oferecidas ou negadas. Há quem se sinta preso, enclausurado, mesmo em um campo aberto; só em meio a uma multidão. E há quem veja o sol entrar pela janela.

O gesto poético sempre carrega algum grau de intencionalidade. Aquele gesto - corpo em movimento, em ato - é o gesto que faz o espaço. O espaço poético vai se constituindo a partir de quem sou, de quem me tornei. É um movimento que jamais cessa, que jamais se conclui. Não há começo, tampouco fim. É sempre continuidade de algo que não pode ser encerrado. Afinal, como provoca Graciela Montes (2020), sempre haverá tempo para ler outro poema, olhar mais uma vez os girassóis, pegar a flauta e aprender uma última melodia.

A meu ver, ainda há espaço - e tempo - para se criar espaço para si, e tempo para explorar a incerteza. Tempo e espaço para recolher e recolher-se. O recolhimento é um ato de liberdade em um mundo cujo mandato é a atividade e o espetáculo. Fazer silêncio, demorar-se, deleitar-se, pensar e se deixar tocar pelo “outro” parecem hoje atitudes quase exóticas, que exigem certa coragem. E sem dúvida é assim. É preciso ser um pouco valente para se permitir duvidar. Para suportar a perplexidade, o emaranhado, a escuridão e a iminência do lobo (Montes, 2020, p.120).

Valentia para confrontar o lobo, duvidar do “certo”, questionar as fronteiras. Criar espaços implica pensar as fronteiras. Larrosa (2003) lembra que as fronteiras são gigantescos mecanismos de exclusão, de imposição de ditames, de supressão do enigma. Questionar as fronteiras é ampliar as percepções, ver o que ainda não foi visto, dizer o que ainda não foi dito. Questionar fronteiras é fazer o quê e como não se espera que seja feito. Por que não estender esse gesto à academia?

É desconfiar das metodologias e assumir outros caminhos. É pôr em suspensão os ditames e abraçar o lobo. Penso que abraçar-se ao lobo é assumir outros modos como possibilidade de habitar a pesquisa e realizar a escrita acadêmica. É dilatar as fronteiras da linguagem e do pensamento.

Possibilidade de resgatar aquilo que Larrosa (2003, p.109) diz da “lentidão da leitura, a delicadeza da leitura, essa forma de tratar o texto como uma força que nos leva além de nós mesmos, além do que o texto diz, do que o texto pensa ou do que o texto sabe”. Na defesa de outros modos de habitar a escrita acadêmica, considerar que o leitor é um leitor que escreve e que o escritor é um escritor que lê.

Que a liberdade que se institui no processo de escrita tenha a ver não somente com dizer o que se quer dizer, mas também em dizer como se quer dizer. E é nessa ideia que encontro conforto para assumir o ato de desenhar como modo de estar em pesquisa - uma fenomenologia do gesto desenhante. Percebo o gesto desenhante como o gesto de ida às profundezas. Assim é minha relação com o desenho, um movimento que me pôs por algum tempo em suspensão - tempo de espera - e, como na imaginação da queda de Bachelard (1990a), mergulhei na vertigem da queda para só então emergir como alguém apto a assumir gestos desenhantes.

A ação de desenhar - que tem algo de paleontológico - anima e significa a existência. O desenho a carvão convoca sentidos originários e, ao contrário do que sugere Tiburi e Chuí (2010), não se trata de um milagre pessoas ainda desenharem a carvão, mas uma necessidade humana de encontro consigo. Cada desenho a carvão conserva e narra uma história - ancestral. Antes de ser carvão, a ferramenta foi madeira que, por sua vez, foi transformada pelo fogo.

Como extensão do corpo e potencialização da intencionalidade gestual do humano, a ferramenta estabelece um elo entre o corpo e o mundo. Pelas marcas produzidas, o humano vai narrando a si. A narrativa da existência humana é o que garante a continuidade do humano em coexistência com outros humanos em um mundo comum. Ou melhor, a existência humana é garantida pelas narrativas que a afirmam do modo como pode estar sendo. O desenho - a intencionalidade gestual do humano em produzir marcas - é narrativa.

A ação de narrar é originária: bebe nas fontes da linguagem, presentifica o que não está, institui na ausência, cria um espaço. Habitar o mundo em linguagem é pensamento em ato. Se a linguagem significa, é porque se permite desfazer e refazer no e pelo pensamento. Se emerge em sentido, é porque há a intencionalidade do gesto e o esforço de um corpo (Merleau-Ponty, 1991) que imagina e ficciona o real.

Para Gagnebin (1994), a linguagem poética emerge de duas fontes que desembocam na mesma foz: da tristeza pela ausência e da liberdade lúdica do jogo “para quem ousa inventar novas leis transitórias e novos sentidos efêmeros” (Gagnebin, 1994, p. 45). Essa dimensão lúdica da linguagem, como plasmadora de imagens, convoca o corpo à ação. Para Pessanha (1988), a partir de sua leitura de Bachelard, exercitar-se em linguagem e operá-la em sua dimensão imaginante e realizante - dinâmica e material - pressupõe a valorização da mão.

Bachelard insiste: a mão criadora, autônoma e por isso feliz, que sonha seus próprios sonhos e escapa à tirania da visão, enfrenta os desafios concretos do mundo concreto, levada pela vontade de poder, pelo poder da vontade. Expressa devaneios de força material, movida pelas duas grandes funções psíquicas: a vontade e a imaginação (Pessanha, 1988, s/p).

A imaginação material e criadora de Bachelard põe o corpo como carne do mundo (Merleau-Ponty, 1971), como modo de sonhá-lo pela insistência das mãos, por conhecer e reconhecer sua resistência. Enquanto a visão coloca o mundo à distância, como panorama contemplativo, a mão toca e é tocada pelo mundo em sua concretude. Ao ser tocada, a materialidade diversifica-se, decompõe-se e recompõe-se pela ação da mão que escolhe, decide, impõe, supõe, insiste, cria - e é criada - no próprio ato de imaginar.

Pessanha (1988) resgata o nível imaginário e poético em Bachelard para falar do lugar como espaço singular, povoado de memórias e experiências pessoais, que se desdobra em imagens e se abre a novas experiências - como a casa, o ninho, a concha, o cofre, a gaveta. Da memória e da promessa de outras experiências emerge o sensível, instituindo-se como dimensão durável e sempre aberta ao porvir (Chauí, 2012): como criação, como produção - poiésis.

É na experiência de produzir mundo - em um processo sempre por se fazer - que se revela a dimensão lúdica do exercício de e em linguagem. Ao lúdico, cabe ousar, arriscar, operar na incerteza e na tensão que permeia as ações humanas no ritual, no jogo e no poético.

É essa dimensão lúdica da ação de desenhar que quero pensar como modo lúdico de operar linguagem em coexistência com outros humanos nos tempos e espaços da escola. É me colocar em ato e, com isso, talvez, convidar outros a também acolherem a convocação languageira de narrar a si no ato de experimentar gestos e plasmar marcas. Ousar experienciar-se como desenhante, de modo a intensificar o gesto a ponto de a mão esquecer que está apenas jogando e deixar-se cativar e conduzir pelo ritmo e pela harmonia do gesto lúdico que desenha na escola.

3.3 Resistência e fluidez

Para apresentar argumentos que permitam uma defesa das artes na escola como modo de habitar a existência em linguagem e afirmar a vida, considero importante algumas considerações sobre a origem do termo e sobre concepções que estigmatizam essa potência humana de dar sentido ao mundo. “A palavra latina *ars*, matriz do português *arte*, está na raiz do verbo *articular*, que denota a ação de fazer junturas entre as partes de um todo” (Bosi, 1999, p.13, grifos do autor).

Nesse sentido, em sua origem, o termo arte referia-se a todas as produções humanas que visavam comover a alma e também àquelas que aliavam o útil ao belo. Entretanto, na tradição histórica que separa trabalho intelectual de trabalho manual, ainda perdura a oposição entre artista e artífice - oposição cara ao pensamento moderno, que reduz a experiência criativa, uma vez que o exercício da criação articula, em ato, a capacidade de formar e a destreza do gesto manual.

Antes de seguir a discussão sobre a capacidade humana de formar, proponho uma breve reflexão sobre a ideia de representação. Para Hirano (2019), a representação é um modo específico - situado historicamente - de conhecer e fazer o que há no mundo. Trata-se de uma concepção ocidental que sobrepõe a ideia ao sensível, atribuindo significado apenas ao que é formalizado, cindido de si e abstrato.

Tal abstração pretende abranger e explicar o que representa, mesmo sem manter relação direta com o modelo referenciado. Nessa concepção, “a representação é a ferramenta através da qual a natureza pode ser apreendida artisticamente - concepção, aliás, que está no marco de fundação da arte ocidental” (Hirano, 2019, p. 17), vinculando-se ao conceito de *mímesis*³⁰.

Para Bosi (1999), *mímesis* alude à imitação de traços e gestos humanos, podendo também significar a reprodução de aspectos relevantes da matriz original. “A *mímesis* da arte é uma ficção tão consumada que dá uma impressão (“falsa”, adverte a moral platônica) de

³⁰ López (2019) argumenta que a aquisição de uma habilidade é alcançada por um intenso esforço de atenção, que perpassa por um exercício amoroso de tornar-se aquilo que causa admiração. “La atención es el medio por el cual devenimos mundo y así nos hacemos hábiles” (López, 2019, p.83). Nesse sentido, o autor resgata a Poética de Aristóteles para afirmar que a *mímesis* é muito mais do que cópia. “La *mímesis*, no es una representación de la realidad, sino su transfiguración amorosa. Ninguna habilidad se consigue sin esa fuerza mimética, sin esa pación que nos hace ser aquello que amamos” (López, 2019, p.83). Paixão que sustenta a atenção e o desejo, que faz da ação uma experiência transformativa, que torna a repetição ritual e não rotina. “Existe una profunda reciprocidad entre atención e insistencia: sólo aquel que está muy atento es capaz de repetir infinitamente los mismos gestos” (López, 2019, p.84). *Mímesis* é uma ideia fascinante que merece atenção, no entanto não irei aprofundá-la neste estudo.

realidade. O artista deve dominar a técnica de criar aparências, técnica que lhe advirá do estudo atento dos fenômenos”. (Bosi, 1999, p. 29).

O entendimento da arte atrelado às ideias de representação e imitação balizou, por muito tempo, uma tradição histórica da arte no Ocidente. Trata-se de uma concepção que parece negar que o mundo seja habitado por coisas vivas - o próprio mundo compreendido como algo vivo. Habitar, para Hirano (2019), é misturar-se aos fluxos mundanos e tornar-se movimento, compreendendo as coisas como devires, compostos por inúmeros feixes de linhas que se constituem em redes ou emaranhados em contínua transformação.

Essa transformação, que se estabelece na tensão entre a intencionalidade do gesto e a resistência da matéria, pressupõe um fazer. Para Bosi (1999), as artes são um fazer que se plasma em formas - isto é, um fazer que transforma a materialidade do mundo. É importante lembrar que, por materialidade, entendo, com Ostrower (1984), não apenas o dado físico, mas tudo aquilo que pode ser formado e transformado pela ação humana.

Como referenciais simbólicos, as materialidades apresentam seus próprios delimitadores e potencialidades, impondo limites necessários à criação humana. “Lembremos que, para que se perceba uma forma, quer de objetos quer de acontecimentos ou de processos, é indispensável existirem delimitações. Estas podem ser de ordem física ou mental, de acordo com a natureza do fenômeno” (Ostrower, 1990, p. 54). Essas delimitações, indispensáveis, compõem o pano de fundo sobre o qual o fenômeno pode emergir e ser percebido pela estesia do corpo sensível.

“A arte é uma produção; logo, supõe trabalho. 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). Como produção humana em presença, as artes são efetivadas pela potência criativa humana, plasmada em formas que expressam a própria existência de quem habita o mundo em linguagem.

Para Ostrower (1984), a criatividade é uma necessidade humana, uma potência que emerge como possibilidade. Ela destaca que os processos criativos não são exclusivos das artes: “O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (Ostrower, 1984, p. 5).

Retomando a ideia de que criar é formar, trata-se de um poder dar forma a algo novo - novas relações, associações e coerências que se plasmam em modos singulares de conceber o mundo. São relações que efetivam experiências de vida e dão sentido às coisas que o humano faz, às soluções que encontra ao agir, imaginar, sonhar e efetivar a realidade. Como lembra

Ostrower (1990), forma é um modo de ser, de fazer; uma configuração ou disposição de algo, princípio organizador e estruturador do vir-a-ser daquilo que até então carecia de existência.

Assim, formar implica em transformar - experiência humana que insiste no mundo em busca de efetivar sentidos. Merleau-Ponty (1991) nos alerta sobre a crítica ao formalismo, não por estimá-la demais, mas tão pouco que a separa do sentido. “Todo processo de elaboração e desenvolvimento abrange um processo dinâmico de transformação, em que a matéria, que orienta a ação criativa, é transformada pela mesma ação” (Ostrower, 1984, p. 51).

Como princípio organizador, o gesto de manipular a materialidade do mundo na busca por sentido, efetivado em processos criativos que se dão na errância do corpo no mundo, não pressupõe ausência de critérios. Os critérios não são ditames, mas princípios organizadores que, na operação de linguagem, irão plasmar em novas formas as materialidades à nossa disposição que, por sua vez, são trazidas à jogo pelas especificidades das matérias.

Para Ingold (2012), a partir dos escritos do artista Paul Klee, o dar forma é mais importante que a forma em si. Enquanto a forma está dada, o dar forma implica movimento, sugere vida. “A arte não reproduz o visível; ela torna visível” (Klee apud Ingold, 2012, p. 26), estabelecendo relações com as materialidades do mundo e fazendo emergir formas. “Assim como a planta cresce a partir de sua semente, a linha cresce a partir de um ponto que foi posto em movimento” (Ingold, 2012, p. 26). Desse modo, para o antropólogo britânico, a relação originária não se dá entre matéria e forma, mas entre materiais e forças. Isso traz ao jogo uma diversidade de materiais - com propriedades variadas - que, animados pela ação do corpo no mundo, se misturam e se fundem, fazendo emergir coisas. E por coisa, Ingold (2012) entende um emaranhado de fios vitais.

Contrapondo-se à concepção aristotélica de criação - fundada na união entre *morphé* (forma) e *hylé* (matéria) - que marcou o pensamento moderno como imposição da forma (mental) sobre uma matéria inerte, Ingold (2012) propõe uma ruptura. Essa ruptura visa derrubar esse modelo vigente e substituí-lo por uma ontologia que valoriza a formação em detrimento do resultado final e os fluxos materiais no lugar dos estados estáticos da matéria. Aqui, o mundo é entendido como material - um mundo de materiais, matéria em fluxo. Ingold sugere: sigamos o fluxo, os materiais, para adentrar um mundo em constante efervescência - eu diria, em errância.

Utilizando a metáfora da cozinha, Ingold (2012) compara os materiais a ingredientes: estão dispostos, diversos, combináveis de múltiplas maneiras, gerando novos materiais que, por sua vez, serão misturados à outros ingredientes em um processo de transformação sem

fim. A imagem é análoga à do laboratório do alquimista, onde a preocupação está em lidar com os materiais - não explicá-los. Trabalho semelhante é o do artista, que manipula substâncias como a:

cola do pintor, por exemplo, era feita de casco de cavalo, chifre de veado e pele de coelho, e a tinta era misturada com cera de abelha, leite de figo e resinas de plantas tóxicas. Os pigmentos eram obtidos a partir de uma miscelânea bizarra de ingredientes, como pequenos insetos avermelhados que eram fervidos e secos ao sol para produzir o vermelho profundo conhecido como carmim, ou vinagre e esterco de cavalo que eram misturados com chumbo em potes de cerâmica para produzir a melhor tinta branca (Ingold, 2012, p.36).

Tanto o cozinheiro quanto o alquimista e o pintor não impõem forma à matéria; eles misturam, combinam, redimensionam fluxos - ação em errância -, tentando, em vão, antecipar aquilo que emergirá de sua ação. A coisa artística não é reprodução de uma ideia, mas ação do corpo que insiste diante da resistência dos materiais, juntando-se ao seu fluxo, fazendo emergir formas.

Esse trabalho pressupõe errância: a mão que modela a matéria e lhe dá forma só o faz errando - e essa ação é sua própria trajetória de vida. Trata-se de um fazer-se em ato, seguindo os fluxos dos materiais à medida que se revelam como possibilidade. Não se trata de uma relação de um agente ativo sobre um agente passivo, mas relação entre corpo e mundo que se misturam, se juntam na justa medida em que meu corpo se faz corpo do mundo e em que o mundo vem sentir-se mundo em mim.

Uma linha, portanto, jamais será apenas a ligação entre dois pontos, mas aquilo que os atravessa, que irrompe no entre: movimento de devir que emerge do gesto errante do corpo no mundo. “A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente” (Ingold, 2012, p. 38). Assumir a errância como modo de habitar o mundo é compreender pensamento e vida como indissociáveis - uma relação encarnada com o mundo, justamente para transformá-lo.

Das ideias acerca da errância, emerge a intencionalidade do gesto, que se manifesta como pensamento em ato. Para Larrosa (2018), a mão tem seus gestos, que vão muito além de tocar ou pegar. A mão também acolhe, recebe - é preciso abrir mão para se impregnar pela matéria - e, dessa forma, impregnada de mundo, pode corresponder a ele.

Larrosa (2018) propõe uma ideia que muito me agrada: a de que a mão designa (*Zeichnet*), termo que pode ser traduzido como “assinalar”, “fazer sinais” e, também, “desenhar”. Assim, a mão se coloca em correspondência com o mundo - não como manipuladora de um mundo inerte à espera, mas em uma relação viva e sensível. Relação que não se funda na habilidade de usar instrumentos para alcançar determinado fim, mas em um

vínculo que é, ao mesmo tempo, ativo e receptivo - a mão entrega e recebe, se entrega e se recebe. “Além disso, as mãos não só fazem, mas investigam, pesquisam, sabem, averigam e certamente, diz Heidegger, elas falam e pensam” (Larrosa, 2018, p. 67).

Do mesmo modo, Bachelard fala da mão que sonha e imagina. Para o fenomenólogo francês, “a mão tem seus sonhos, suas hipóteses. Ela ajuda a conhecer a matéria em sua intimidade. Ajuda, pois, a sonhar” (Bachelard, 1989b, p. 111). Se a mão sonha e pensa, é porque existe uma intencionalidade do gesto que exprime uma relação de saber-fazer - um saber-viver que, por extensão, é um saber-viver-junto. Larrosa (2018), recorre à Flusser para afirmar que as mãos são felizes quando criam - e criar é uma elaboração de ideias que emerge da intencionalidade do gesto. Por isso, os gestos das mãos são singulares e irrepetíveis: toda ação humana, como gesto intencional, requer pensamento em ato. Não se trata, portanto, de reproduções de ideias prontas ou de estereótipos - como ocorre nas produções industriais -, mas de um devir humano que se institui no próprio ato de fazer.

Para Flusser (2014, p. 16), o “gesto é um movimento no qual se articula uma liberdade”. Ainda que o gesto possa ser tão determinável e explicável quanto qualquer outro movimento, tais explicações não são suficientes: elas não alcançam a liberdade que se articula no gesto. Isso porque o gesto possui intencionalidade, e o humano que o realiza pode expressá-lo tanto no sentido daquilo que tenciona quanto no da dissimulação. O gesto pode, assim, revelar ou ocultar. Amplia-se, então, a definição: gesto é movimento no qual se articula uma liberdade - “a fim de se revelar ou de se velar para o outro” (Flusser, 2014, p. 17).

É a partir do gesto como experiência que se pode falar em liberdade. Ser livre é dar significado ao modificar o mundo para os outros. Liberdade não é dispor de muitas opções, mas conhecer as regras a tal ponto que se possa modificá-las, atribuindo-lhes sentido. Nesse viés, o pintor não “tem” liberdade; está em liberdade quando pinta. Tal gesto requer a ação das mãos em relação ao mundo. Quando, diante da resistência material do mundo, as mãos o tocam, fazem-no para aprendê-lo - em uma ação que jamais cessa. Isso porque, segundo Merleau-Ponty (1991), a percepção da coisa será sempre parcial: ao permitir a apreensão de uma de suas dimensões, oculta as demais.

Entretanto, não é meta do gesto a apreensão total da coisa, mas de algum aspecto que permita a comparação com outras coisas já aprendidas. As mãos aprendem por comparação com experiências anteriores - e são avidamente curiosas. O incompreensível é atraente às mãos que, pela ludicidade do gesto brincante, vão aprendendo o mundo e empurrando o incompreensível rumo ao horizonte. Horizonte, por sua vez, constantemente perseguido na

ânsia linguageira de sentir e dar sentido ao mundo. Gesto que busca imprimir uma forma à matéria compreendida, inaugurando a dialética entre mão e matéria.

Matéria, portanto, não é objeto inerte e passivo. Ela oferece resistência, não se entrega de qualquer maneira e dita suas próprias regras. Quando tais regras não são obedecidas, a matéria fere as mãos, obrigando-as a mudar seus gestos. Esse entendimento da matéria pelas mãos revela não apenas os modos dessa matéria, mas também a disposição das mãos em relação a ela. Desse embate sem fim, a mão vai aprendendo a imaginar.

3.4 A imagem que me inscreve no gesto

É preciso viver a imagem, de acordo com Bachelard (1988), no minuto da imagem. Segundo ainda o pensador francês, é necessário aprender a imaginar, pois não se trata de um atributo hereditário do humano. Creio que se trata de uma habilidade recursiva, na qual o humano aprende a imaginar como exigência de habitar e conhecer o mundo. Aqui se abre o espaço para discorrer brevemente sobre a imaginação material em Bachelard (1999, 1989a, 1989b, 1990a, 1990b, 1991), motivado por meus devaneios e memórias aquecidas pela chama da rememoração. Afinal, toda narrativa é uma história que se manifesta no presente, mesmo quando remete a um passado que já não nos pertence.

É importante destacar que o pensamento de Bachelard se transforma à medida que escreve suas obras dedicadas aos quatro elementos. A escrita, para ele, é um modo de pensar - e pensar diferente. Assim também fui me transformando ao longo da pesquisa: pelas disciplinas, pela escrita e pela ação de desenhar. A partir do gesto desenhante, ergui moradas nos quatro elementos, que servem de pano de fundo e paisagem à morada da infância e inflamam a escola como morada. Um exercício de imaginar e poetizar a existência que se faz fogo, água, ar e terra do mundo, ao operar materialidades pela dimensão lúdica da linguagem como experiência de si.

Bachelard faz fenomenologia a partir da literatura - não oferece explicações, mas circunda, pela palavra escrita, os modos como o fenômeno da imaginação material se apresenta. Isso não significa que, para ele, um poeta associado à imaginação ígnea não possa se relacionar com outras dimensões elementares - aérea, hídrica ou terrestre. “O *rochedo* é indispensável para contemplar o mar” (Bachelard, 1991, p.303). Ele tampouco desconsidera a dimensão originária dos quatro elementos, tal como os filósofos pré-socráticos a conceberam a seu modo.

A imaginação material, a imaginação dos quatro elementos, ainda que favoreça um elemento, gosta de jogar com as imagens de suas combinações. Quer que seu

elemento favorito impregne tudo, quer que ele seja a substância de todo o mundo. Mas, apesar dessa unidade fundamental, a imaginação material quer guardar a variedade do universo. A noção de combinação serve para esse fim. A imaginação formal tem necessidade da ideia de composição. A imaginação material tem necessidade da ideia de combinação (Bachelard, 1989b, p.97).

Do fogo à água, acredito ser este o elemento com o qual mais me identifico - ou, pelo menos, aquele que mais me provoca imagens primordiais. Não foram poucas as vezes em que me vi à beira do arroio que ficava próximo da velha morada. A fluidez da água que segue seu curso é um convite ao devaneio. “Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever minha ventura... Não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos. A nossa lembrança sai de todas as fontes” (Bachelard, 1989b, p.9).

O devaneio diante da água é melancólico - “o sofrimento da água é infinito” (Bachelard, 1989b, p. 7). A água é o elemento da transitoriedade por excelência e educa uma imaginação aberta tanto ao mistério do insondável quanto ao milagre de uma força que jamais cessa. A vertigem do devaneio pela água substancializa o ser que morre a cada instante. “Contemplar a água é escoar-se, é dissolver-se, é morrer” (Bachelard, 1989b, p. 49). No eterno fluir - sempre a correr, sempre a cair -, a horizontalidade mórbida da água nos expõe diretamente à transitoriedade da vida, mas não como interrupção, e sim como reconhecimento da finitude como modo de viver verdadeiramente. E é por isso que a água que flui também nos oferece o sentimento de pureza.

Para que o devaneio encontre eco, é preciso que vá ao encontro de sua matéria, que encontre seu elemento material, aquele que lhe ensine sua poética. Para Bachelard (1989b), há certas formas poéticas que se alimentam de um duplo materialismo, o qual insiste na imaginação material - um jogo em que o elemento busca uma união ou um combate, modos de apaziguar ou de excitar. Desse modo, uma gota de água pura é suficiente para purificar um oceano inteiro, e uma gota de água impura pode contaminar um universo.

A água imaginária aparece como o elemento das transações, cerne das misturas. Bachelard dará especial atenção à mistura entre água e terra, anunciando a abertura para pensar a amassadura e a modelagem como modo relacional entre a causa formal e a causa material. “Na experiência das massas, a água surgirá claramente como a matéria dominadora. É nela que pensaremos quando desfrutamos, graças a ela, da docilidade da argila” (Bachelard, 1989b, p.15).

Na amassadura, não há geometria, nem aresta, nem corte. É um sonho contínuo. É um trabalho em que se pode fechar os olhos. É, pois, um devaneio íntimo. E depois,

ele é ritmado, num ritmo que toma o corpo inteiro. É, portanto, vital. Tem a característica predominante da duração: o ritmo (Bachelard, 1989b, p.112).

Ritmo que só o corpo em ato pode conhecer e executar. Aquilo que a visão nomeia, só a mão pode conhecer. Verticalismo da experiência de habitar a existência - “O passado de nossa alma é uma água profunda” (Bachelard, 1989b, p. 55). Pelo corpo, pela mão que sonha, se institui a dialética entre os mais doces devaneios e o mais pesado labor. Para Bachelard, a mão também sonha; conhece a matéria em sua mais profunda intimidade. Matéria que, para o filósofo francês, é o inconsciente da forma. O escultor, diante da dureza de sua materialidade específica, é servidor da causa formal: busca a forma pela eliminação do informe. Já o modelador encontra a forma pela deformação, por um estofa que sonha o amorfo. “O modelador é quem está mais perto do sonho íntimo, do sonho vegetante” (Bachelard, 1989b, p. 113).

Não é gratuitamente que a argila é tema recorrente de devaneios - há aí uma centralidade na potência plástica da imaginação criadora. Devaneios que jamais se esgotam, próprios da imaginação material e que o humano jamais cessa de trabalhar, pois nunca finda de sonhá-la. “As formas se completam. As matérias, nunca. A matéria é o esquema dos sonhos indefinidos” (Bachelard, 1989b, p. 118).

Entretanto, para uma apreensão de um fenômeno, são necessárias a simultaneidade de uma intenção formal, uma intenção dinâmica e uma intenção material. É na intencionalidade do gesto que conheço o mundo - e o que posso conhecer dessa relação está na simultaneidade das forças e resistências que a matéria me oferece e permite. Desse jogo material emerge o mundo, como espelho do meu tempo e como reação às forças que aplico; como manifestação da minha vontade, mas também como resistência adversa a essa vontade. “Que seria uma resistência se não tivesse uma persistência, uma profundidade substancial, a profundidade mesma da matéria?” (Bachelard, 1991, p. 17).

No âmbito da imaginação, a resistência sensível provoca devaneios dinâmicos, na mesma medida em que os devaneios despertam uma resistência adormecida no cerne da matéria. E é pela mão que o humano desperta a matéria, em um gesto genésico que transcende a árida cisão entre sujeito e objeto. Pela fabricação, mão e matéria animam-se mutuamente, e a mão que insiste desfruta do acolhimento da matéria. Na imaginação, há um equilíbrio, uma síntese de resistência e maleabilidade, em um jogo de forças que se aceitam e se repelem. É importante repetir que, para Bachelard (1991), a mão tem seus devaneios e sua poesia.

Todo pensamento que desencadeia uma transfiguração da realidade é transformativo do corpo e dos acontecimentos mundanos: na simultaneidade que engendra pensamentos, inventa realidades através do corpo operante que transforma a matéria, trazendo à tona a valorização da mão artesã, trabalhadora, ativa, capaz de metamorfosear as coisas em outra ordem. (Pohlmann; Richter, 2008, p. 916)

A ação imaginante de que nos fala Bachelard nos põe em relação com a imagem nova. A imaginação não é a capacidade de formar imagens, mas antes de libertar-nos das imagens primeiras, de mudar as imagens. Lembrando que a imagem é variacional. Desse modo, a imaginação é fundamentalmente aberta e evasiva - ou melhor, é a própria experiência de abertura, a própria experiência da novidade. A imagem acabada e estável faz morrer a imaginação.

O poético aspira imagens novas e nos lança em uma imersão para além das formas, exige requisitar a matéria como modo de materializar o imaginário. Essa imaginação criadora dos quatro elementos engendra complexas imagens que transcendem em muito uma filiação direta a um ou outro elemento, pois nenhum dos quatro elementos é imaginado em sua inércia. Cada elemento é imaginado em um dinamismo particular.

Vale lembrar que as imagens que emergem do exercício imaginativo são antes atualizações dos arquétipos do que reproduções da realidade. Uma pesquisa que propõe pensar a imaginação poética adentra o desconhecido, o incerto, o instável. E as imagens da velha morada, da casa natal, da paisagem que um dia habitei, me oferecem segurança e conforto diante da instabilidade que é ultrapassar o reino dos fatos.

Nessa comunhão do humano com a casa - do eu com a casa de pedra - as relações transcendem, em muito, qualquer referência a formas geométricas e conceitos arquitetônicos. O espaço habitado não é geométrico. A fenomenologia da imaginação nos alerta a não transformar as imagens em meros meios de expressão: é preciso vivê-las como acontecimentos da própria vida, como um vir-a-ser originário. Quando a imagem é nova, é gênese de um novo mundo.

É tentador considerar a casa pelos meios racionais, mas não se pode ignorar sua dimensão material - visível e tangível: “É feita de sólidos bem talhados, de vigas bem encaixadas. A linha reta predomina. O fio de prumo deixou-lhe a marca de sua sabedoria, de seu equilíbrio” (Bachelard, 1993, p. 63). Entretanto, a casa não escapa da metáfora, e o humano é transportado imediatamente para um espaço de conforto íntimo - é conduzido ao âmbito do onirismo e da imaginação.

O que tensiono interrogar acerca da imaginação poética, a partir de Bachelard, é como o meu retorno à morada perpassa a imaginação material. “O ser do devaneio atravessa sem

envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice. Eis por que, no outono da vida, experimentamos uma espécie de recrudescimento do devaneio quando tentamos fazer reviver os devaneios da infância” (Bachelard, 1988, p.96).

A admiração diante de imagens novas, que me confrontaram com meu eu da infância, e o esforço fenomenológico diante do maravilhamento de habitar a existência, conduziram-me a um retorno a mim mesmo. Desse modo, penso que a imagem da casa da infância é potente metáfora para o retorno ao originário. Originário como modo de pôr mundo: “uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta” (Bachelard, 1988, p. 1). E é justamente essa a exigência fenomenológica em relação às imagens: enfatizar a virtude de origem que é a imaginação. Para Bachelard (1988), a imagem poética, justamente por ser nova, cria abertura para o vir-a-ser da linguagem.

Para Pessanha (1988), é tarefa da filosofia e das artes recuperar e incorporar as raízes primordiais dos mitos e devaneios na originária aderência do humano ao corpo do mundo. E é nessa intenção que Bachelard (1993) resgata o espaço como lugar singular de intimidade e abrigo - seja a casa, a concha, o cofre, o ninho, a gaveta - todos cenários onde a vida insiste no corpo e se tornam moradas dos afetos e da imaginação poética.

O mundo amplifica seus sentidos quando “tocado de perto em sua concretude, diversifica-se, decompõe-se, pela ação da mão que escolhe, arbitra, decide, cria, em pleno reino da imaginação material, que reconhece a resistência do mundo” (Pessanha, 1988). Reconhecimento que só pode ser feito pela mão, na qual o corpo opera e atualiza a própria ação imaginante. Intencionalidade gestual da mão obreira que “aprende a dinamogenia essencial do real, ao trabalhar uma matéria que, ao mesmo tempo, resiste e cede como uma carne amante e rebelde” (Pessanha, 1988).

Das virtudes dos começos, do devaneio poético e da imaginação material, da admiração diante do fenômeno de ser corpo no e do mundo, do sentimento de intimidade e conforto que o retorno à morada oferece, da verticalidade da imaginação criadora, da errância — quero conservar o mistério que é adentrar o mundo e, em linguagem, fundar o mundo.

É essa a potência do devaneio que me lança à infância na velha morada: restituir a beleza das imagens primeiras. “Numa filosofia dialética do repouso e do ato, do devaneio e do pensamento, a lembrança da infância afirma bem claramente a utilidade do inútil” (Bachelard, 1988, p.110). Dimensão arquetípica que me faz acreditar e amar o mundo e, não somente isso, que também promove aberturas e me permite criar o mundo. “E o devaneio voltado para a infância devolve-nos às virtudes dos devaneios primeiros. A água da criança, o

fogo da criança, as árvores da criança, as flores primaveris da criança...” (Bachelard, 1988, p.119). Que potência languageira de habitar a existência em um mundo comum!

Diferentemente do sonho noturno, Felicio (1994) afirma que o devaneio é necessário ao equilíbrio psíquico, pois não se configura como um movimento do espírito que abandona o mundo material rumo à lembrança ou à imaginação. Ao contrário, o devaneio revela um retorno do espírito à matéria. Trata-se de um afrontamento direto com o mundo das coisas, no qual o corpo sensível se torna ferramenta fundante. Como dimensão feminina - *rêverie*, em francês, é palavra feminina - o devaneio deseja abarcar tudo o que é envolvente, depositando no corpo a capacidade de “ler” e conhecer a matéria por meio da memória corporal.

A imaginação material está intrinsecamente ligada a *rêverie*, que por sua vez se liga ao corpo em sua função sensível de mediação, dificilmente transcritível. Para descrever as mediações, há necessidade de uma linguagem que seja ao mesmo tempo invenção constante e deciframento profundo. E, para que essa linguagem seja possível, é preciso que possa comunicar em termos racionais o que é "obscuro" e intransmissível, porque "subjetivo". O lugar da *rêverie* bachelardiana não é somente o corpo, mas mais exatamente o corpo como linguagem (Felicio, 1994, p.40, grifos da autora).

O trecho acima sintetiza o caminho percorrido por Bachelard até chegar ao corpo como linguagem - uma discussão que muito me interessa. Por admitir a polissemia da linguagem, desfaz-se a compreensão do mundo pela razão como modo unívoco e adequado. Pela poética do devaneio, Bachelard substitui o problema da verdade pelo do sentido. Para Paz (1982, p.120), “a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é e sim o que poderia ser.”

Bachelard entende a imaginação material como algo profundamente enraizado nas experiências cotidianas, memórias e emoções - moldando os espaços e nos confrontando com novas experiências. A imaginação, assim, vai ao material não apenas para moldá-lo, mas para nutrir-se dele. Não é demais repetir: a imaginação vai ao real e não provém dele.

As artes, como emergência das potencialidades da memória, da percepção e da imaginação, efetivam-se por meio de processos de invenção, descoberta e experimentação de linguagem que, como o jogo, manifestam a alegria de jogar. A liberdade experimentada no jogo é a mesma da produção poética: cria suas próprias regras em ato. Como no fazer do jogador, do ser brincante, “o fazer do artista é tal que, enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo” (Bosi, 1999, p.16).

Em errância, o humano vai constituindo caminho ao caminhar, plasmando formas ao fazer, encontrando-se em seu próprio fazer - nos modos como caminha, faz e vive. “Chegará

a seu destino. Encontrando, saberá o que buscou” (Ostrower, 1984, p.76). Por isso, criar não é uma tarefa que simplifica a experiência humana de habitar o mundo em linguagem - “é tão difícil ou tão fácil como viver” (Ostrower, 1984, p.166). É nesse corpo sensível, que sonha, plasma e diz, que o gesto desenhante se inscreve como ato inaugural de linguagem que flui e faz espaço.

Assim, a água, com sua fluidez e potência de transformação, não apenas atravessa a experiência do gesto desenhante, mas constitui a própria estrutura daquilo que se quer dizer ao falar de uma educação sensível e poética. Ao instaurar o jogo, o corpo se reconhece na ludicidade que não visa fins, mas que funda mundos. Nessa correnteza fenomenológica, o gesto desenhante se oferece como experiência que não precisa ser traduzida em resultados, pois já é presença plena de sentido.

4 AR - O INVISÍVEL QUE SUSTENTA O GESTO

O ar é um convite ao voo, e o voo é o primeiro sonho do corpo. - *Gaston Bachelard, O ar e os sonhos.*

*A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.*

*Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar:
divinare.*

*Os sabiás divinam.
Manoel de Barros*

Seja vendo as carochinhas no telhado, os sabiás debaixo da laranjeira ou as rolinhas cutucando os restolhos refugados no galpão, a imaginação do voo me lançava ao alto, me fazia querer subir mais e mais. Hoje temo pela criança que não via perigo nas alturas das árvores das quais, nem sempre, conseguia descer. Quantas vezes, sob o sol quente da tarde fria de inverno, me deitava de costas sobre as telhas aquecidas e observava o voo dos pássaros. Eram raros - acho que mais belos pela escassez -, mas que me fazia sentir o frio cortante do vento das alturas no momento dos rasantes. Hoje, talvez, eu diria que era apenas o minuano³¹ a açoitar o couro curtido, a fazer apertar os olhos cheios de areia e rachar os beiços, que sangravam como tributo por ousar beijar o vento. Mas lá no íntimo, lá nas profundezas da alma eu sei - eu voava.

O gesto desenhante é como soprar o mundo com as mãos. Uma linha que não pesa, que flutua e inventa o caminho ao vento. O gesto desenhante pode ser respiração - errante, sem mapa, sem destino determinado. Mas nunca sem sentido. A ação de desenhar como respiração, voo e devaneio, que opera no limiar entre o visível e o invisível. A dimensão lúdica do desenho que brinca com o silêncio - pausas, tentativas, errâncias e voos vão marcando o gesto no espaço que vai dançando ao vento tal qual a folha que baila no ar antes de beijar o chão. Gesto que flutua entre o que posso, o que quero e o que apenas a linha é capaz de marcar e dizer. O gesto errante do traço que segue o vento que entra pela janela sem pedir licença, bagunça os papéis sobre a mesa e espalha linhas esvoaçantes que quase não tocam seu suporte, seguindo o fluxo do desejo que não sabe onde vai parar. Assim como

³¹ Vento frio e cortante de origem polar característico do sul do Brasil, carregado de memórias afetivas e climáticas.

Zéfiro³², que sopra um suave vento cálido, brando e fértil, o gesto desenhante vai se permitindo “brisar” na busca de si mesmo.

Já Hermes³³, o mensageiro dos deuses, se associa ao vento e ao movimento de errância por sua leveza, velocidade e capacidade de transitar entre mundos. Como o vento, é ágil e imprevisível e suas sandálias aladas evocam o deslocamento do ar como súbita presença que, sutil e transformadora, anuncia mudanças, transporta mensagens e sopra outros sentidos no mundo. Assim é meu gesto desenhante, veloz e súbito, vai mudando no ato mesmo de se fazer gesto, anunciando as transformações vindouras daquilo que ainda não podia ser, mas já existia e insistia em latência. Como trânsito entre dois mundos, o gesto desenhante, que não tem um destino fixo e se espalha, ora sem pressa, ora com urgência, segue o fluxo do pensamento em ato.

Tal como aquele voo imaginado na infância, o gesto desenhante nasce do impulso de subir, de não tocar o chão. Uma linha que, como o vento, não se vê, mas se sente. Como dimensão incontida de minha existência, o gesto desenhante se fez ventania sob a mira de Dionísio, como entrega ao gesto que emerge como liberdade, como transcendência dos limites, como entrega às paixões e se faz convite ao caos, ao desregramento e à poética do devaneio. Como gesto poético, a fenomenologia da ação desenhante em Dionísio flui despreziosamente - não despropositadamente - e se perde para depois se reencontrar, sem medo de errar. É gesto errante que, como o vento, é imprevisível mas condição básica para a mudança e para a renovação das ideias.

Pensar o dinamismo elementar leva-me, invariavelmente, à casa da infância. Da imaginação ígnea, passando pela imaginação hídrica, subo no pé de plátano e me lanço ao devaneio aéreo. Ainda que o fogo se projete para cima, são os fenômenos aéreos que nos oferecem imagens de subida, de ascensão. Do alto do plátano, assumo o devaneio do voo como modo de acolher o mundo que vem ser mundo em mim. “O ser voante, em seu próprio sonho, declara-se inventor de seu voo. Forma-se assim, na alma do sonhador, uma consciência clara do homem que voa” (Bachelard, 1990a, p. 21).

Na dialética da leveza e do peso, o sonhador aéreo experimenta todas as tensões entre alegria e dor, bem e mal, atividade e passividade. Para voar, é preciso desejar. Um desejo

³² Zéfiro, na mitologia grega, é o deus do vento oeste - o mais suave e benéfico entre os Anemoi (os quatro ventos cardeais). Representa a brisa primaveril que anuncia o florescer da vida após o rigor do inverno. É frequentemente associado à renovação, ao amor e à leveza, sendo figura recorrente nas artes e na poesia como símbolo de suavidade que toca, move e transforma sem violentar.

³³ Hermes, na mitologia grega, é o mensageiro dos deuses, deus dos caminhos, das encruzilhadas, das travessias e da comunicação. Ele transita entre mundos - do Olimpo ao Hades, dos humanos aos deuses - sem pertencer inteiramente a nenhum. Hermes é, sobretudo, o deus da mediação. Ele carrega em si o paradoxo da travessia: está sempre em movimento, nunca se fixa.

genuíno de remontar ao imemorial. É isso que nos faz a imaginação: ela nos devolve as imagens dinâmicas primeiras - “a aglomeração das nuvens só é uma escada quando se deseja subi-la, quando se deseja - do fundo da alma - ir mais alto” (Bachelard, 1990a, p. 46).

Para a imaginação dinâmica do voo, o primeiro que voa é o próprio sonhador. O voo onírico tem princípios profundos: admite-se que as asas são consequência do voo - não se voa porque se tem asas, mas se tem asas porque se voa. O voo onírico é originário, instituidor de imagens primordiais. O desejo e a imaginação são aspectos de uma mesma força: só deseja quem sabe imaginar, e a imaginação que instaura o desejo se junta ao desejo de imaginar - de viver o que se imagina. Desejo de voo que me lançava ao devaneio de enfrentar a vertigem da verticalidade dialética entre o leve e o pesado no alto do plátano - “a alegria aérea é liberdade” (Bachelard, 1990a, p. 136).

4.1 Entrando na caverna

A intencionalidade que implica o gesto transformativo requer uma atitude igualmente comprometida com a ação. No contexto da educação escolar, essa ação exige pôr a mão - relacionar-se com o mundo em sua materialidade, um mundo de coisas a serem manipuladas, tocadas, experimentadas. Uma proposição que resiste à anestesia dos corpos e das mãos, que já não encontram mais sentido sob paradigmas e ditames intangíveis.

A escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato é para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório (se entendemos por laboratório o lugar do seu labor), seu ateliê (se entendemos por ateliê o lugar onde ele atua), o lugar onde ele exerce seu ofício, onde mostra suas habilidades e onde estão tanto suas matérias-primas quanto suas ferramentas ou seus artefatos (Larrosa, 2018, p.27).

Para Larrosa (2018), a passagem do artesanato para a indústria - e, posteriormente, para a sociedade da informação - implicou a perda das mãos. Com isso, perdeu-se também a referência à vocação, entendida como o chamado do mundo às mãos: uma convocatória sensível à manipulação das coisas.

O ofício do professor, que antes era artesanal, foi sendo substituído por um discurso técnico, em que já não se fala das mãos, dos gestos ou das maneiras do professor, mas de sua competência, eficácia e qualidade. Não se fala mais em vocação, mas em profissionalização. Isso não significa que tenhamos perdido as mãos - mas seus gestos têm sido sistematicamente ignorados, esquecidos, silenciados. Reivindicar as mãos, resgatar a intencionalidade do gesto, talvez seja uma forma de repensar a educação, de restaurar a dignidade de uma identidade docente não submetida aos ditames dos ranqueamentos de desempenho.

Ditames e paradigmas que instauraram uma cultura de mercado nas escolas - onde o ofício docente é suprimido por políticas de controle e desconfiança. Parte-se do princípio de que o professor precisa ser vigiado para trabalhar bem e, ainda, que só o fará sob estímulo e recompensa. Trata-se de uma lógica infame que cerceia os gestos do professor. É importante lembrar que a “palavra ‘estímulo’ em latim significa ‘ferroada’ e, por extensão, ‘espora’” (Larrosa, 2018, p.51).

Larrosa (2018), em concordância com Masschelein (2017), propõe uma ideia de educação como entrada na caverna, em contraste com a clássica imagem platônica de sair da caverna. Naturalmente, essa imagem causa desconforto - e até estranhamento. Mas essa proposta é instigante: trata-se de resistir à ideia iluminista de libertação, herdada da filosofia platônica, para recuperar uma experiência da escola como espaço de iniciação pela relação sensível com o mundo.

Essa imagem não é uma invenção poética vazia, mas uma retomada das origens da escola - lugar de suspensão da vida cotidiana - e do pedagogo como aquele que conduz à caverna. Nessa caverna, humanos deixaram marcas nas paredes - cenas, vestígios - que são também manifestações de potência: poder fazer, imaginar, abrir mundos. Não se trata de uma iluminação que transporta da sombra à verdade, mas de uma claridade imanente que se dá no próprio ato de imaginar e criar imagens.

Entrar na caverna é tornar-se errante em relação à ordem do mundo. Mãos que devaneiam e põem mundos - na imanência, não na transcendência. Ao contrário da ação de sair da caverna e mirar um horizonte onde os olhos veem longe (mas onde as mãos já não tocam), a entrada na caverna promove o corpo a corpo com a parede. A caverna, assim como a escola (em seu sentido grego de *skholé*), é o lugar da separação, da suspensão, do intervalo - espaço onde se pode imaginar, errar, sonhar.

Propor a entrada na caverna - imagem que carrega consigo o desconforto do desconhecido - provoca o mesmo incômodo que pensar a escola como um espaço separado da vida cotidiana, onde circulam imagens que as crianças não escolheram nem criaram. Essas imagens, ainda que não desejadas, não passam em vão: causam deslocamento, desacomodam. Não se trata de negar a escola tal como ela é, mas de imaginar seus gestos de outro modo - sugerir outras imagens, continuar a pensar, conversar e imaginar formas distintas de habitar os tempos e espaços escolares com outros humanos, diante das coisas do mundo.

A capacidade humana de produzir figuras - com as mãos, com o corpo - criou também uma cisão com o mundo: ao transformar o mundo em espetáculo, fundou-se o olhar, inventou-se o humano espectador. Com isso, a escola se torna espaço da visão, da

contemplação, da distância. O pedagogo, então, surge como aquele que conduz ao espaço separado - à caverna. Ir à escola, sob essa ótica, não é um gesto natural, mas um deslocamento forçado, que exige coragem e esforço para entrar em um tempo e espaço estranho. Não “só porque a caverna é escura, fria, incômoda e assustadora, mas também porque as operações que ocorrem lá envolvem rupturas fundamentais com a ordem externa” (Larrosa, 2018, p.92).

O pedagogo é, então, a figura que separa os humanos dos tempos e espaços rotineiros, acompanha seu movimento até a caverna e garante a travessia do exterior para o interior. Suas mãos não são mãos do *homo faber* - que fazem ou fabricam -, mas mãos que separam e extraem, mãos que conduzem, guiam, acompanham e potencializam um deslocamento, e mãos que incitam e introduzem em um tempo e espaço estranho. “Mãos, em suma, que produzem uma separação, um deslocamento e uma introdução, talvez forçada e certamente esforçada, mas que o pedagogo tem que sentir que vale a pena” (Larrosa, 2018, p.93).

Entrar na caverna mudou a posição e a disposição humana em relação ao mundo. Ao dispor de um tempo fora do tempo e se colocar em um lugar sem lugar, o humano abriu o devir para a potência de vir a ser, tornou-se disponível para outra coisa. Assim, o professor é aquele que inflama as palavras, opera linguagem e nomeia o mundo, disponibiliza o mundo para ser contemplado, conversado, estudado e exercitado - promove aberturas à experiência.

O professor é aquele que ama o mundo suficientemente para apresentá-lo aos que estão chegando. Portanto, a intencionalidade do gesto educativo é uma declaração fenomenológica de amor e cuidado ao mundo. “Amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre” (Larrosa, 2018, p.110). O professor ama o mundo e os que nele chegam, fazendo-se responsável por ele e por sua transmissão.

Quando os estudantes entram em uma sala de aula, adentram o estudo de uma matéria, que é compartilhada pelo professor porque ele ama sua matéria. Assim, uma sala de aula é um lugar de estudo, onde a renovação do mundo é efetuada em um gesto que podemos chamar de educação. Como o lugar por excelência de transmissão e renovação do mundo é a escola, ela dá o tempo e o espaço necessários para que o gesto educativo efetive-se, oferecendo ferramentas, procedimentos e modos de fazer que garantem a emergência e a efetivação do amor ao mundo.

4.2 A ação de desenhar

Assim como o professor, que ama o mundo ao ponto de oferecê-lo a quem chega, o gesto desenhante revela uma forma de amor radical que inscreve o humano na linguagem. A seguir, aprofundo o desenho não apenas como forma, mas como gesto que incide sobre o mundo, abrindo possibilidades de existência e resistência.

Tiburi e Chuí (2010), põem a ação de desenhar como um viver com as mãos implicadas no próprio processo de devir humano. “Acho que o desenho manual, pessoal, ainda é o lugar do corpo como espaço próprio da experiência” (Tiburi; Chuí, 2010, p.23). E seguem, assumindo o desenho como um modo de vida, como manifestação do desejo de vida. Para Derdyk (1990, p.65), “o desenho nasce no momento em que a mão, apossada de seu instrumento e imbuída de uma intenção, toca o oceano branco do papel”.

Desejo frequentemente cerceado nos mais diversos âmbitos sociais - entre eles, a escola -, o que evidencia o caráter político do desenho. “Quem desenha? Quem é autorizado? Que tipo de desenho é valorizado em nossa sociedade? Qual é desvalorizado? O que a escola faz com o desenho?” (Tiburi; Chuí, 2010, p.35).

Questões incômodas, que convocam e aquecem o pensamento, sobremaneira acerca da administração do não saber. Afaste alguém das palavras e tenha um analfabeto; afaste alguém do traço e terá alguém incapaz de projetar. Aquele a quem lhe é negado o direito de saber está condenado a não viver desejos diversos daqueles que lhe são vendidos. Talvez seja esse o fator determinante para que as pessoas não desenhem - não desejem desenhar. É importante destacar que a ação de desenhar envolve certo desprazer (no sentido imediatista que praticamos hoje), pois exige esforço, disciplina, enfim, manutenção e permanência do desejo.

Dizer que o desejo é desenho não apenas ajuda a conceituar o desejo e a pensá-lo como projeto, mas ajuda também a saber que o desenho está no começo de tudo, como uma espécie de origem de tudo o que é humano. Por isso, ele é sempre tão importante na vida infantil. [...] O ser humano é o animal que desenha e que, no ato mesmo de desenhar, descobre que desenha. Deste modo, o desenho é reflexão sobre si mesmo, espécie de filosofia (Tiburi; Chuí, 2010, p. 50-51).

Desenho como ação de desenhar, como ato em potência de vir a ser - é gesto desenhante. Penso que o desenho não nos coloca dentro da vida humana, mas existe porque desenhar é mesmo que viver. Em um mundo do efêmero, em um mundo da pregação da morte a todo instante, em um mundo da velocidade vertiginosa, o desenho insiste em permanecer vivo, assim como a poesia, a música, a pintura e todos aqueles saberes considerados inúteis nos dias atuais.

Manifestação poética, o desenho persiste e insiste, colocando o humano no exercício de conservar o mistério e a potência que é habitar a existência em linguagem. Como emergência do gesto desenhante, o desenho não é representação e marca uma coincidência do meu corpo com e no mundo que, em linguagem, imagina e põe esse mundo.

Graficamente falando, podemos dizer que desenho é traço, desenhar é a ação de traçar. Dialeticamente, a universalidade do traço acompanha a singularidade da intencionalidade do gesto desenhante de cada um que se propõe a desenhar. Para Poester (2020, p.315), o “desenho manual é uma escrita gestual, um registro de uma dança ou um combate com ou contra o suporte”. O traço, como emergência do gesto, marca uma trajetória no espaço - modo do humano singularizar-se no mundo.

A ação de desenhar tornar-se cada vez mais imprescindível em um mundo onde prevalece a anestesia dos corpos. Desenhar não é uma ação fácil, tampouco inata do humano, menos ainda manifestação e correspondência de uma força divina - o desenho “enlouquece. Produz raiva, ódio mortal, sensação desagradável de incapacidade, mostra seus limites” (Poester, 2020, p.317). De fato, a brancura do papel é paralisante, convoca todos nossos medos, erros e frustrações - desenhar é um ato de coragem também, enfrentamento daquilo que nos anestesia. Daí emerge o fascínio que é o gesto que desenha.

Para Poester (2020), enfrentar uma folha em branco é um difícil desafio que nos lança em confronto com nossos medos, erros e fantasias, mas que torna a ação de desenhar tão fascinante. Já para Kentridge (2014), o papel em branco é ameaçador, mas guarda a potência e o convite que anima o impulso de deixar uma marca. “But it is also a projection, a wish³⁴” (Kentridge, 2014, p.76), o desenho é compreensão de um mundo que vem se pensar em nós. As marcas deixadas pela ação desenhante são como gestos que densificam a própria vida - tentam, falham, mas é justamente nessa tentativa que o traço marcado testemunha a intensidade de vida que anima o corpo que desenha e funda uma fenomenologia do gesto desenhante.

O desenho, como mostração, como plasmador de formas, possui seus próprios meios, particularidades nos modos de comunicar uma ideia, transmuta sentidos ao manipular determinados instrumentos, como “lápis, cera, carvão, giz, p ncel, pastel, caneta hidrográfica, bico-de-pena, vareta, pontas de toda a espécie” (Derdyk, 1989, p.18). Ainda de acordo com Derdyk (1989), o desenho não se restringe a copiar formas ou figuras, tampouco se rende   propor o e   escala, tão caras a uma concep o racionalista da a o de desenhar. Desenhar  

³⁴ “Mas   também uma proje o, um desejo”, em tradu o livre do autor.

um gesto de aproximação com o mundo, de se colocar no mundo para conhecê-lo, para apropriar-se dele e, também, fazê-lo.

Dirá Valéry (2003) que ver o mundo com e sem um lápis na mão são coisas muito diferentes. “O desenho, linguagem para a arte e para a ciência, estimula a exploração do universo imaginário. Entender o desenho apenas como a representação do visível é confirmar uma das dicotomias inventadas pela nossa civilização: é comer apenas a metade da maçã”(Derdyk, 1989, p.132).

“O desenho é brincadeira, é experimentação, é vivência” (Derdyk, 1989, p. 63). É a dimensão lúdica do humano em fazer aparecer e pôr o mundo em linguagem. Originário, o jogo (Huizinga, 2004), por ser lúdico, é fundante do humano que, ao habitar o mundo, inventa-o em linguagem. É por esse viés que penso, com Derdyk (1989), que o desenho é pensamento - pensamento que se oferece a qualquer natureza do conhecimento, seja ele científico, artístico, poético ou funcional. “A observação, a memória e a imaginação estarão sempre presentes” (Derdyk, 1989, p. 132). O desenho é movimento e deslocamento em errância, jamais representação ou reprodução de modelos ou ditames. O ditame mata a poíesis, sufoca a imaginação, limita a potência humana de significar o mundo.

O desenho é, antes de tudo, pensamento projetado. Etimologicamente, pode-se perceber como a relação entre o pensamento e a materialização é estreita: o termo *disegno* significa tanto a projeção e a ideia quanto o contorno e a execução manual do traçado. Essa mesma relação ocorre com a palavra francesa *dessein*, que possuía ambos os significados até o século XVII. Atualmente, como aponta a pesquisadora Jacqueline Lichtenstein, há a divisão dos conceitos entre as palavras *dessein* (desígnio) e *dessin* (desenho), assim como a língua inglesa distingue os termos *design* e *draw* (Marcondes, 2013, s/p).

Historicamente, as teorizações acerca do desenho remontam ao Renascimento, que o concebe como projeção racional do intelecto. Ainda que reconheça a importância dessas formulações para o pensamento contemporâneo sobre o tema, não é essa a concepção que me interessa. Interessa-me pensar o desenho e a ação de desenhar como experiência lúdica de linguagem - como gesto que carrega consigo “uma intencionalidade e um objetivo que o aproximam da ideia de desenho enquanto um desígnio, ou seja, enquanto algo que signifique o fazer, dada a intenção impressa na ação” (Marcondes, 2013, s/p).

É essa intencionalidade que desejo destacar em algumas percepções acerca do gesto desenhante na escola. Percepções que emergiram ao longo de mais de uma década de exercício do gesto que media a ação de desenhar. Ao considerar meu percurso como professor de artes, reconheço que muito aprendi e me transformei, especialmente nos modos

de pensar e fazer artes na escola. Isso não significa que algo não tenha permanecido. Permaneceu a percepção de que não posso ensinar ninguém a desenhar, mas todos podem experimentar o prazer do ato de desenhar. O que posso - como mediador - é convidar ao exercício do gesto desenhante e, junto com as crianças e jovens que habitam a escola, desenhar também.

4.3 O gesto desenhante

Minha formação inicial talvez não me permitisse ver dessa forma - ou talvez permitisse, mas só pude acolher o que me era possível como modo de estar professor. Posso afirmar que o gesto desenhante, de algum modo, educa. E mais: convoca à ação de desenhar.

Percebo crianças desejosas de se experimentar em ação de desenhar. Percebo jovens reivindicando tempos e espaços para o exercício do gesto desenhante. E não apenas: vejo-os, de fato, se apropriando de gestos que desenharam e solicitando mediação nesse processo. Não tenho a pretensão de me alongar na descrição desses eventos que me convocaram a perceber a ação de desenhar como emergência educativa nos tempos e espaços da escola. Importa destacar que tal percepção se dá tanto na escola pública quanto na escola privada, ainda que os tempos, os espaços e as materialidades sejam evidentemente distintos. No entanto, mais que focar nas diferenças, interessa-me compreender que fenômeno é esse que se mostra convergente em ambos os contextos, apesar de suas marcadas distinções.

Para ilustrar, recorro a um caso específico ocorrido na escola privada na qual atuo, que, conforme a reformulação do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), passou a ofertar diferentes componentes curriculares eletivos. Um dos princípios dessa escola é a escuta dos desejos manifestos pelas famílias e, sobretudo, pelos próprios estudantes. Foi assim que se evidenciou uma significativa demanda por um componente eletivo focado no desenho. Confesso que esse levantamento causou-me surpresa num primeiro momento, seguido por expectativa e certo orgulho: afinal, eram estudantes que já haviam dividido comigo espaços de sala de aula em outros tempos.

Em 2023, iniciou-se o planejamento do novo componente curricular, batizado de Desenho e Plástica. A proposta visava atender à carência e à necessidade de oferecer um repertório mínimo e básico de procedimentos e materialidades próprios da ação voltada ao fazer artístico. O componente foi ofertado no início de 2024 e, para manutenção de minha surpresa, a procura foi tamanha que foi necessário abrir uma segunda turma. Ao total, 52 estudantes se matricularam no novo componente curricular, que puderam se experimentar em diferentes situações e materialidades na ação de desenhar.

Em 2025, a eletiva foi novamente ofertada, com grande adesão por parte dos estudantes. Além disso, vários estudantes que já haviam participado da eletiva Desenho e Plástica no ano anterior manifestaram o desejo de participar novamente (o que, infelizmente, não foi possível). As ações manifestas nesta nova oportunidade intensificaram a ação de desenhar como modo de exercitar a dimensão lúdica da linguagem, atualizando as experiências vividas anteriormente e afirmando o caráter fenomenológico do gesto desenhante. Como desejo, permanece a possibilidade de que esse gesto - que é encontro, invenção e escuta - continue a reverberar nos modos de estar na escola, instaurando brechas para o sensível e sustentando a dimensão poética de criar como experiência compartilhada.

O que tensiono aqui é o reconhecimento de uma intencionalidade e de um desejo evidentes em desenhar. Que fenômeno é esse que faz com que jovens estudantes do ensino médio queiram desenhar?

Lima e Mattar (2022) propõem uma pergunta incômoda: para que desenhar? É uma pergunta incômoda se quisermos dar uma resposta simplificada e pragmática. Mas torna-se exponencialmente mais incômoda se não quisermos ser levianos ao ofertar uma resposta redutora da experiência humana de desenhar. A própria formulação da pergunta já carrega uma tendência: remete à ideia de finalidade e utilidade, como se desenhar fosse meio para se chegar a outra coisa. Além disso, não se pode ignorar que a ação de desenhar está atravessada, no cenário contemporâneo, por novas tecnologias de produção gráfica. Então, por que desenhar à mão? Para nada - no sentido utilitarista. Porque o desenho, quando reduzido à função, destitui o corpo da ação e anula sua potência como pensamento.

Segundo dicionário etimológico da língua portuguesa, o verbo desenhar vem do italiano *disegnare* que deriva do latim *designāre* no sentido de indicar, designar, planejar, traçar e representar. Já desenho, surge no século 16 como *desígnio* do latim tardio *designium* e, no século 18, passa a significar “representação de objetos através de linhas e sombras”. Luiz Gomes confirma essa origem com mais detalhes quando destaca que na primeira gramática de nossa língua, a Grammatica da lingoagem portuguesa, de Fernão de Oliveira, publicada em 1536, o verbo desenhar aparece em sua forma arcaica “desenhão”, e no século 18, no Vocabulario Portuguez e Latino, desenhar tem a denotação de “dezenhar no pensamento, formar huma ideia, idear”. Com isso, deduzimos que o termo em questão, além de significar representação gráfico-visual em uma superfície, denota também, em sua origem, formulação de ideia, *desígnio*, projeto e pensamento (Lima e Mattar, 2022, p.02, grifos dos autores).

Considero profícuo resgatar alguns sentidos esquecidos ou silenciados pelo tempo acerca do desenho, visto que as concepções corriqueiras não dão conta de expressar o que compreendo como ação de desenhar. Nessa busca por outras definições, deparei-me com os

escritos de Tatiana Lotierzo (2024) sobre suas experiências com os indígenas Inga, na Colômbia. Lotierzo relata uma definição de desenho como “amarrar” e “trançar”. Para os Inga, o desenho está ligado ao trançado e ao tecido, “que vão ‘amarrando’ motivos gráficos e formando um caminho de linhas entrelaçadas” (Lotierzo, 2024, p. 371).

Assim, o desenho assume uma dimensão indissociável da história de quem o faz - como emergência de vida que, ao caminhar, densifica sentidos. E não só isso: toda pessoa, ao se pôr em marcha - em errância - faz o caminho no próprio ato de caminhar, deixando rastros, pegadas. Para Lotierzo (2024), um desenho é uma pista deixada pelo outro, que fez de seu caminho percurso, “amarrando” aquilo que encontrou enquanto estava em movimento. A pegada deixada pode ser algo precioso para quem a encontra, desenha, percorre e amarra. “Desenhar pode ser entendido como uma maneira de amarrar uma pegada, que passa a compor um percurso na ‘própria história’ de alguém e trazer algo a mais para este mundo - encontrar o que a pegada dá” (Lotierzo, 2024, p. 371). Para os Inga, segundo a autora, tornar-se um sabedor passa pela quantidade de percursos e pelas coisas que se expõem ao mundo ao amarrar pegadas.

Desenhar pressupõe tempo: fluir nos tempos das coisas e dos outros. E é pelos tempos outros que diferentes coisas podem ser amarradas e emaranhadas à história de alguém. Portanto, desenhar é gesto em errância, que vive constantemente com o risco de se perder em tempos diferentes. Ainda que pressuponha errância e a possibilidade de se perder em tempos outros, desenhar é uma ação de ida e volta, pois pode trazer algo como conhecimento ao mundo, efetivando-se como tempo e espaço de pensamento. “São percursos de quem sabe 'estar' outros [...], conhecer outros lugares, passear pela amplitude da existência e voltar a si” (Lotierzo, 2024, p. 385-386).

Para Tiburi e Chuí (2010), quando faço um desenho, faço a mim mesmo. A ação de desenhar é modo de habitar o mundo como potência do pensamento. Quando não projetado pelo utilitarismo, o desenho emerge como ação dialética entre o sensível e o sensato, como exercício da liberdade, da busca errante e da manutenção do mistério. Como gesto que intenciona deixar uma marca e trazer ao visível aquilo que somente a mão que desenha pode realizar, o desenho requer uma imaginação que flerte com o originário da existência humana. Por isso, desenhar é fazer emergir o gesto como ritual de instituição do próprio ser desenhante.

Entendo o ritual como dimensão originária do humano, que convoca o lúdico e a imaginação. Operação de e em linguagem, a ação de desenhar se realiza como gesto que marca uma existência e a encarna no mundo. Ainda que requeira certa gramática da linha, do

traço, da luz e da sombra, a ação de desenhar rompe com o pragmatismo técnico e, assim como o horizonte que insiste em se afastar, jamais se revela em todas as suas facetas.

O ato de desenhar é mostraçã - é gesto de dar a ver. Um jogo que inventa suas regras ao ser jogado. Ainda que se desenhe com materiais que remetem a tempos imemoriais e se possa sugerir diferentes estilos gestuais, a ação de desenhar é sempre única, dotada de uma singularidade irrepetível. Para Derdyk (1989), qualquer superfície riscada é indício de que alguém passou por ali - intencional ou casualmente - e deixou sua marca. Seja a pegada na areia, as linhas deixadas pelos dedos no vidro embaçado, um rabisco no canto do papel: as marcas gráficas são gestos impressos em uma superfície. A verificação de diferentes estilos e gestos, nos mais variados tempos e espaços, revela a potência da linha em densificar sentidos na relação entre mão, gesto e ferramenta.

O desenho nasce no momento em que a mão, apossada de seu instrumento e imbuída de uma intenção, toca o oceano branco do papel. Dessas interações nasce a construção gráfica. O instrumento é a extensão da mão. A mão pensa e age através do instrumento, pressentindo o desencadear das formas. Entre a mão e o instrumento existe uma solidariedade, uma comunhão. O intuito é podermos vislumbrar uma gênese do gesto, força motriz que origina a linha, a forma, a imagem, o significado. Do gesto corporal e sociocultural à linha gráfica expressa, apreendemos uma estrutura de pensamento, consteladora de significados (Derdyk, 1990, p.65).

A dimensão material não pode ser ignorada em sua singularidade na produção de marcas - seja sobre papel, parede, muro, chão, pedra, madeira, tecido, tela; com lápis, cera, carvão, giz, pincel, caneta, bico-de-pena, hidrográfica, pastel ou qualquer outra ponta -, o instrumento se institui como prolongamento do corpo, como potencialização do gesto e da ação humana de tocar e transformar o mundo. Para Derdyk (1990), o gesto gráfico é exercício da dimensão sensível, em acordo com a defesa de Duarte Junior (2010) de uma educação estética: uma educação do sensível.

Como impulso de vida, a ação de desenhar irá plasmar sentidos impressos em uma superfície, não como obra de arte, mas como registro da intencionalidade da mão que desenha. Ainda que perceba formas, o olho, para Merleau-Ponty (2004), é aquilo que foi comovido pelo mundo e restitui tal comoção ao visível pela ação entre mão, gesto e instrumento. O desenho, como emergência do gesto, é a celebração do enigma da visibilidade, que se densifica no quiasma entre vidente e visível: “O enigma consiste em meu corpo ser ao mesmo tempo vidente e visível. Ele, que olha todas as coisas, pode também se olhar, e reconhecer no que vê então o ‘outro lado’ de seu poder vidente. Ele se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo” (Merleau-Ponty, 2004, p. 17).

Como ação sempre por fazer-se, o gesto que intenciona desenhar é experiência de linguagem, que dá a ver a marca e, simultaneamente, faz desenhante a mão que impunha a ferramenta. Como jogo, o ato de desenhar é exercício lúdico da experiência humana de habitar o mundo em linguagem. Como experiência de linguagem - tanto científica quanto poética - o desenho é modo de imaginar o mundo.

Para Poester, de acordo com a publicação organizada por Veras (2021) acerca do projeto “Até que meus dedos sangrem”, o desenho é a memória do gesto, e tal memória está na mão e no corpo todo, o que a convoca a criar dificuldades para surpreender a si mesma. A artista entende o desenho como gestualidade do corpo, que se manifesta em linhas, traços, rabiscos, pontos e manchas, convocando-a a exercitar outros gestos e experimentar outras ferramentas. É preciso imaginar outras formas de provocar o gesto, outros movimentos do corpo no espaço, para poder criar novos gestos.

Kentridge (2014), em *Seis lições de desenho*, apresenta um interessante relato acerca da potência imaginativa e realizante do desenho. Ao expor algumas reflexões sobre sua vida em Joanesburgo, na África do Sul, como preâmbulo para sua defesa do desenho como projeção e desejo, ele narra o caso de um mapa de sua cidade natal que, uma vez desenhado e impresso, encontrava apenas 3% das ruas, edifícios e subúrbios factualmente existentes. O artista sul-africano considera extraordinário que, 120 anos depois, praticamente todo o mapa exista como fato físico, revelando a dimensão realizante do desenho. Valéry (2003) afirmará que observar é imaginar o que esperamos ver.

Para Derdyk (1989), a imaginação é fundamental para o conhecimento, inclusive o científico, pois permite projetar e mobilizar o corpo à ação antes mesmo da facticidade: “A imaginação possui uma natureza visionária, detectando a intencionalidade contida na ação humana. É o caçador que cata uma pedra prevendo o seu uso na próxima caçada, é o cientista que inventa uma fórmula. É a criança que descobre um novo pretexto gráfico” (Derdyk, 1989, p. 131). Talvez, com Derdyk, seja possível reconhecer a capacidade humana de desenhar e pensar, e propor uma nova relação no encontro entre crianças, jovens e adultos nos tempos e espaços da escola.

Para Richter e Murillo (2020), o encontro entre artes e educação na escola, que se realiza pela ação de desenhar, é modo de trazer à visibilidade o mundo e torná-lo tangível pela mão artesã. Essa mão, imbuída de ferramenta, marca o gesto da ação figurando o mundo. Como apropriação do real, o traço desenhante - tanto nas artes quanto nas ciências - é gesto que instaura realidades. Desenhar, ou trazer à visibilidade o ainda não visto, é tornar-se corpo do mundo, misturar-se a ele. “Nessa compreensão, a pluralidade das possibilidades de estar

em linguagem no tempo e espaço escolares não são passíveis de serem simplificadas” (Richter; Murillo, 2020, p. 5).

Habitar o mundo em linguagem não pode ser simplificado nos tempos e espaços escolares, pois é modo de efetivar o mundo em possibilidades e hábitos de linguagem. “A introdução e inserção escolar aos hábitos de linguagem tendem ao esquecimento de que não há pensamento que não se articule em gesto, em seus efeitos-mundo” (Richter; Murillo, 2020, p. 5), revelando a complementaridade entre pensamento conceitual e imagético como modo de habitar linguagem e efetivar o real. Nesse sentido, é importante promover o resgate do corpo nos tempos e espaços da escola, que, cindido entre o inteligível e o sensível, não dá conta de acolher a estesia mundana na promoção de sentidos.

É nesse entrelaçamento entre linguagem, gesto e imaginação que a ação desenhante se revela como potência ficcional originária. O gesto desenhante é experiência mundana de linguagem como modo de resistência aos paradigmas e ditames recorrentes nos tempos e espaços da escola. Como fim em si mesma, a ação de desenhar é modo lúdico de habitar linguagem e, como experimentação, propõe figuração e é originária da própria existência humana como desenhante. O ato de figurar “é preciso e fundante, pois trata-se de um *fingere* - no sentido do termo latino *finigo*, origem etimológica do termo ficção, que significa fingir, figurar, formatar, modelar o barro com as mãos - que se traduz por dar-lhe figura, isto é, há uma ação poética como figurar” (Richter; Murillo, 2020, p.6-7). Pela potência consumadora de trazer à presença o que carecia de existência, a figuração dá a ver a formação do pensamento.

Como gesto ficcional, a ação de desenhar é tomada de decisão em ato, durante todo o percurso - é experiência de linguagem. Para Larrosa (2018), a experiência exige um pensamento em ato, pois não é algo previamente dado ou concluído: ela precisa ser pensada, justamente porque ainda não foi inteiramente pensada - está sempre por vir, por pensar, em constante abertura. Nesse sentido, posso considerar a ação de desenhar como gesto que efetiva visibilidades por um corpo “que foi comovido por um certo impacto do mundo, e que o restitui ao visível pelos traços da mão” (Merleau-Ponty, 2004, p. 91). Para Richter e Murillo (2020), o enigma da visibilidade é celebrado pela ação desenhante, que institui um gesto estésico relacionado ao acaso, às intenções, repetições, sobreposições de linhas, à experimentação - portanto, um gesto que se manifesta na errância do pensamento e na capacidade lúdica e ficcional do humano.

A experiência poética de desenhar - ou pintar, modelar, gravar - diz respeito à errância contida no percurso temporal do gesto, no qual a cada instante é exigido

tomar decisões, realizar escolhas, apropriações, combinações, transfigurações, que promovem abertura a um espaço ficcional que autoriza efetivar ações arriscadas e rearranjos entre gestos, materialidades e narrativas. Significa afirmar, antes da explicação ou da análise dos desenhos das crianças, a relevância do modo como a inscrição na materialidade do suporte é produzida, ao modo como o ritmo do corpo impõe a cadência da aparição das marcas que surgem ao olhar (Richter; Murillo, 2020, p.7-8).

Como modo de figurar o mundo, de trazer à visibilidade o que até então era invisível, o ato lúdico de operar linguagem e propor narrativas efetivadas em traços, o gesto desenhante expõe o corpo ao mundo e o convoca à experiência estética e estésica de densificação da experiência humana no entrelaçamento entre real e ficcional.

Como experiência de linguagem, portanto originária e instituinte da própria existência humana, a ação de desenhar é abertura para novas experiências de linguagem e para o exercício da imaginação, pois é originária e instituinte de realidades que remetem a tempos imemoriais, mas insistem em permanecer. “O que permanece, desde tempos imemoriais, é o enigma do movimento estésico de passagem da invisibilidade do fundo corporal indecomponível à sensibilidade da singular expressão languageira que se mostra, que faz aparecer algo para tornar-se presença no mundo” (Richter; Murillo, 2020, p.16).

São essas interrogações que me fazem pensar na potência educativa do gesto poético como modo de habitar de forma distinta os tempos e espaços da escola, para além das explicações sobre o mundo - que me faz propor uma fenomenologia do gesto desenhante. “Criar e inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não apenas sua contemplação” (Pohlmann; Richter, 2008, p. 912).

Todo pensamento que desencadeia uma transfiguração da realidade é transformativo do corpo e dos acontecimentos mundanos: na simultaneidade que engendra pensamentos, inventa realidades através do corpo operante que transforma a matéria, trazendo à tona a valorização da mão artesã, trabalhadora, ativa, capaz de metamorfosear as coisas em outra ordem (Pohlmann; Richter, 2008, p. 916).

Por ser capaz de transfigurar a realidade, a mão operante também é capaz de seus devaneios. Por ser originária, aberta e sempre por se fazer, a operação languageira da mão que insiste diante da resistência mundana é modo de adentrar e adensar o mistério da matéria do mundo. Como manifestação sempre atualizada e sempre aberta ao vir-a-ser, as memórias de infância abrem a possibilidade de serem reimaginadas - não para restaurá-las, mas para restituir o fenômeno que as possibilitou; para retornar ao exercício do devaneio e poder inventar outras narrativas, outras imagens, abrindo a possibilidade da continuidade dos devaneios - da infância e do poeta. “Essa infância, aliás, permanece como uma simpatia de

abertura para a vida, permite-nos compreender e amar as crianças como se fôssemos os seus iguais numa vida primeira” (Bachelard, 1988, p. 96).

Na dialética entre o sonho e o devaneio, nossas lembranças se alargam e podemos inventar um mundo muito maior do que aquele presentemente oferecido. “O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras” (Bachelard, 1988, p. 97). Lembrando que a infância aqui se refere aos começos e não é sinônimo de criança. Bachelard (1988) dirá que, nos devaneios ligados à infância, a própria infância se faz como um arquétipo da felicidade simples - felicidade de começar-se em linguagem e inaugurar o gesto que se lança à descoberta do mundo.

A mão tateia o mundo para senti-lo em sua sensual intimidade, na dialética entre o mole e o duro, entre o repouso e a ação, entre o devaneio e o pensamento. A insistência da mão diante da resistência mundana revela o caráter lúdico de habitar a existência em linguagem, de experimentar-se, de errar e errar-se, no desejo de densificar a relação entre o corpo operante e transfigurante da matéria e o mundo que clama pela ação realizante de vir a ser o que ainda não é, que ainda não pode ser, que ainda não pôde ser realizado.

“A infância, soma das insignificâncias do ser humano, tem um significado fenomenológico próprio, um significado fenomenológico puro porque está sob o signo do maravilhamento. Pela graça do poeta, tornamo-nos o puro e simples sujeito do verbo maravilhar-se” (Bachelard, 1988, p. 122). São dos maravilhamentos, das admirações, que vou aprendendo a imaginar o mundo. “Admira primeiro, depois compreenderás” (Bachelard, 1988, p. 182), nos alerta o filósofo da imaginação poética, uma vez que a infância, as imagens da infância, nos lançam no exercício de devanear acerca dos princípios, guardando a eterna possibilidade de recomeçar como fator de ligação entre o humano e o mundano.

Das admirações e dos maravilhamentos, prossigo com o exercício fenomenológico de narrar meu percurso nas disciplinas aqui consideradas, voltando minha atenção à disciplina *Seminário Avançado I*³⁵, ministrada pela professora Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes. Foi oportunidade de aprofundar os estudos sobre os mitos, desdobrando-se como abertura propiciada pelas disciplinas anteriores acerca da imaginação e dos arquétipos. Iniciamos os estudos pela *opus*³⁶ e pela alquimia, seguindo para a dimensão do feminino e, então, adentrando o universo dos mitos, inaugurado pela narrativa de Eros e Psiquê³⁷.

³⁵ Ementa da disciplina: Tópicos de pesquisa em educação de interesse investigativo da linha e do grupo de pesquisa, com ênfase nos estudos da linguagem, experiência intercultural e educação.

³⁶ Termo latino para “obra”, especialmente no contexto da alquimia ou da realização espiritual.

³⁷ O mito de Eros e Psiquê é uma narrativa de travessia, desejo e transformação. Nele, Eros - deus do amor - apaixona-se por Psiquê, uma mortal cuja beleza desperta a inveja de Afrodite. Impedida de vê-lo, Psiquê transgredir a única condição imposta por Eros: não contemplar seu rosto. Quando o faz, ele desaparece. A partir

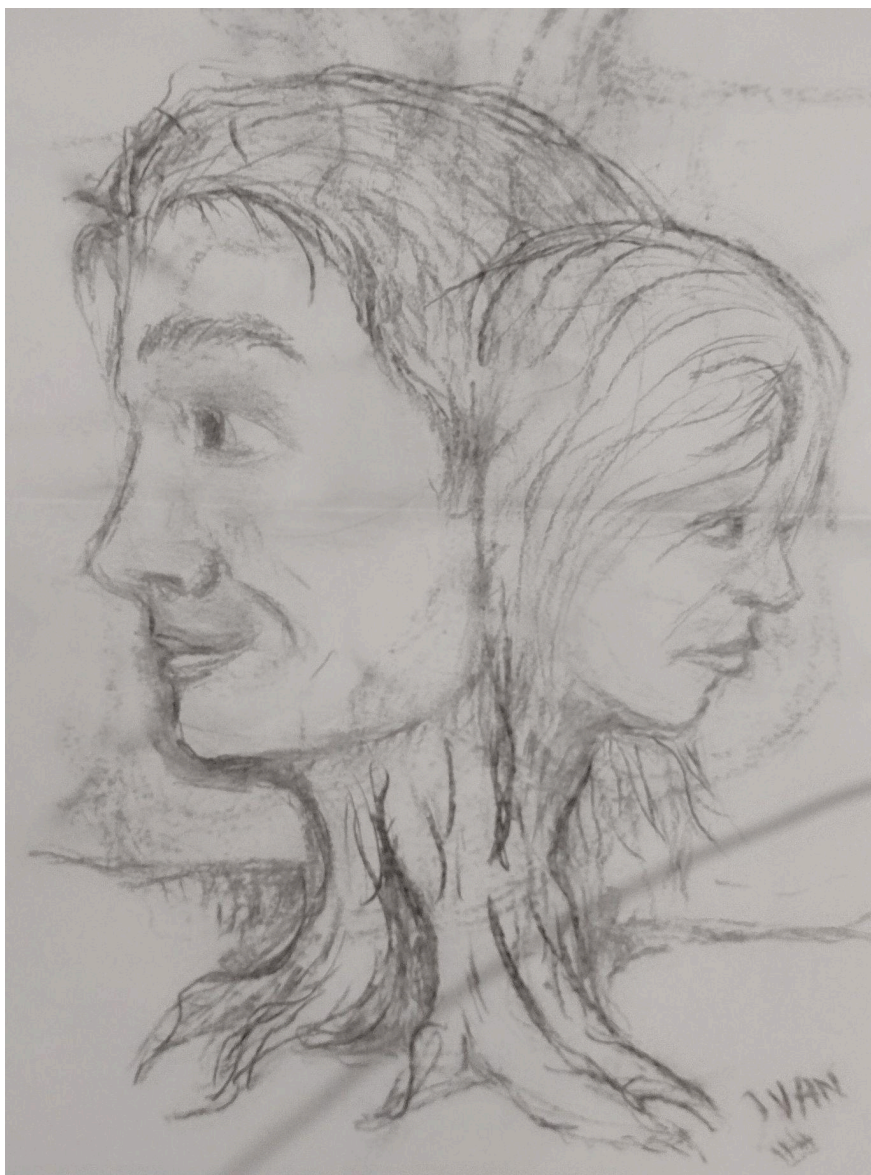
Na busca pelo próprio mito, pude me confrontar com as figuras de Apolo e Dionísio para pensar a relação entre professor, artista e pesquisador, e como tais dimensões me constituem - ainda que indissociáveis, cada uma delas me singulariza. Daí decorrem os escritos acerca de Apolo, Dionísio e o retorno à morada.

Contudo, antes de finalizar a escrita referente à disciplina *Seminário de Orientação I*, preciso destacar um evento que me provocou profundamente - e continua a provocar. Em uma das aulas, fui convidado a assumir a dimensão de Hades³⁸ - convite que me deixou confuso. No entanto, no dia da aula, não consigo lembrar o que aconteceu naquela tarde. Apenas ao final da aula “voltei a mim”, extremamente cansado e sem compreender o que se passara. Os comentários foram de que eu estava muito diferente - não parecia eu.

Por mais que me esforce, não consigo recordar o que houve naquela tarde. No entanto, há um desenho a carvão e um registro escrito daquele episódio. Ambos seguem:

daí, ela se lança em um caminho de provas, errâncias e reencontros - caminho de conquista do amor e da própria escuta interior.

³⁸ Na mitologia grega, Hades é o deus do submundo e do reino dos mortos. Como supremo do mundo inferior, acolhe tudo o que é invisível e o que não pode ser facilmente acessado. Nesta tese, a menção a Hades é metáfora para o espaço interior e silencioso de onde emerge o gesto desenhante. Antes de se plasmar em formas, o gesto habita um "submundo" de intenções, memórias e sensações, um lugar de transição entre a imaginação e o pensamento.



“Duas figuras. Duas? Ou seria uma? Uma figura que carrega a potência de duas? Perséfone e Hades. Limiar entre vida e morte. Complementaridade. Movimento de descida, de imersão, de ir ao profundo, mas que carrega em sua essência o movimento de ascensão, de emergência. Figuras que são indissociáveis, mas destacáveis, justamente para marcar o que os diferencia. Processo de individuação.

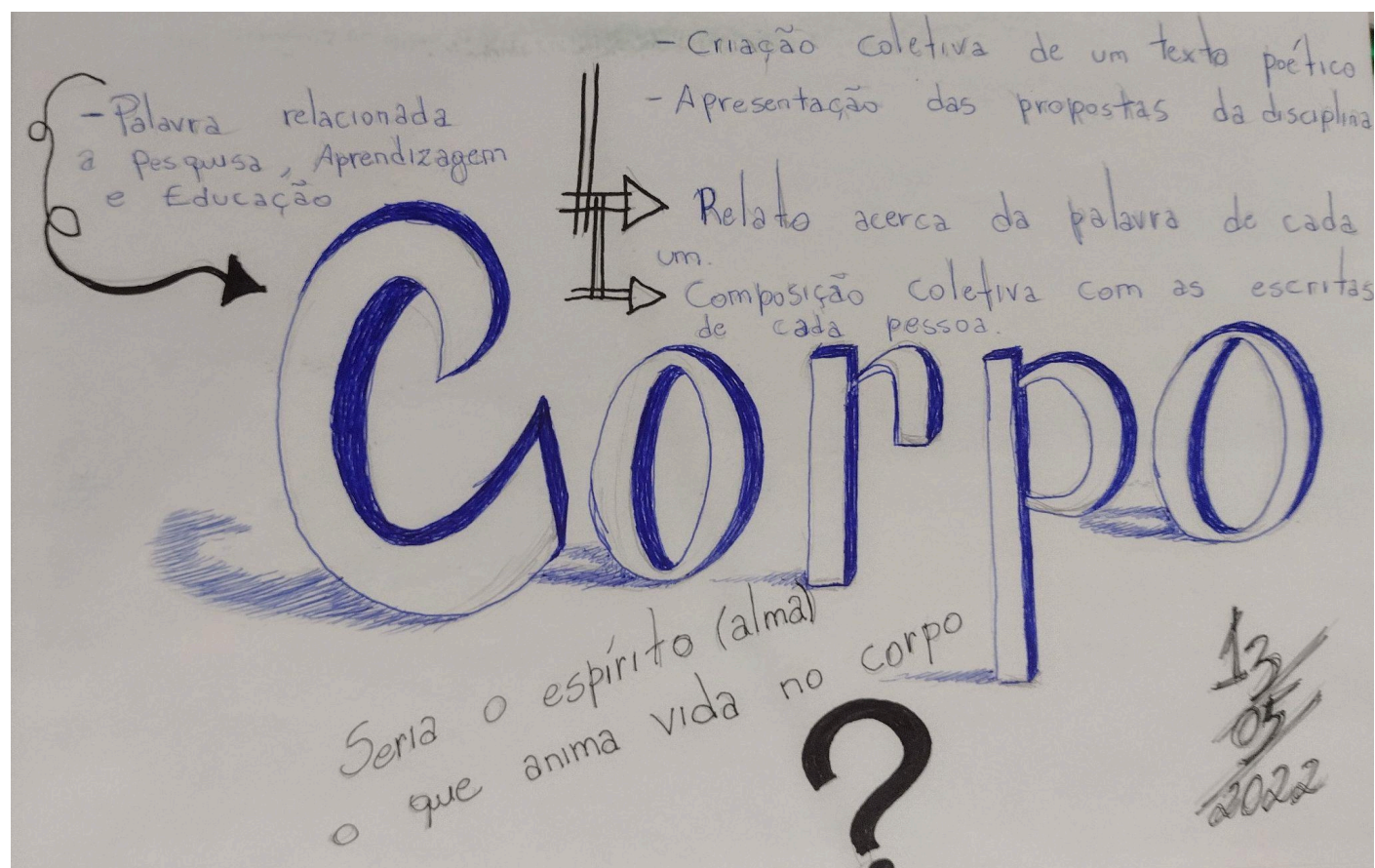
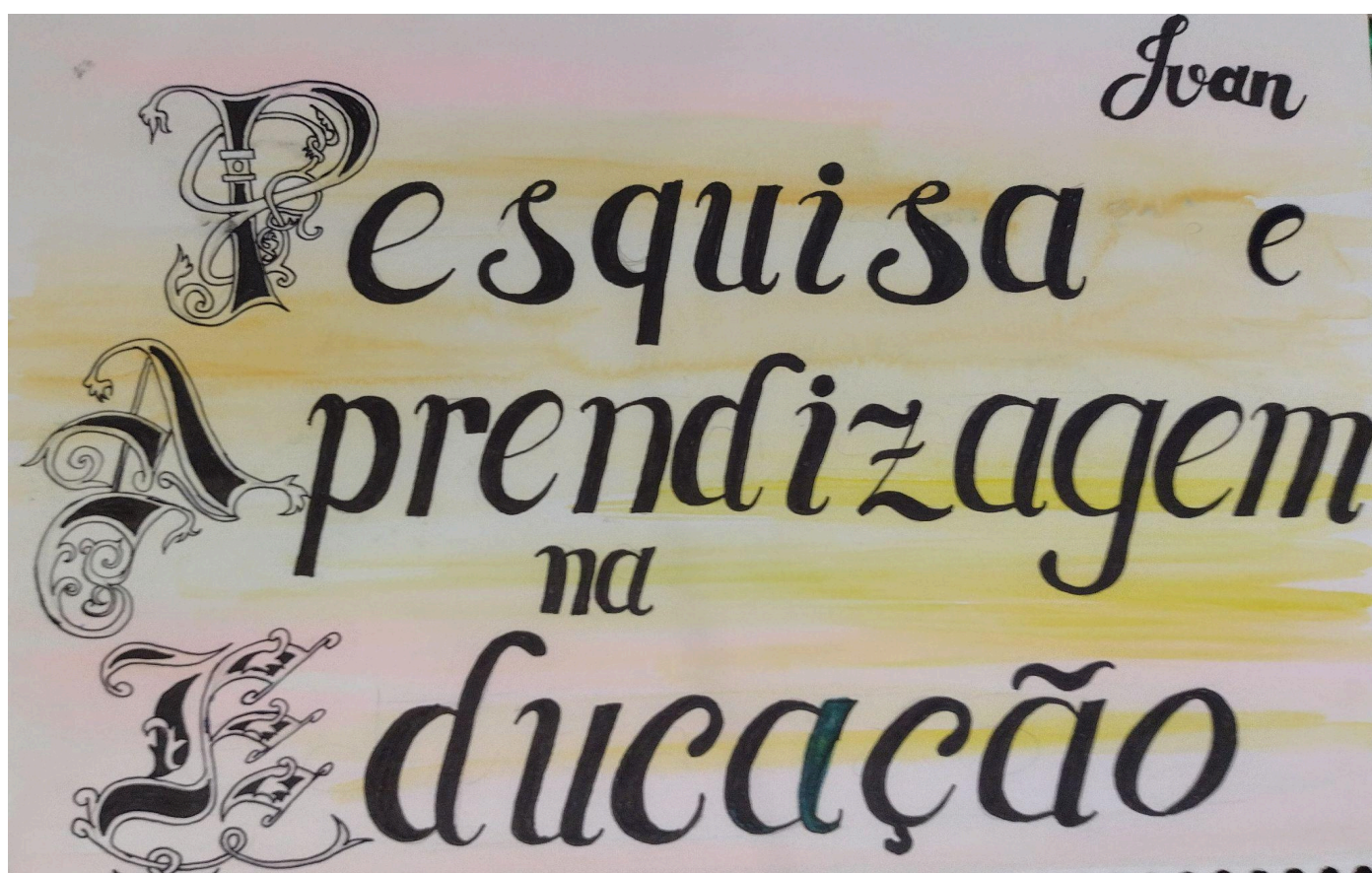
Hades, maior, sugere uma imposição, uma inevitabilidade, mas é o reconhecimento de um movimento necessário de busca e encontro de si. Superlativo marcado, também, pela linha do horizonte mais elevada.

Perséfone, por sua vez, ainda que menor, está fixa por raízes mais profundas, gestando a potência do encontro consigo. Ainda que olhando em direções contrárias, são fruto das mesmas raízes. É a semente verde que brota da terra preta.

Considerar tais questões evidencia a importância em confrontar o Hades, não para eliminá-lo, não para negá-lo, mas para reconhecer o que dele em mim habita para então emergir como Perséfone”.

Confesso que não me recordo de ter escrito esse texto, tampouco de ter feito o desenho - mas ambos estão aqui, como vestígios de uma experiência que ainda não consigo dimensionar em sua perturbação, mas que continua a reverberar em mim. Uma abertura inesperada para descer às profundezas de mim mesmo.

4.4 - O gesto inaugural que flutua no ar



Labirinto é o lugar
do estudo

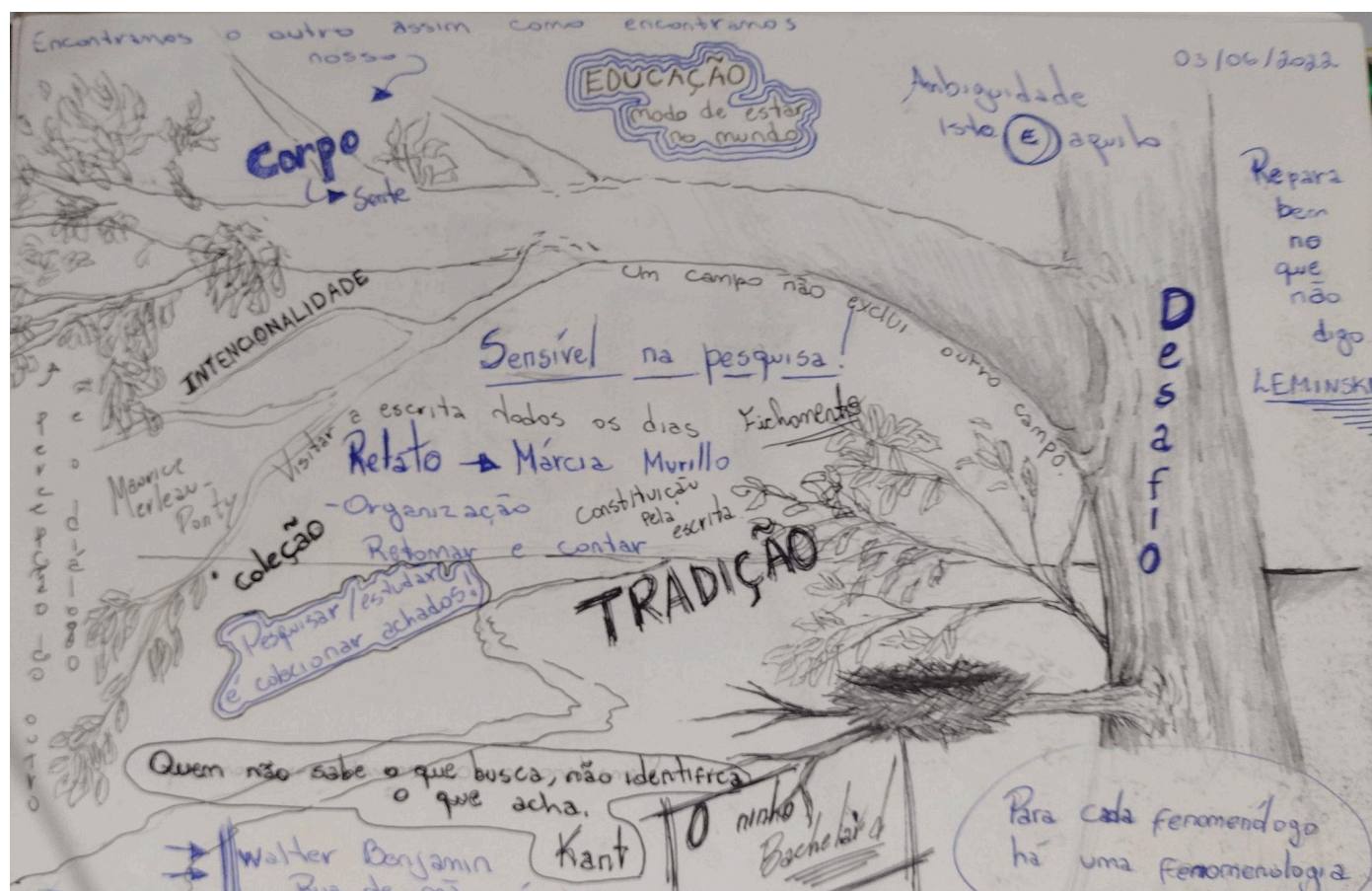
Como eu estudo?
Processo de singularização

Mobiliz Ação

O que mobiliza vida no corpo? Estar juntos nos tempos
e espaços da escola. - coexistir em um mundo comum

Mobilizar sentidos!

Elogio ao estudo
Bárbara, Lopes, Larissa.



Relato -> Maria Cristina Graeff Ubranz
Importância do registro
Diários de campo eventualmente

cresce na constituição

Piso de saber

Barb
Encinos



4 elementos

→ água (arroyo)

→ Terra (argila)

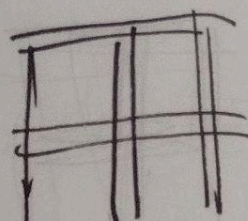
→ fogo (mato)

→ ar (árvore)

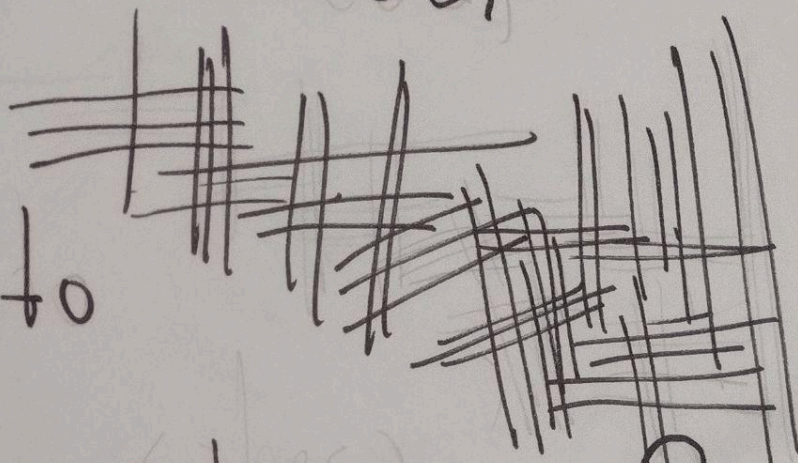
04/06/24

linhas

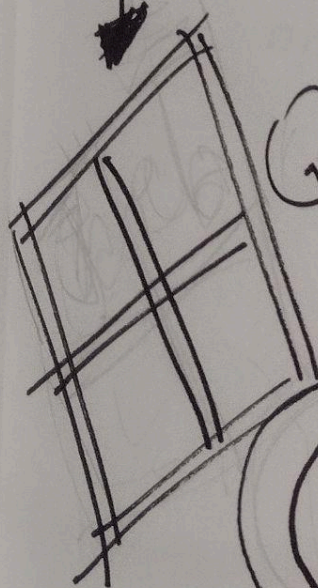
Casa (Morada)



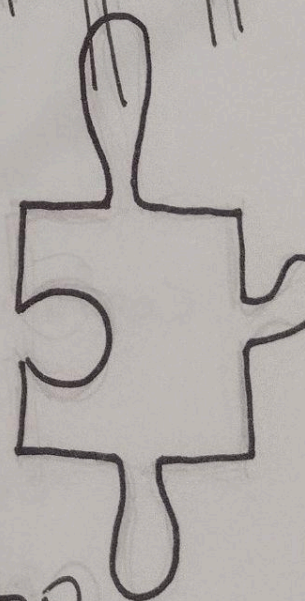
labirinto



Quebra Cabeça

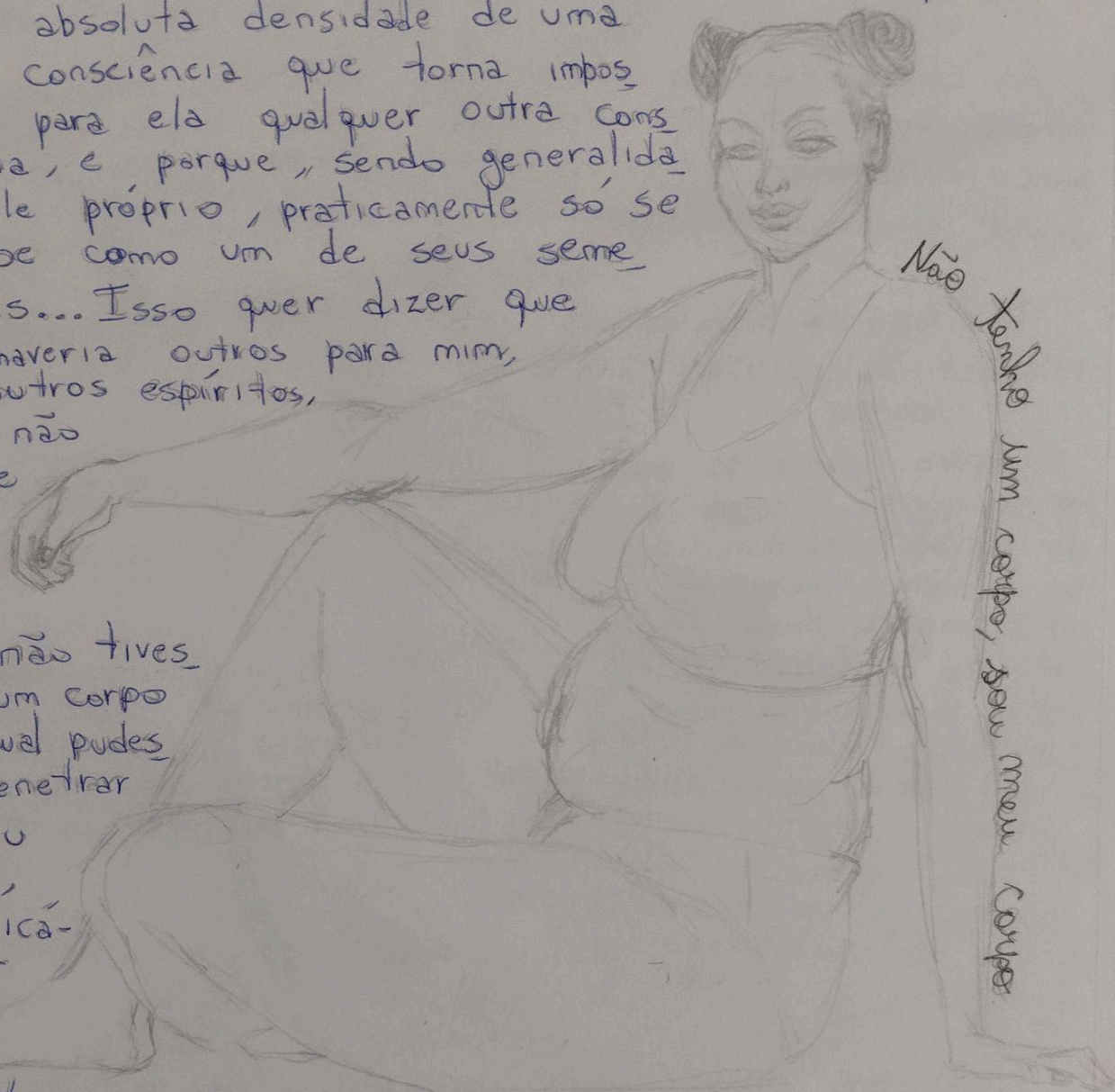


CORPO



Espaço e tempo

um campo não exclui outro campo da mesma forma que um ato de consciência absoluta - uma decisão, por exemplo - exclui um outro, inclusive ele tende, por si mesmo, a multiplicar-se, porque é a abertura pela qual, meu corpo, sou "exposto" ao mundo, porque não tem portanto essa absoluta densidade de uma pura consciência que torna impossível para ela qualquer outra consciência, e porque, sendo generalidade de ele próprio, praticamente só se percebe como um de seus semelhantes... Isso quer dizer que não haveria outros para mim, nem outros espíritos, se eu não tivesse um corpo e se eles não tivessem um corpo pelo qual pudessem penetrar em meu corpo, multiplicá-lo por dentro,



Não tenho um corpo, sou meu corpo.

e mostrar-se a mim expostos ao mesmo mundo, às voltas com o mesmo mundo que eu.

Encontramos o outro assim como encontramos nosso corpo.

mas fatos em experiência, conhecimento em compreensão

PROCESSO

↳ contínuo de aprendizagem e transformação.

Indivíduo $\xleftrightarrow[\text{AFETO}]{\text{AFETO}}$ alma do mundo

Correlação entre o que está dentro com o que está Fora

↳ estófo do mundo - Merleau-Ponty

Domínio do inconsciente → por meio da **IMAGEM** → Linguagem metafórica

Comum nas sociedades de tradições orais.

↳ o que amamos suficientemente para ensinarmos aos que chegam?



O que eu quero?

METÁFORA

↳ fala sagrada agradável ao ouvido dos civinos, provocando embriaguez de sua grandeza no coração dos homens que os escutam — povo Guarani

Alma - Palavra

A criança percebe a realidade com fortes pinceladas de imaginação e vive a imaginação com forte impressão de realidade.

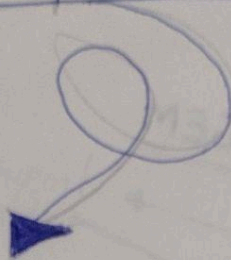
histórias para que eu pudesse estar aqui e, ao mesmo tempo, isso está a serviço da alma do mundo.

↳ Bonito isso

A criança sonhadora conhece o devaneio cósmico,
aquele que nos une ao mundo.

É preciso embelezar para restituir
Admira-te primeiro, depois compreenderás.

O êxito da pesquisa não está no método



Está no estar em relação ao campo,
ao tema, à compreensão
do sentido do humano
e do que conseguimos
produzir na presença
do outro.

Estar em relação

Todos se encontram
no processo que é

VIVER.



A percepção do outro e o diálogo Maurice Merleau-Ponty

1
00
L
6
L

← O algoritmo e a ciência falam das coisas → Relação à distância
Um sujeito que evoca e um objeto que responde (submete-se)

As configurações de nosso mundo são todas modificadas porque uma delas foi arrancada de sua simples existência para representar todas as outras e tornar-se chave ou estilo desse mundo, meio geral de interpretá-lo.

Diálogo → primeira das relações silenciosas com o outro

O outro jamais se mostra por completo. O corpo do outro está diante de mim - mas é uma singular existência → está entre mim que penso e esse corpo → um duplo errante.

O outro, a meus olhos, está sempre à margem.

Toda outro é um outro eu mesmo. No entanto, o outro não é eu e é preciso chegar à oposição.

Há uma universalidade sentir - e é sobre ela que repousa nossa identificação a generalização de meu a percepção do outro

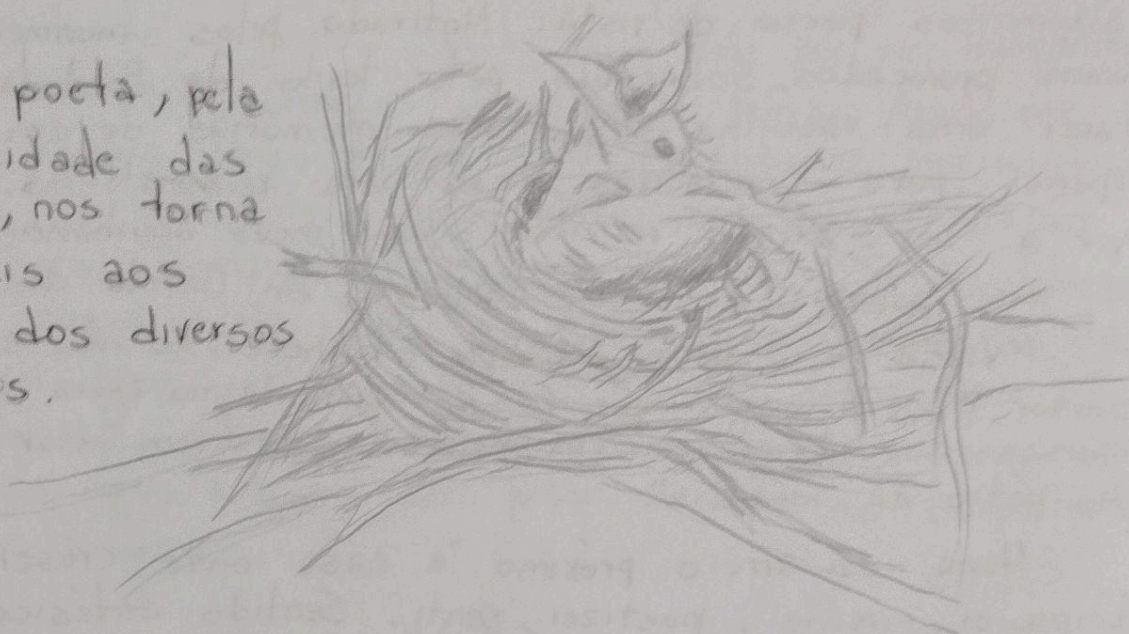
Não me contento mais em sentir: sinto que me se e me sentem enquanto estou sentindo, e sentindo esse mesmo de me sentirem...

Há um eu que é outro → não um segundo eu, um eu que se encontra alhures e me destitui de minha posição central.

A percepção do outro ocorre no acesso a um campo, aparecendo no balanço da minha experiência, entra em meu mundo, tornando tudo o que é meu verdadeiro e verdadeiro tudo o que é meu.

O ninho Bachelard

... O poeta, pela
multiplicidade das
imagens, nos torna
sensíveis aos
poderes dos diversos
refúgios.



Ninho — a série de imagens (primordiais)
que despertam em nós uma
primitividade.



24/06/2022

Aula doutorado - Pesquisa e Aprendizagem na Educação

Ressonâncias Ancestrais

Conversa com Maria Cristina Graeff Wernz e Onório Isaías de Moura

Momentos de beleza no processo de pesquisa.

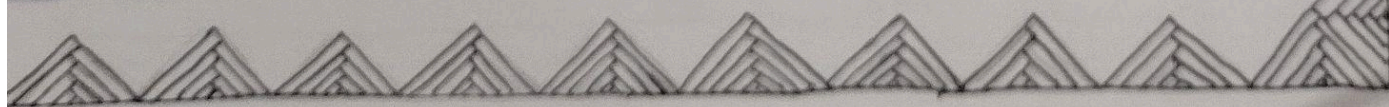
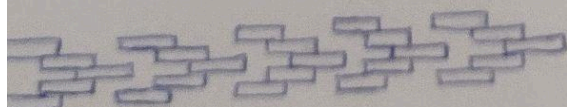
Do pensamento de um ao pensamento do outro:
produções a partir das nuances de uma teia-trama interculturalOnório Isaías de Moura
Maria Cristina Graeff Wernz
Ana Luisa Teixeira de Menezes

Xadalu Tupã Jekupé

"Antes que se apague: territórios flutuantes"

Metodologia **Váfy**
trançadoVá se constituindo no
processo

Método-caminho

Metodologia → discurso sobre
o métodoKarné e Karnú
ComplementaridadeEspaço para que as pessoas
falem de suas culturas.

Fenômeno do brincar

Fenomenologia
de Goethe

Passei a imaginar...

"Só o interesse de muitos, dirigido
a um só ponto, é capaz de
produzir algo excelente."
Goethe

Os longos silêncios... As poucas e relevantes palavras.

O meu olhar é nítido como um girassol.

O caminho... que percorremos não é uma escolha aleatória.
tem como premissa a apreensão do fenômeno, voltar
às coisas mesmas, olhar para as
essências.

MIRADAS

A descrição nos convida de
forma sensível e delicada a
olhar de novo o conhecido.

O espaço continua sendo fundamental na observação,
mas é o movimento das narrativas gestuais e orais de
brincadeira que pede pela qualidade temporal, desenvolvendo
um enredo que perpassa o tempo.

A fenomenologia requer certo encanto pelo fenômeno ou, para não irmos tão longe, um interesse genuíno - algo que me chama a atenção e eu me disponho a observar, com um olhar vivo, estimulado e aguçado pelo meu interesse particular. Portanto, não se trata apenas de ver, mas de observar com toda nossa corporalidade. O que nos dizem também, a partir dessa atenção, a escuta, o olfato, o tato? Desse modo, dar para o fenômeno inclui "todos os olhos do corpo".

A transcendência é uma palavra associada à fenomenologia, não por acaso.

MIRADAS

Além das intuições e lampejos, é importante notar que o fenômeno nunca é um objeto isolado mas uma relação, ou seja, uma correlação. um diálogo.

Quanto mais nos dispomos a ver do mesmo, mais há para ser visto.

Um caminho que pressupõe caminhar junto.

O violino cigano
Regina Machado

Para imaginar é preciso se educar.

Discussão do texto "Miradas".

Projeto Território do Brincar.



Imaginação ativa → Jung.

falamos demais por não ter nada a dizer

O fogo esquentava a memória

Sentir é pensar.

Brincar é a ação brincante

O mundo convoca a brincar

Pesquisa que se manifesta

A fenomenologia lida com mistérios, com invisibilidade.



Poesia é liberdade manifestada
Liberdade emerge da disciplina.

☛ é carregar água na peneira

08/07/20

Apresentação de pesquisa - Beatran Hinterholz

Devaneios de infância

Escrita fenomenológica

↳ Conceitos emergem
do processo de escrita.

Crítica à fenomenologia

Essência está na existência

como o fenômeno é percebido

Vivência produz uma epistemologia

↳ Teoria do conhecimento

Humano como dever humano

↳ estar sendo no mundo

é ontológica

Intencionalidade fenomenológica → vivido

Fenomenologia é uma filosofia → modo de pensar

Intensidade do encontro

A mão tem memória

A mão pensa

A mão devaneia

Barro te provoca

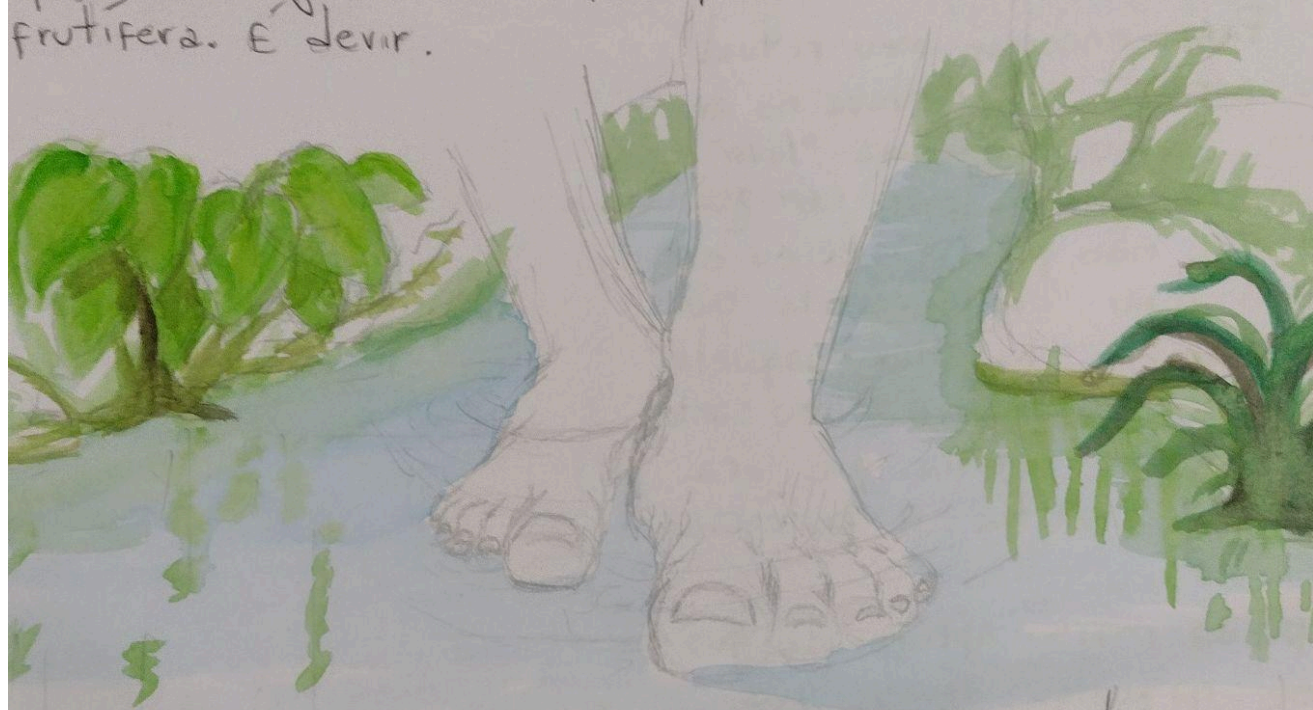
Barro me provoca

Barro me desafia

Resistência das materialidades

Humano nos seus começos
não é modelável.Estar
Junt

ferocidade quando, com o movimento gutural. Movimento frenético. Caótico. Não havia, seu caminho, o que pudesse abrandar sua fúria. Uma que é movimento para lembrar que há algo de maior, mais potente na vida. Aquilo que está por vir. Tranquilidade e calma transformados em caos e fúria. Aquilo me fascinava. Ficava longo tempo contemplando o movimento bulento da água. Água, antes cristalina, tinha coloração rosa. Terra. Tentava compreender aquilo. Fascínio e medo. Arroio rugia forte, como se quisesse me afugentar daquele lugar. Mas eu o desafiava. Ele me desafiava. Pés descalços. Depois da chuva - ou durante - procurava poças de água e barro para pisar. A terra me complementava. E devir.



gostava de desenhar na terra. Com um graveto, criava tudo que quisesse. Elaborava composições com todo tipo de material: pedras, folhas, flores, cascas, terra, areia, conchas, sementes, frutas. Habitava o mundo que eu quisesse. Tinha tudo de possibilidades à minha disposição. Aquele mundo que vem da escolha de caminhos que vão criando para novos caminhos.

Seminário Alvarado

Anatomia da psique
O Simbolismo Alquímico na Psicoanálise
EDINGER, Edward F. Anatomia da psique: o símbolo na psicoterapia. São Paulo: Editora Cultrix, 1985
Psicoterapia em termos da alquimia

Simbolismo alquímico → produto

OPUS → imagem central da alquimia
↳ requer uma atitude religiosa
Alquimista → comprometido com o processo

"... se pretendemos encontrar a essência, devemos começar com um fragmento que o processo se aprofunda, porque mais que o discernimento vem até e que ocorrem desenvolvimentos, não do ego, mas pela permanência da origem é o si-mesmo".

OPUS → trabalho amplamente coletivo
↳ possui caráter secreto
Alquimista → um solitário
↳ guardião de um segredo

OPUS → processo iniciado pela necessidade
exige a arte e o esforço contínuo

↳ Quem foi herói ou heroína em meu processo educativo?

Gralha Azul

Complementaridade
↳ oposição que se complementa.

Kame e Karmá

Escrita a partir dos mitos = texto reflexivo + 10 páginas

Introspecção simbólica

Arborescência

12/08

Walter Boechat

DevaneioBachelard e Jung:
o devaneio e o arquétipo

Relação mãe-Bebê

Passagem do instinto p/ a imagem

Devaneio

Símbolos da transformação - livro
↳ Jung

Nise da Silveira → encontro com Jung.

Mandala → modo/meccanismo de defesa da psique
modo de organizar - modo de manifestação
do inconsciente

Jung → inconsciente coletivo

Só as mãos podem devanear, podem fantasiar.

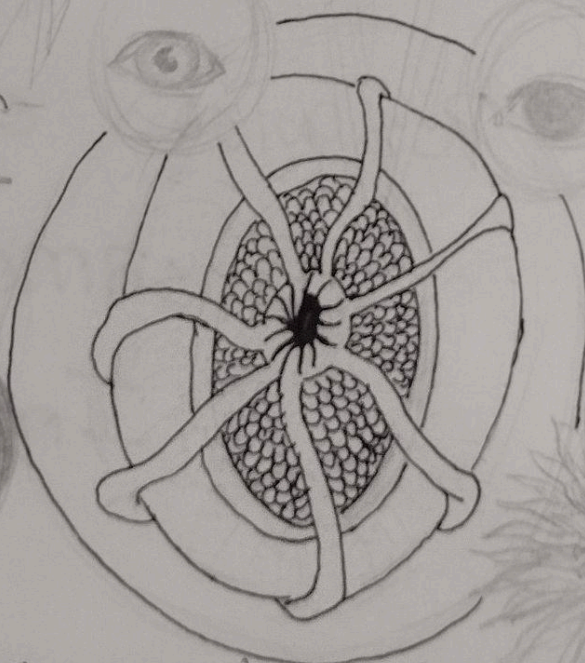
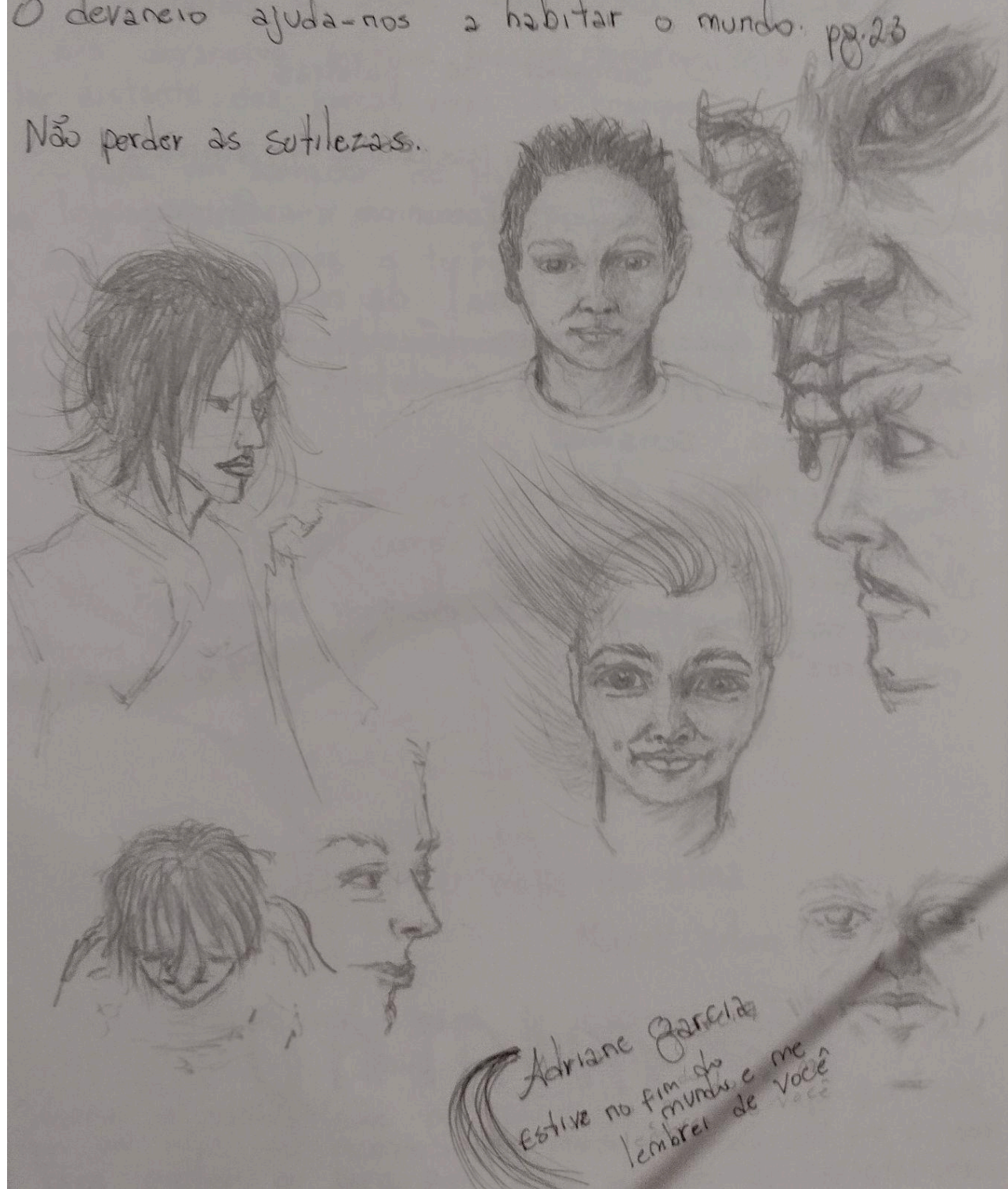
A mão vem
antes do
cérebro.A psique está
no corpo.

Imagem → inconsciente na educação

O devaneio poético nos dá o mundo dos mundos.
É com o devaneio que se deve aprender a fenomenologia.
O devaneio nos põe em estado de alma nascente.

A memória sonha, o devaneio lembra. pg.20
O devaneio ajuda-nos a habitar o mundo. pg.23

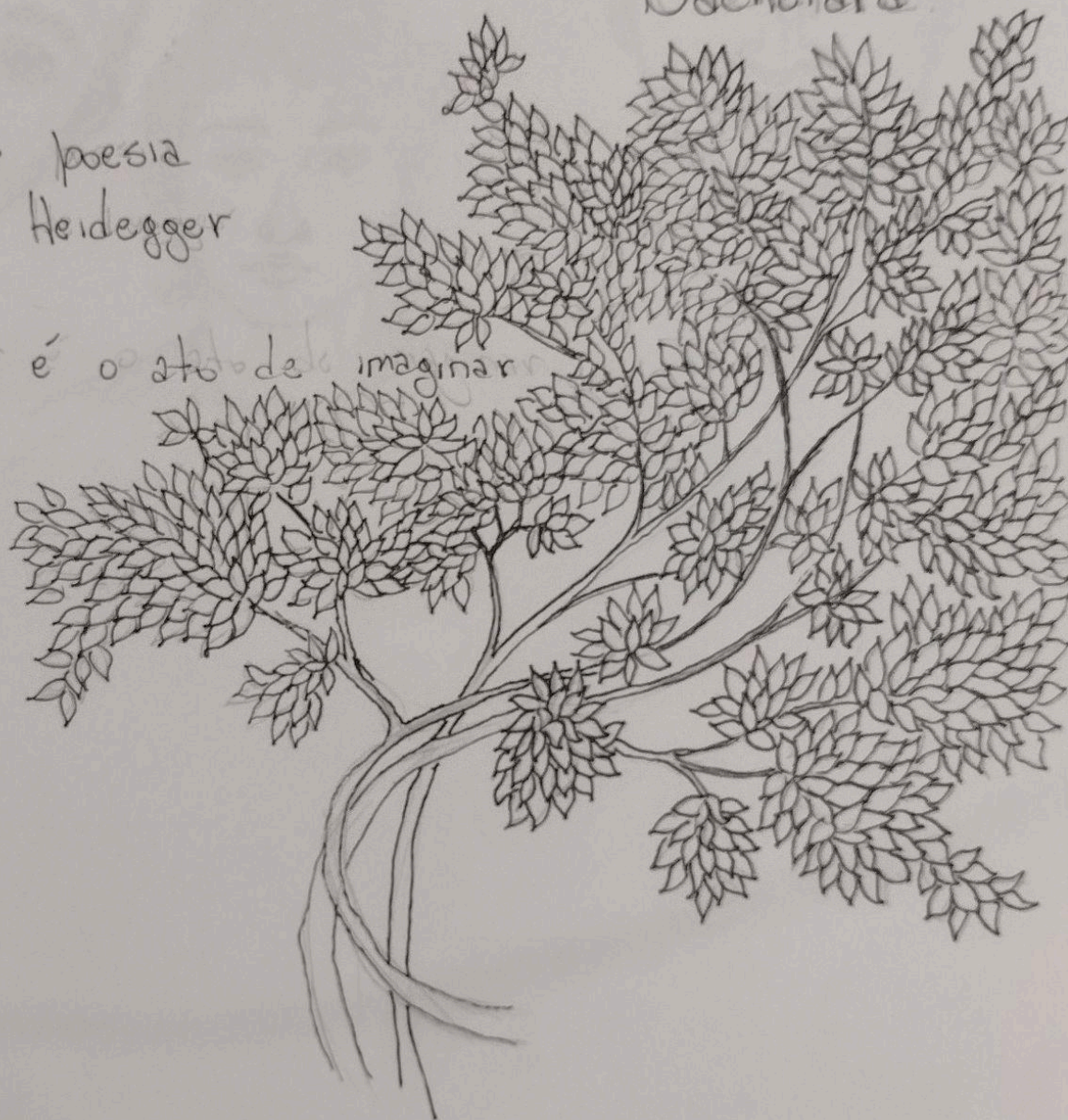
Não perder as sutilezas.



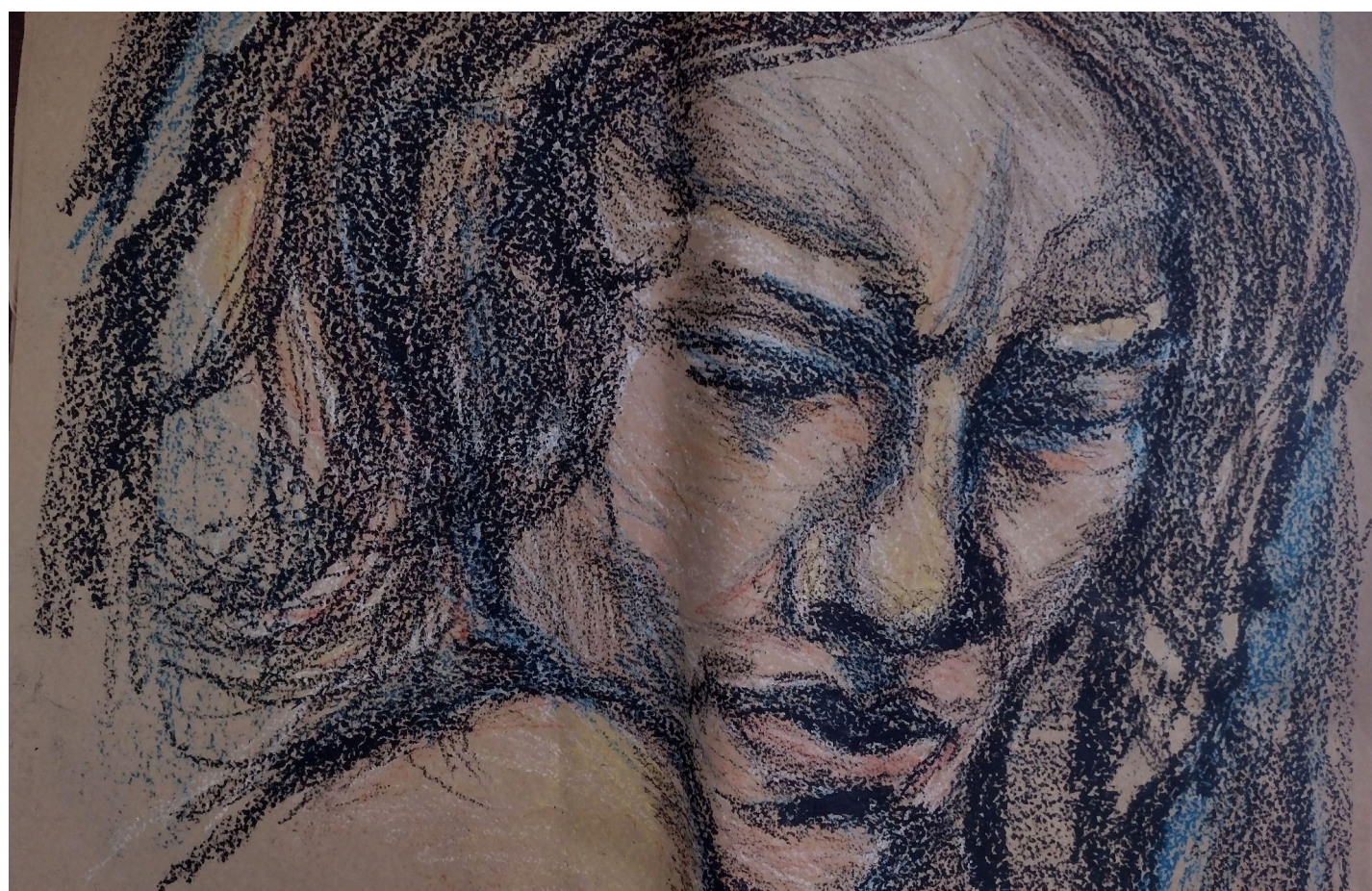
A melhor maneira de explicar o extraordinário é acrescentar extraordinário ao extraordinário
Bachelard

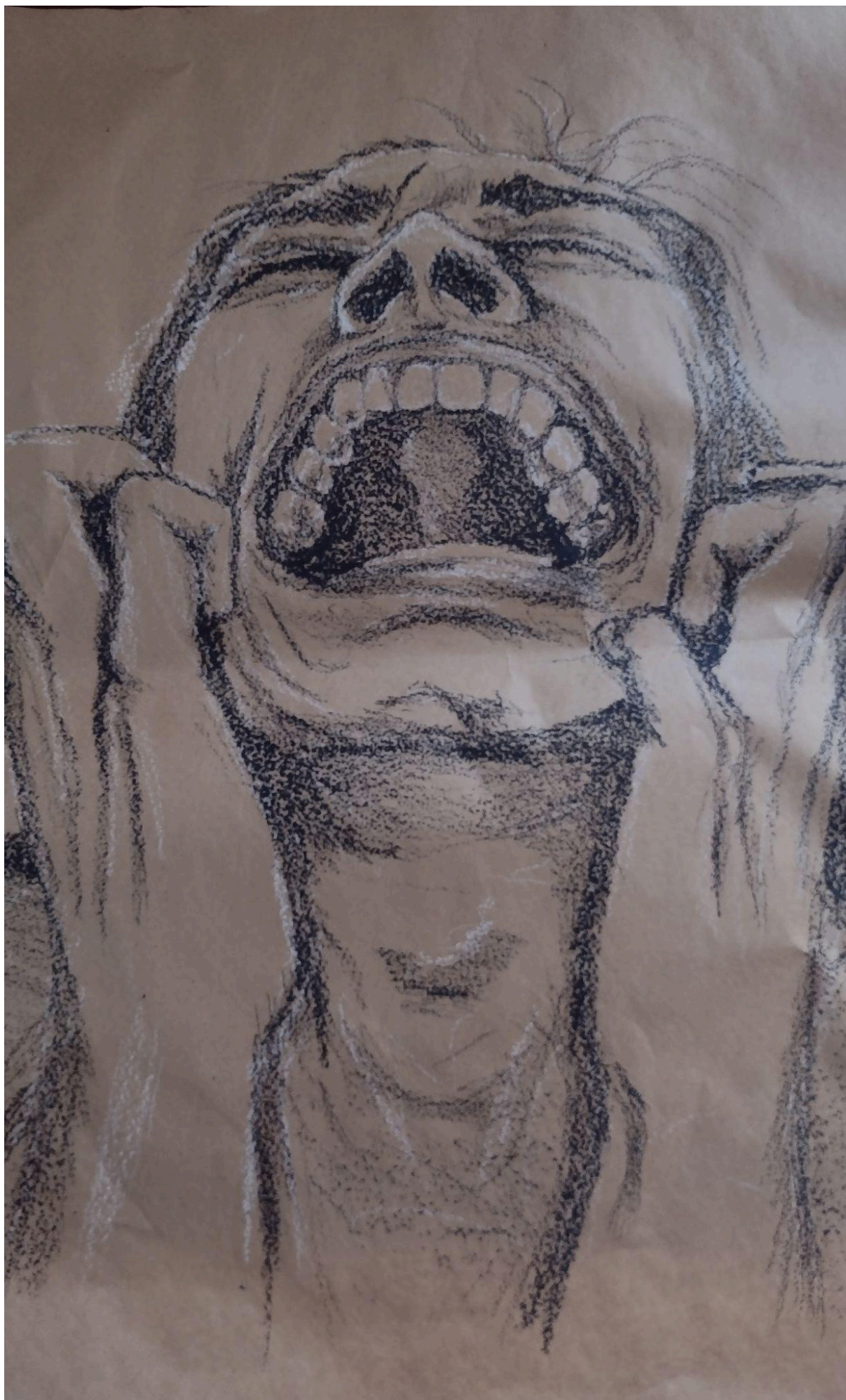
Arte e poesia
Heidegger

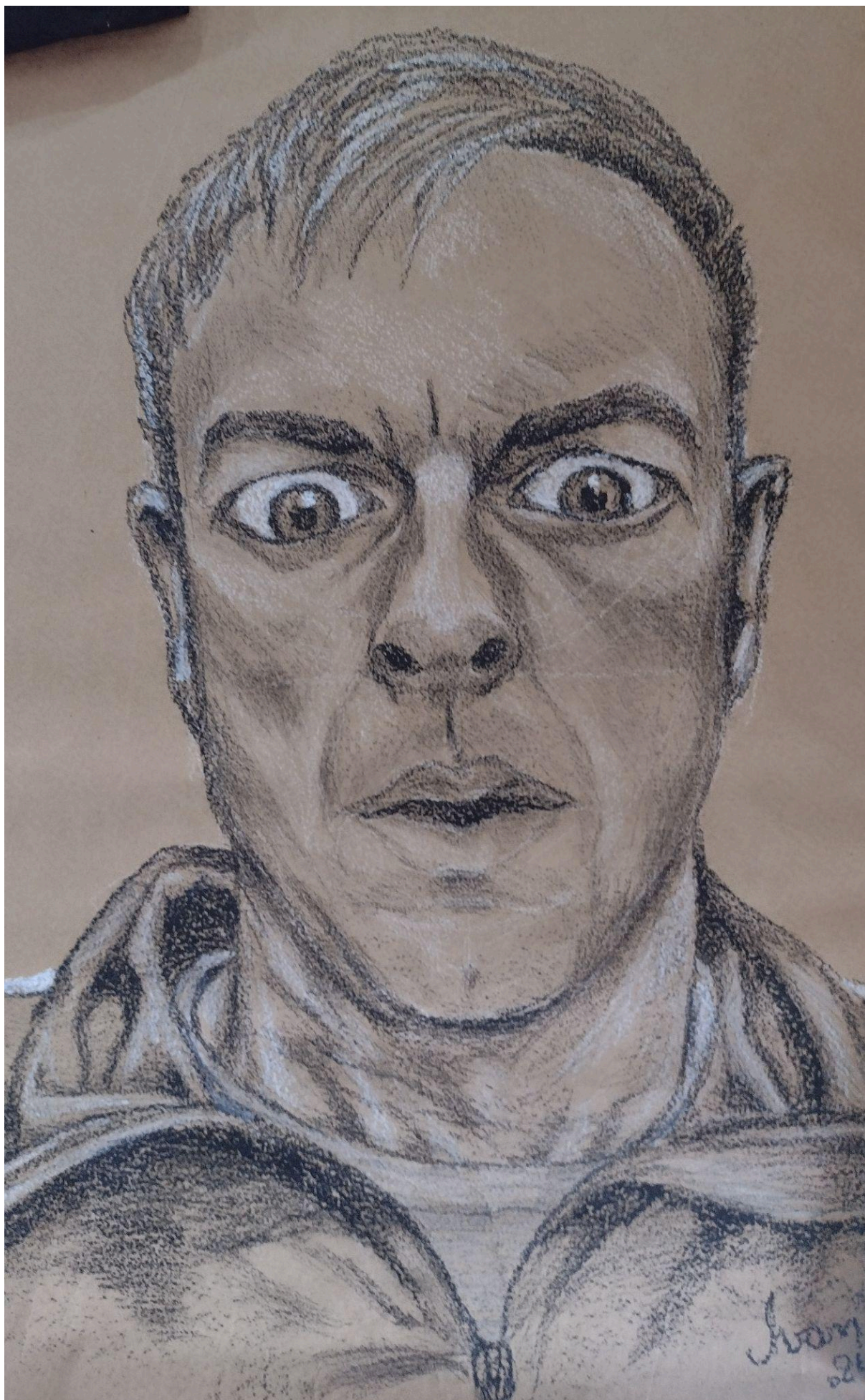
Devanear é o ato de imaginar



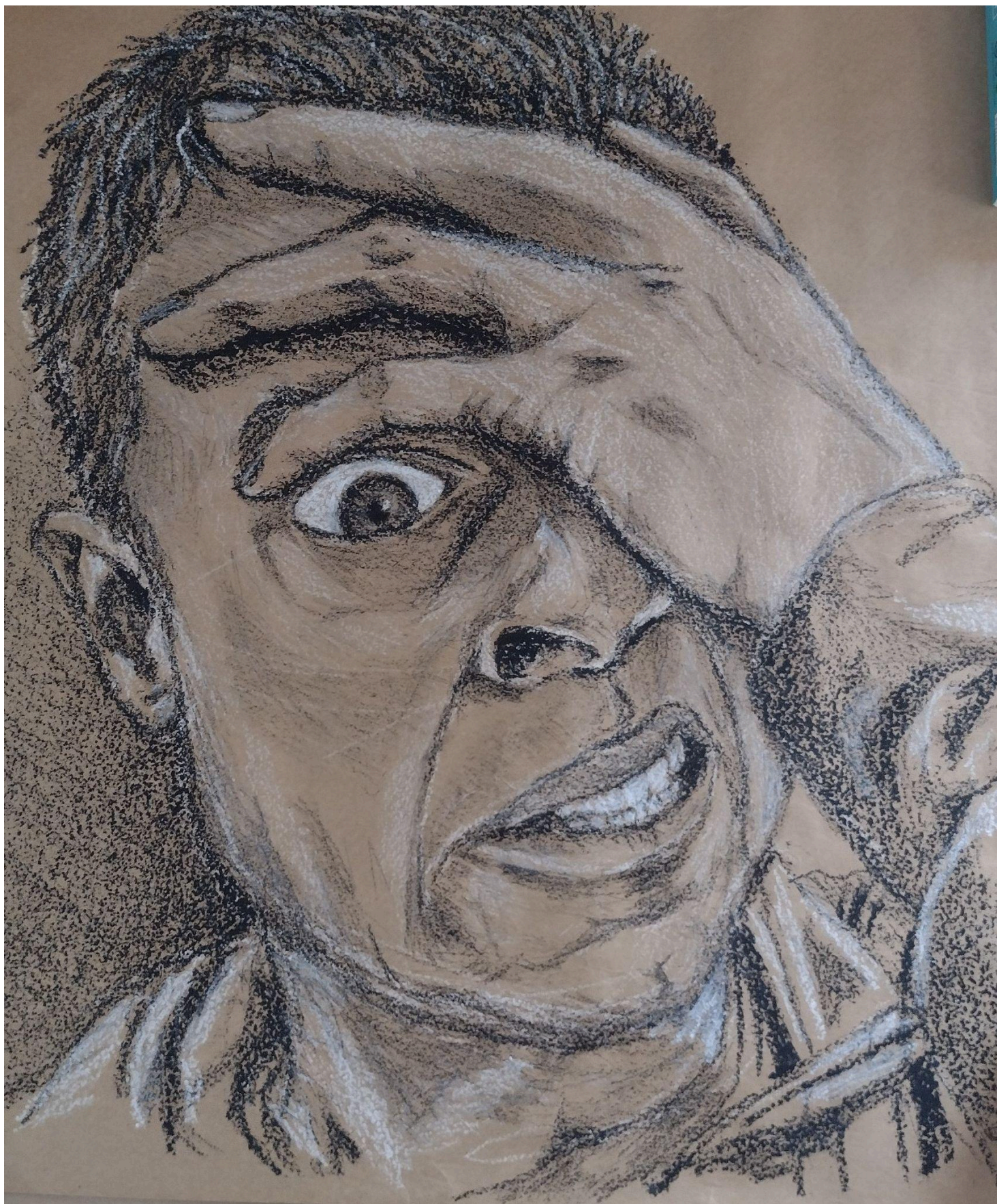


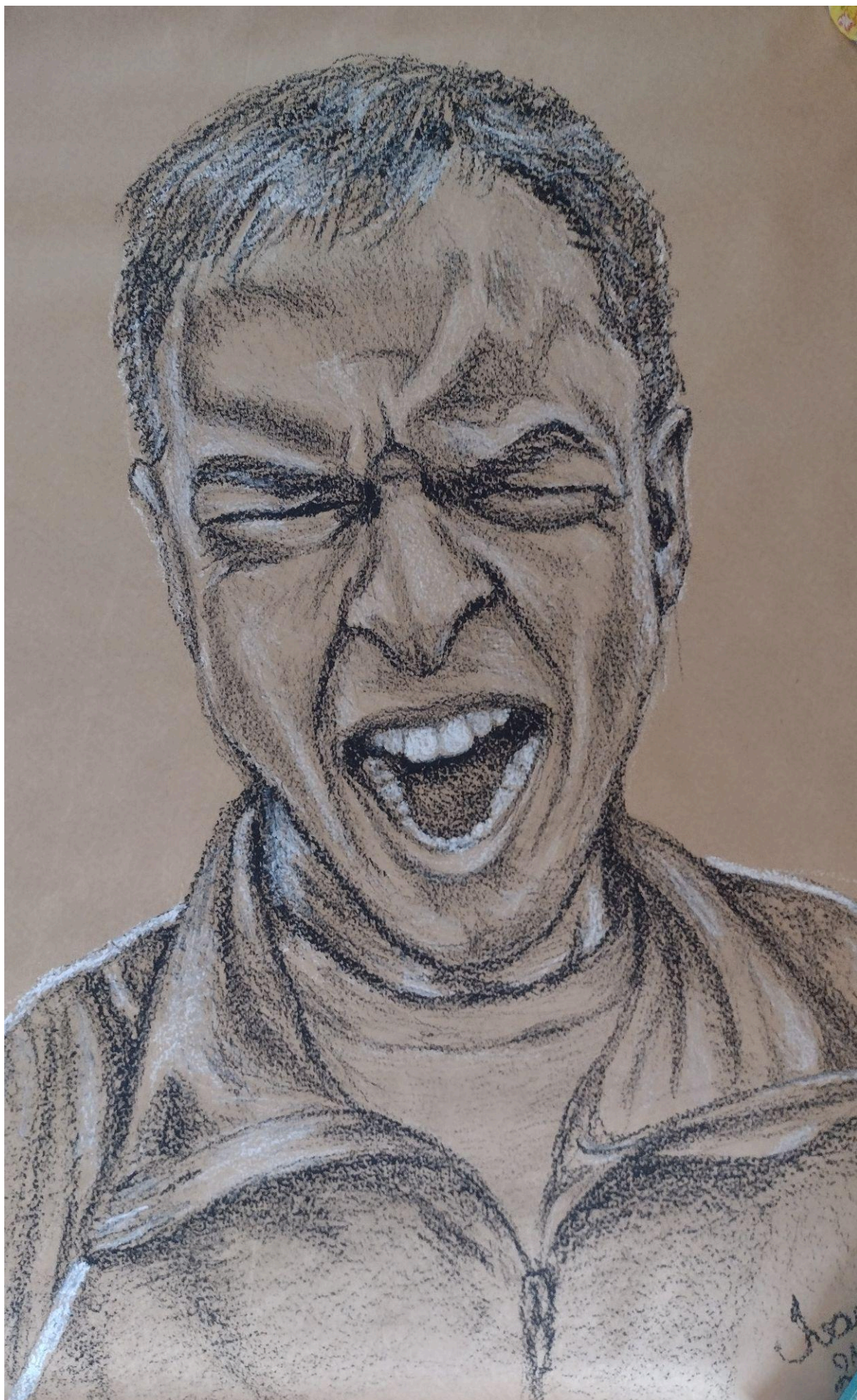


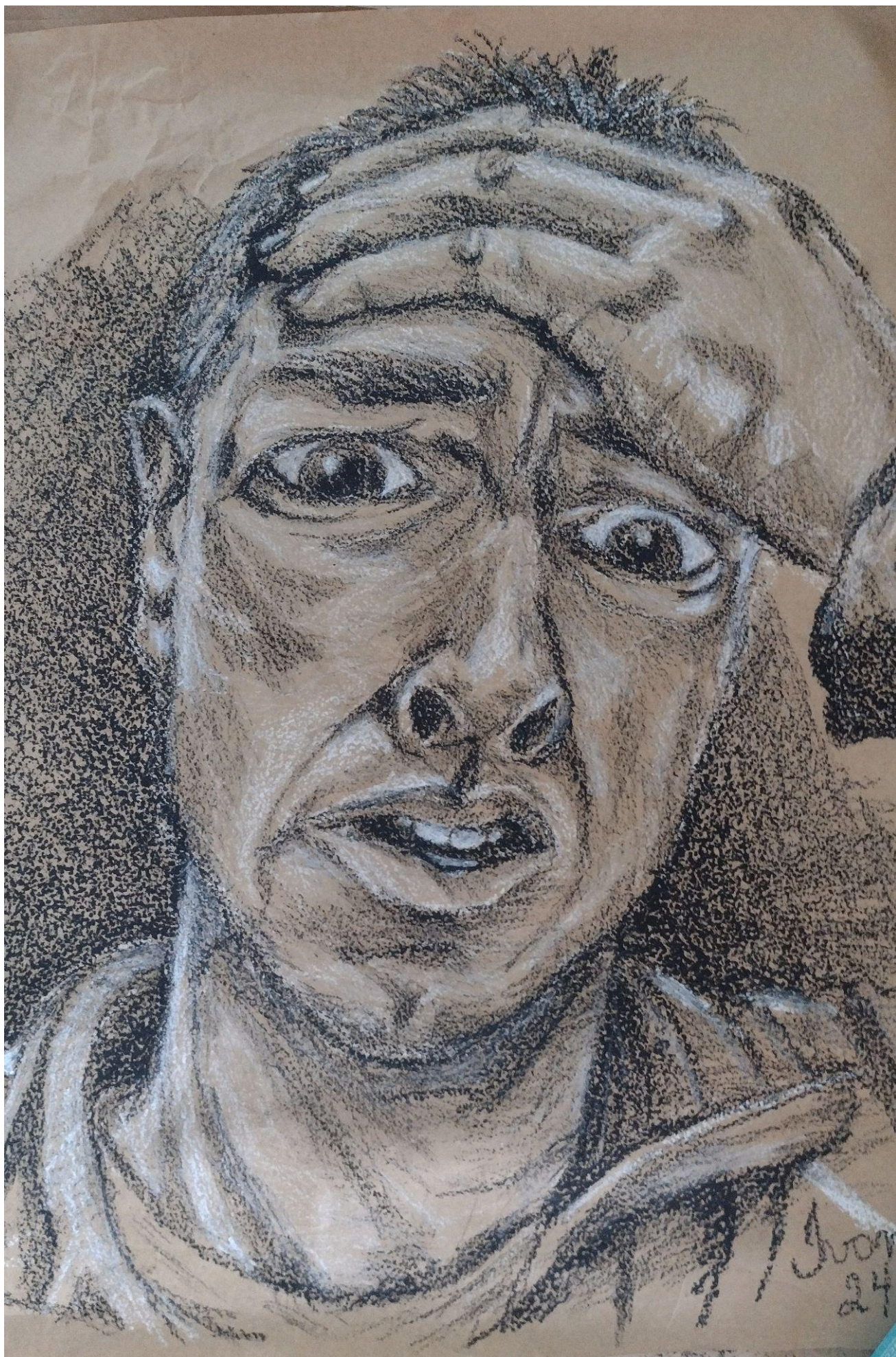


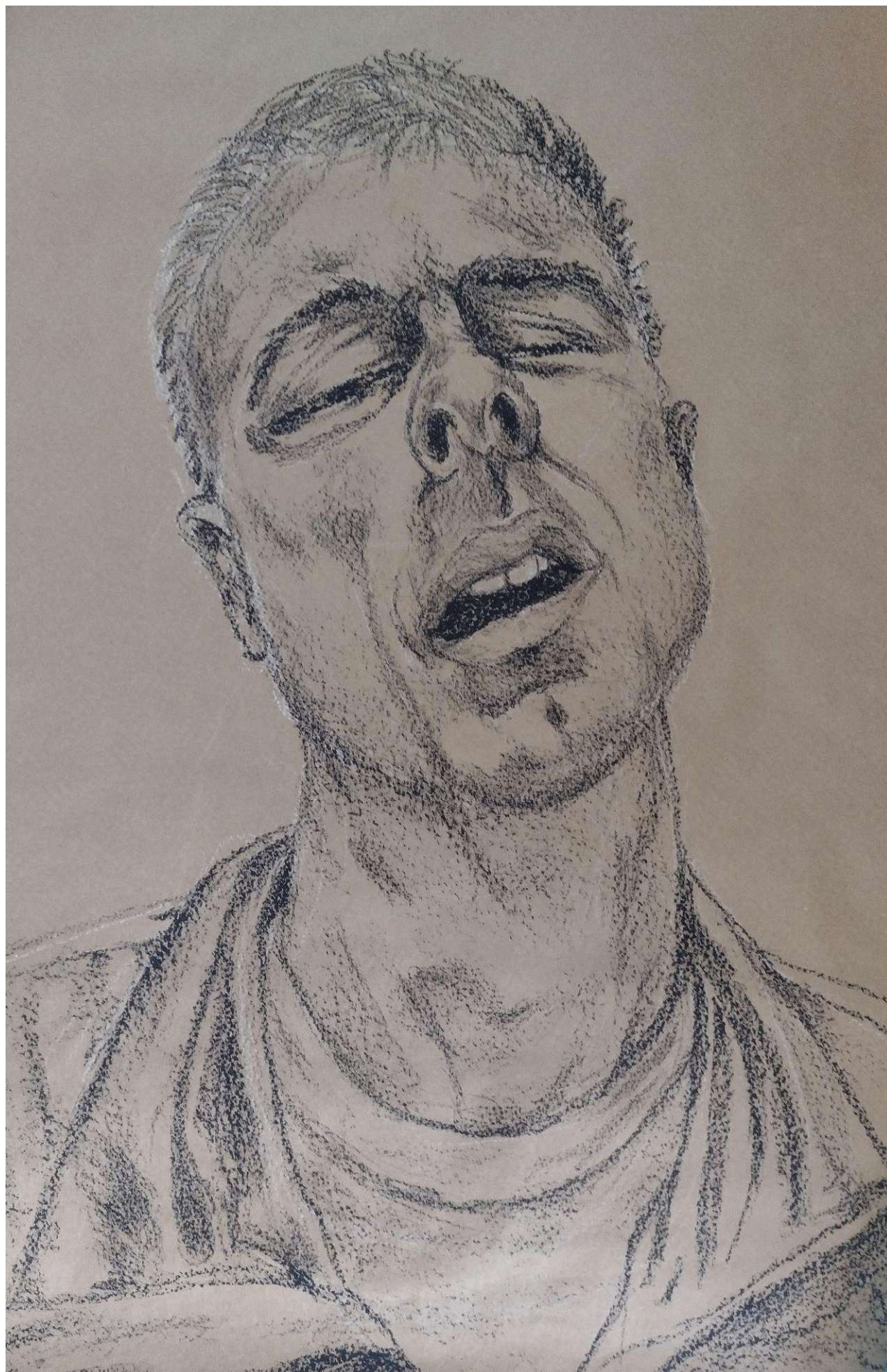


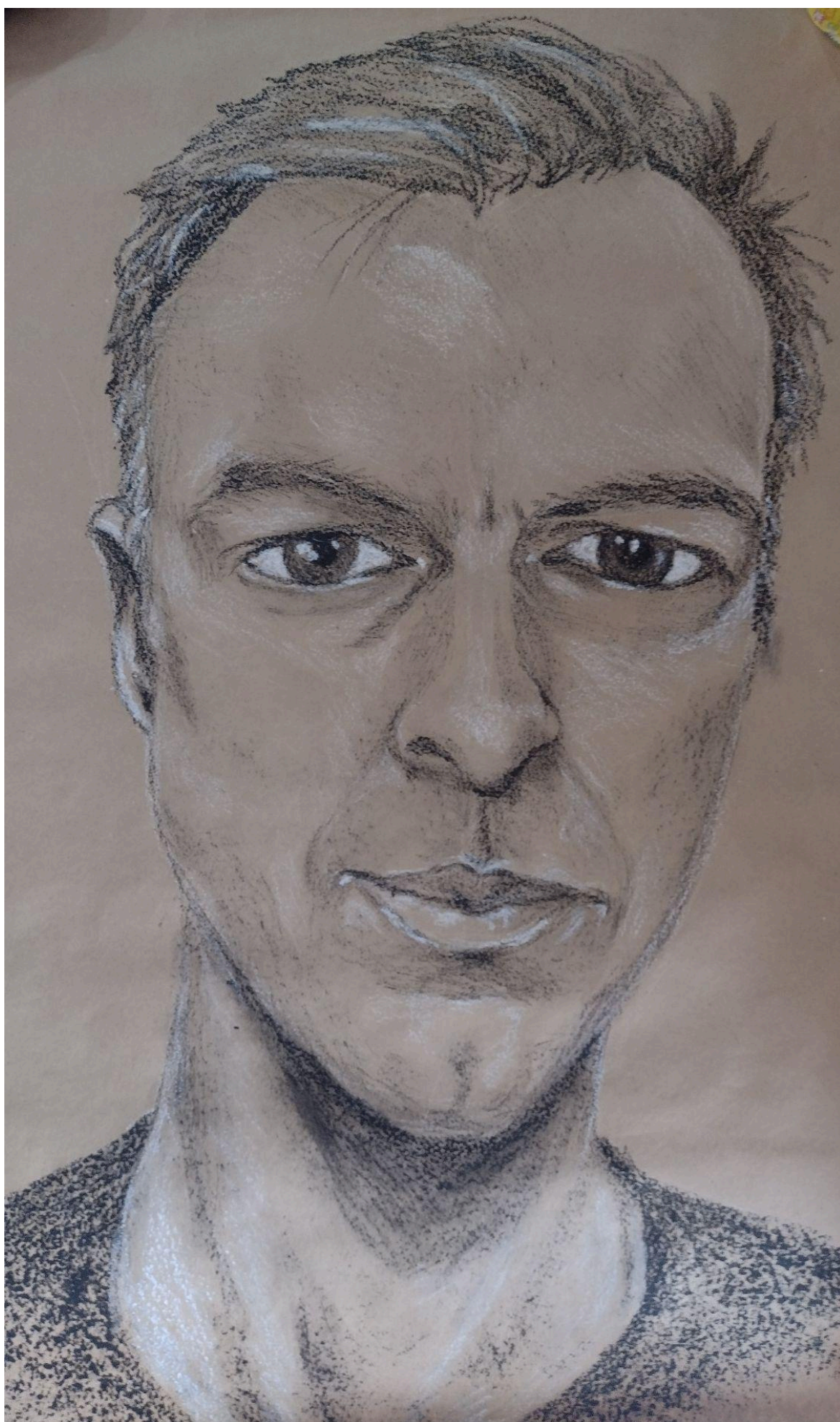


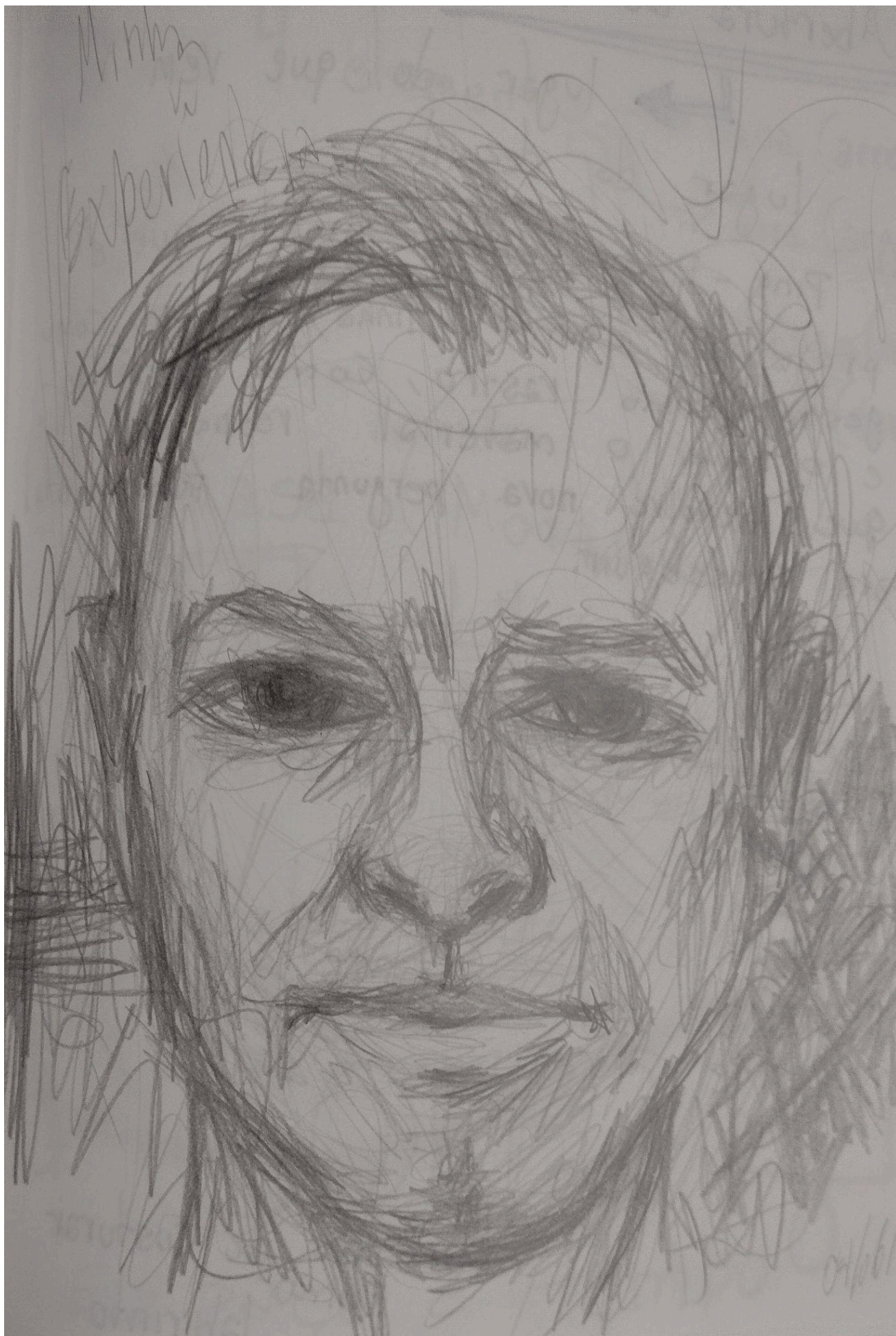
















Desenho é transitivo

↳ perpassa por todas as áreas

Desenho é mais do que o lápis e o papel

e Espaço

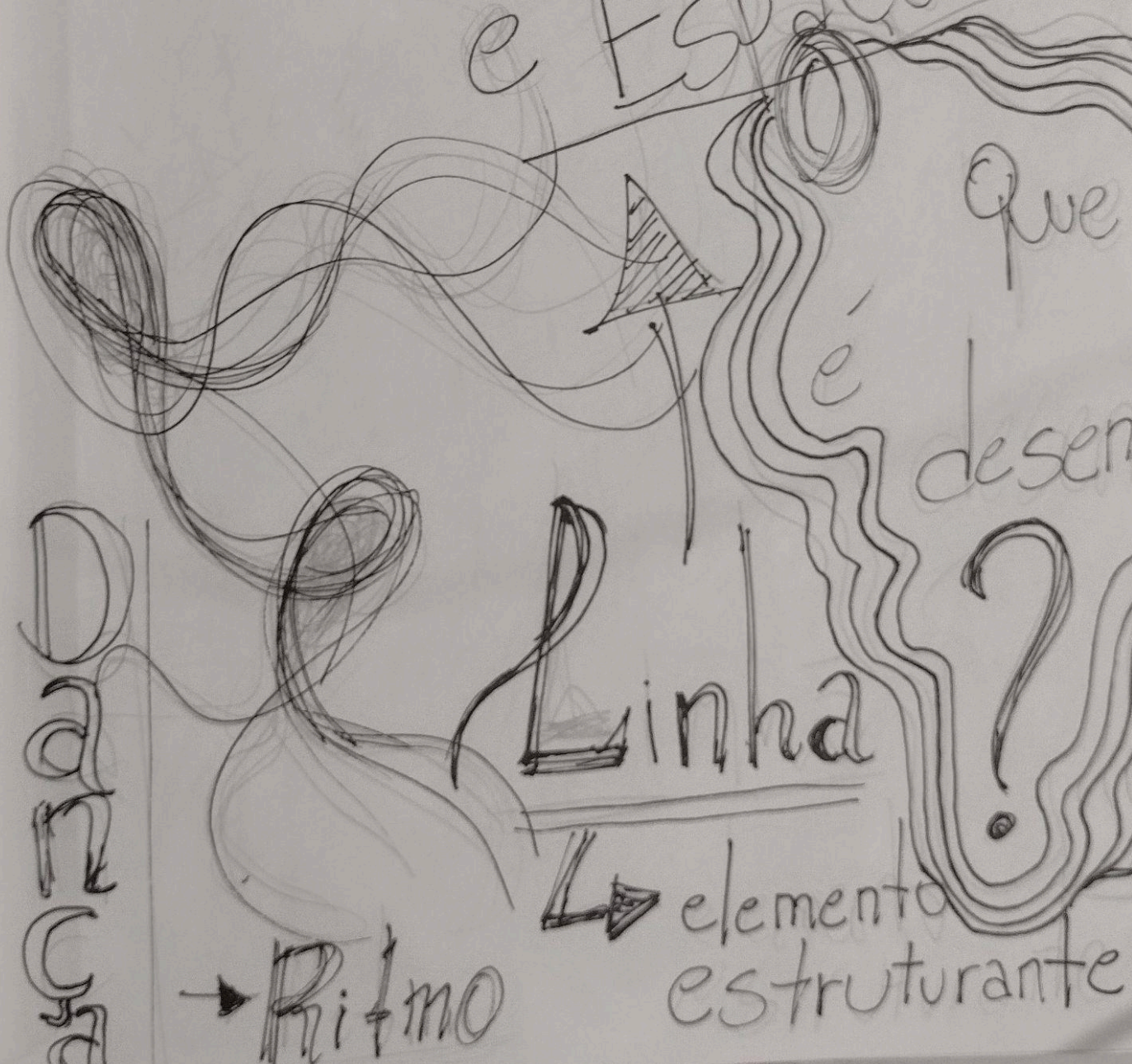
que

é desen

Linha

↳ elemento estruturante

→ Ritmo



5 TERRA - O CORPO QUE ANCORA O TRAÇO

*A terra acolhe o gesto, e o transforma em morada.
Gaston Bachelard, A terra e os devaneios do repouso*

O gesto desenhante é como uma semente que se enraíza, emerge da terra e se firma no solo como marca de origem e de resistência. É ação que finca o traço no papel, como o arado que desenha linhas no chão, cicatrizando a memória no corpo estésico. O corpo é terra fértil de onde brota o gesto – como Gaia³⁹, gera a vida e sustenta a criação.

Enraizado na terra, o gesto desenhante encontra a firmeza necessária para se transformar em algo tangível e se plasma em formas. A terra não é apenas o lugar onde o gesto se fixa, mas o espaço que permite que o desenho se torne marca, memória, permanência. Entranhado como raiz profunda, o gesto abre a possibilidade da verticalidade, da projeção ao alto; ao mesmo tempo, finca-se como encontro com o subterrâneo, com o sombrio.

Como em Hades, onde habitam as transformações profundas e a errância pelo desconhecido, a terra é também terreno do oculto, dos mistérios, do mergulho nas profundezas da alma como modo de encontrar-se. Neste mergulho, o gesto desenhante se torna aquele que penetra nas camadas mais íntimas da experiência humana. O traço se faz pesado, firme e enigmático, refletindo a busca por sentido em meio à complexidade da vida.

Hades nos convoca a olhar para o que está escondido, a explorar o que não se revela à primeira vista, a encontrar profundidade no gesto. A terra é espaço onde tudo se transforma e se reinventa, mas também onde o gesto encontra solidez e faz morada.

Profundamente encarnado, o peso do gesto desenhante é metáfora que localiza o corpo na escola, quando as artes encontram a educação. Quando o gesto repousa sobre o suporte e o papel acolhe a sensualidade bruta da mão que imprime marcas, expõe-se o corpo sensível que se abre para a estesia, plasmando formas e sentidos como abertura à experiência lúdica de linguagem.

O corpo, diante da aspereza da materialidade, aprende seus modos de fazer espaço e vai, lentamente, semeando gestos que guardam a potência de emergir e florescer como experiência de linguagem. O gesto desenhante é resistência aos modos de convivência que obstaculizam caminhos e embrutece a vida. Como abertura para o encontro, sua emergência

³⁹ Na mitologia grega, Gaia é a deusa primordial da Terra, mãe de Urano (Céu) e dos Titãs. Como entidade fundante, é considerada a origem de toda a existência. Neste trabalho, sua menção vai além da referência mitológica, atuando como uma metáfora para a terra onde o gesto desenhante se estabelece. A terra, como morada originária, oferece a materialidade e a segurança para que o gesto possa florescer e, assim, se efetivar como linguagem.

– sensível – devolve à educação o sensível e a experiência na relação entre crianças, jovens e adultos nos tempos e espaços da escola.

Quando desenho, mostro aquilo que amo suficientemente para compartilhar com outros e, desse encontro, o que posso esperar é que o outro se sinta convidado e afetado a querer desenhar também. É uma relação que não pode ser dita em palavras, tampouco medida por parâmetros ou ditames, pois se faz – e só pode se fazer – como mostração.

As agruras do mundo são muitas, mas não quero erguer um muro de lamentações. Pelo contrário, quero celebrar o que emerge como potência poética nos tempos e espaços da escola. O gesto desenhante não é somente resistência, mas abertura: ao encontro, aos afetos, à relação com as sombras, à errância, às marcas profundas.

Como ação corporal, o gesto desenhante ligado à terra registra o peso da existência, marca a materialidade do gesto e convoca o corpo – posto e exposto – ao mundo. A ação de desenhar não marca apenas uma linha no espaço, mas carrega um peso que exige do corpo uma imersão. Esse peso não é apenas físico, mas uma sensação de permanência, de memória, de algo que exige presença e disciplina – algo que entra no corpo para nunca mais deixar de sê-lo.

Na escola, o gesto desenhante resiste ao fluxo do tempo, aos ritmos marcados pelas campainhas e pela rigidez dos horários. Ao desenhar, educador e educando imergem em um gesto que é pesado, ainda que fluído; o qual exige presença e dedicação – tantas vezes perdidas na pressa cotidiana.

O gesto de desenhar, com sua materialidade, oferece uma pausa, um tempo e um espaço de suspensão dos ditames e da lógica da produtividade. É no peso do gesto que a mão encontra repouso, um ponto de ancoragem para se lançar em outras experiências.

Como abertura para a experiência de linguagem, o gesto desenhante transforma a escola e a docência em espaço compartilhado – de convivência e coexistência em um mundo comum. A terra, aqui, não é apenas o solo onde o gesto se finca, mas o espaço simbólico da criação, da memória e da transformação. O gesto desenhante – pesado e sensível – abre caminho de resistência e permanência na relação entre artes e educação.

O gesto desenhante, ancorado na terra e inscrito no corpo, não é apenas expressão de uma intencionalidade técnica, mas uma inscrição sensível que responde ao chamado do mundo. A terra, como matéria simbólica e concreta, sustenta o traço como quem sustém a presença do humano em errância. É nesse chão, onde memória, matéria e imaginação se entrelaçam, que o desenho se faz fenômeno e se torna linguagem viva — resistente, poética e cotidiana. Encerrando este percurso, o traço revela-se não como reprodução de formas, mas

como movimento de habitar o espaço escolar por meio de uma escuta que passa pelo corpo, pela matéria e pelo tempo partilhado.

Modo de habitar a escola como exercício de linguagem que emerge da disciplina, da repetição necessária para alcançar o diferente. A mão aprende seus meios e, pela repetição, vai apreendendo a matéria. Do devaneio terrestre emerge a argila do outro lado do arroio - aquela que me molda e me convida a ser um. Aquela que veio ser argila em mim, na intencionalidade mesma do gesto modelador. Bachelard (1990b), em *A terra e os devaneios do repouso*, afirma que as matérias terrestres excitam no corpo a vontade de trabalhá-las - tornam-se íntimas. A imaginação terrestre tem suas bases calcadas nas imagens da dureza e da moleza: “Com a palavra duro, o mundo expressa a sua hostilidade e, em resposta, começam os devaneios da vontade” (Bachelard, 1991, p. 51). Vontade que exige a ação do gesto intencional da mão que insiste contra essa dureza.

Para Pessanha (1988), a mão criadora e autônoma - por isso feliz - sonha seus próprios sonhos, enfrenta os desafios concretos de um mundo concreto, movida pela vontade de poder e pelo poder da vontade - motor dos devaneios.

Para Bachelard (1991), o devaneio da imaginação material é o que adere o humano ao mundo. Ele lamenta que os sistemas educacionais não ofereçam diferentes materialidades para que a mão possa aprender a se aderir ao mundo, tal como o faziam os alquimistas: “A alquimia contém igualmente inumeráveis lições para uma doutrina da imaginação material, imaginação tanto mais sincera pois solicita uma adesão total à vida do universo” (Bachelard, 1991, p. 202).

Bachelard vê na imaginação terrestre uma fonte de imagens do repouso, do refúgio e do enraizamento - arquétipo da mãe terra. A casa, o ventre, a caverna são imagens que brotam das fontes do repouso e conservam a marca do retorno à mãe. Talvez esteja aí a origem do retorno à morada que proponho: “A gruta é uma morada. É a imagem mais clara. Mas, exatamente por causa do apelo dos sonhos terrestres, essa morada é ao mesmo tempo a primeira e a última morada. Torna-se uma imagem da maternidade, da morte” (Bachelard, 1990b, p. 159).

5.1 O peso sensível do gesto

Interessa-me o movimento de conviver no mundo como potência poética de significar a estesia do corpo - um movimento aberto a isto e aquilo. Uma experiência de convivência que parte do tempo e do espaço nos quais estou: um movimento entre sensível e inteligível,

entre a potência reflexiva e o devaneio. Não quero sobrepor o isto ao aquilo, tampouco estabelecer hierarquias ou separações entre eles, mas considerar o movimento de interação e alternância - ou de ambivalência - que os atravessa. 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 possamos 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 fecundo propor experiências de convivência eticamente compromissadas com uma educação que, pela linguagem, estreite o entre que aproxima filosofia e poesia na ação mesma de conviver com outros. Trata-se de uma realização que ocorre no entrelaçamento inseparável entre o inteligível e o sensível, na experiência do corpo em movimento no mundo - ou melhor, da intencionalidade gestual do corpo. Por ser corporal, a percepção sensível é anterior às simbolizações e práticas que nos colocam no mundo: cores, sabores, odores, sons, silêncios, texturas - tudo isso corporifica significados.

A estesia estabelece a integração e o comércio com o mundo e com o nosso corpo. Antes de nomear, sabemos pelo corpo o que é frio, calor, pesado, amargo, doce. “Aqui o prazer estésico - 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 indispensável é que a educação do sensível não se sobreponha ao inteligível, pois isso apenas manteria portanto a polaridade das relações no mundo comum.

Em contrapartida, assumo a intencionalidade de propor uma educação em artes que não se paute em explicações, mas que se permita acolher a sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos estudantes seja exercitada. Isso exige criar situações de estudo⁴⁰ em que o corpo não seja desconsiderado - de modo a acolher as diferentes sensações provocadas e sentidas pelos humanos nos tempos e espaços educativos.

⁴⁰ O termo estudo é aqui compreendido no sentido filosófico proposto por López (2019), que o diferencia da aprendizagem. Enquanto a aprendizagem (*aprehendere*) implica um gesto de capturar ou adquirir conhecimento, o estudo é um gesto gratuito que permite estabelecer uma “relación libre con el mundo y las personas que lo habitan” (López, 2019, p.75). Nessa perspectiva, a escola deve ser capaz de “sostener el ocio” (López, 2019, p.75), ou seja, de não ceder à tentação de transformá-lo em trabalho. Para o autor, “el ocio se conserva en el estudio y se arruina en el aprendizaje” (López, 2019, p.75), pois o estudo, ao contrário da aprendizagem utilitária, é o espaço que preserva o tempo da reflexão e da liberdade, tornando-se um gesto que não se destina a um fim prático, mas que se revela como um fim em si mesmo.

A dimensão poética emerge da relação com o mundo, permitindo descortinar a poesia que habita a realidade. Nesse sentido, uma ação educativa que se pretenda poética assume o compromisso de oferecer situações nas quais o exercício poético seja potencializado: situações que operem sentidos sensíveis e sensatos, que provoquem o corpo sensível - como “a culinária e seus sabores, os cantos dos pássaros ou os diversos aromas presentes na natureza” (Duarte Junior, 2010, p. 74).

A poesia é abertura para a surpresa, para o se dar conta de algo que já estava ali, para o devaneio. O devaneio poético é convite ao imaginar, assim como a imaginação poética é abertura ao devaneio. “O devaneio cria as imagens e estas geram mais devaneios, num virtuoso círculo poético” (Duarte Junior, 2010, p. 86). Anterior a qualquer movimento de assimilação de habilidades ou conhecimento de procedimentos, de teorias e estilos, a imaginação poética é geradora de mundo - e uma educação que se pretende poética irá justamente promover a percepção poética do mundo.

O poeta oferece à educação outra lógica – a poética – que não supõe explicações do mundo mas experiências no e do mundo. Por ser instauradora, é ato no mundo e não discurso sobre o mundo. Criar e inventar supõe interrogar e não responder, supõe investigar e não explicar, exige ação no mundo e não apenas a sua contemplação. (Pohlmann; Richter, 2008, p. 914)

Pensar educação e artes nos tempos e espaços da escola, a partir dos estudos com os quais propus aproximação, me conduzem a considerar a dimensão poética das artes como um modo de exercer convivência, disciplina, liberdade, criação e errância. Criação de si e de mundo pela dimensão lúdica da linguagem. Por ser uma ação criadora e por realizar-se no mundo comum, penso que a educação tem, também, como grande potência, a possibilidade de oportunizar que os corpos - em coexistência - possam experimentar e inventar sentidos para si e para o mundo. Por isso, educação não é ação individual: ela pressupõe relação, uma interação. Uma interação transformadora que se constitui no próprio ato de relacionar-se, de conviver, de coexistir. O que me leva a afirmar que não é a academia que forma o professor, mas a escola - no tempo e espaço da convivência, conforme 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 constituiu um processo de transformação irreversível. Nunca mais poderei ser o mesmo que fui, justamente o que conserva o mistério de ser humano. “O mistério como faísca fundamental para colocar o conhecimento em movimento. E, neste sentido, ninguém melhor para lidar com o indizível do que a arte” (Pohlmann; Richter, 2008, p. 915). Mistério

que guarda a potência do vir-a-ser, potência transformadora. 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 (Kappaun, 2018).

A partir dessas ideias, retomo Larrosa (2018) e Kohan (2015, 2017, 2019) por oferecerem deslocamentos potentes para pensar a educação, permitindo-me propor novas relações entre artes e educação nos tempos e espaços da escola. A valorização da experiência pessoal como percurso criativo, como via de acesso à ação em artes, é um modo potente de constituir um processo de educação do sensível – ao permitir que o corpo sinta de outros modos e seja carne do mundo. O currículo, por sua vez, pode ser espaço para a errância: território de percursos sensíveis do corpo no mundo, sem estabelecer paradigmas ou pontos de chegada. Trata-se da ação de caminhar pela beleza do próprio caminhar – de ir descobrindo meios e modos de estar no mundo em estesia.

Nesse contexto, o professor - um amador - é aquele que apresenta a matéria de sua paixão. Disponibiliza aos que com ele convivem materialidades e situações de experimentação em artes, de modo a dar a sentir a matéria que a mão conduz - e que a conduz. Do gesto errante que deixa marcas e se constitui no ato mesmo de traçar, o desenho emerge como testemunho de um corpo que ali existiu e insistiu.

O professor - aquele que sabe - não assume o lugar de profeta que conduz o aprendiz pela mão e indica o caminho. Pelo contrário, oferece possibilidades de caminhada em errância, pleno exercício da liberdade, provocando situações de desafio e desconforto diante do informe, do ainda-não, do que se oferece ao vir-a-ser, ao tornar-se mostraçã. Aqui, a ideia de erro se dissolve em sentido, perde-se na poeira da ação que dá a ver: experimentação do corpo no mundo, insistência e enfrentamento do desconhecido, daquilo que provoca os sentidos e convoca o corpo a dar uma resposta - mesmo que ainda não saiba.

Por emergir do corpo, a experiência em artes nunca está dada, tampouco concluída. Ainda que algumas pontuações sejam necessárias, o processo em artes nunca se encerra, nunca está pronto. Como abertura ao mundo, sua emergência perpassa por uma necessidade humana de atribuir sentidos outros ao mundo - para além daqueles convencionados e profetizados como adequados e corretos, herança de um modo de pensar a relação humana com e no mundo pautado pela racionalidade instrumental.

Ainda que emerja da ação - muitas vezes individual - do humano, este nunca está só, pois carrega consigo um vasto repertório de vivências e experiências que são singulares, mas indissociáveis do coletivo em que habita.

As artes são fenômeno coletivo, inseparável do mundo, da cultura e da experiência humana de ser e estar em um mundo comum. A pluralidade das artes evidencia-se em todo o processo de se fazer artes. Ainda que seja um conceito recente na história da humanidade, emergente de um contexto colonialista, as artes não se deixam enclausurar por um conceito unívoco. Jamais poderemos afirmar com segurança o que é arte. Como diz Gombrich (1999), não existe arte, apenas artistas.

Ignoramos como a arte começou, tanto quanto desconhecemos como teve início a linguagem. Se aceitarmos que a arte significa o exercício de atividades tais como a edificação de templos e casas, a realização de pinturas e esculturas, ou a tessitura de padrões, nenhum povo existe no mundo sem arte. Se, por outro lado, entendermos por arte alguma espécie de belo artigo de luxo, algo para nos deleitar em museus e exposições, ou uma coisa muito especial para usar como preciosa decoração na sala de honra, cumpre-nos reconhecer que esse uso da palavra constitui um desenvolvimento bem recente e que muitos dos maiores construtores, pintores ou escultores do passado sequer sonharam com ele (Gombrich, 1999, p.39).

Aquelas manifestações que atravessam a existência humana desde tempos imemoriais - e que convencionaram-se chamar de arte - são expressões da necessidade humana de sentido. Um sentido que transcende, em muito, a árida relação de causa e efeito.

Posso perguntar: por que o humano paleolítico, em um contexto tão rudimentar (mas não inferior ou primitivo), se permite deixar desenhos, pinturas e gravuras em paredes de cavernas e rochedos, se não podemos afirmar uma aplicação prática imediata de sua ação para a própria existência - e, por que não, sua sobrevivência?

Não tenho intenção alguma de oferecer respostas para tal interrogação. Se o fizesse, e de algum modo a resposta fosse acolhida como verdadeira, acabaria com o mistério que é, antes de tudo e qualquer coisa, a experiência humana de estar vivo.

Em vez disso, ofereço outras interrogações que, talvez, causem certo desconforto: por que, diante do cenário atual, escrevo este trabalho? Por que, em tempos de ataques à educação, às artes e à academia, continuo a estudar e escrever em defesa daquilo em que acredito? Não tenho respostas, mas posso pensar algumas coisas a partir disso.

Ainda que não seja uma resposta de aplicação imediata - tampouco válida numa lógica de resultados - estudo e escrevo porque isso faz sentido (para mim, certamente).

No que concerne às artes nos tempos e espaços da escola, como professor que ama aquilo que faz e em que acredita - o que dá sentido -, posso pensar algumas possibilidades de ser e estar mediador de e em artes na escola. Não tenciono anunciar que o objetivo das artes na escola seja a formação de artistas - e essa afirmação pode, inclusive, ser estendida a todos os demais componentes curriculares praticados atualmente. Entretanto, também não nego tal

possibilidade, pois, em alguma medida, o artista que habita em mim também se formou na escola - o mesmo vale para o professor e o pesquisador.

É curioso como determinadas narrativas são facilmente aceitas, mas, quando aplicadas a outras situações, enfrentam forte resistência - inclusive gerando desconforto e suspeição quanto à legitimidade da ação docente.

Exemplifico com uma experiência pessoal: ao chegar, já com o ano letivo em andamento, em uma escola onde lecionaria pela primeira vez, fui recebido por uma expectativa - comemorou-se o fato de a instituição, enfim, contar com um profissional formado em artes. Após esse preâmbulo, instaurou-se um clima de estranhamento. Foi-me solicitado, em virtude da proximidade do Dia das Mães, que eu fizesse, nas aulas de artes, a confecção de guirlandas para os estudantes presentearem suas mães.

Após alguns segundos de perplexidade, além do desconforto diante do desconhecido, surgiu a pergunta: o que é guirlanda? Após alguns instantes de silêncio, um sentimento de desconforto tomou conta da sala. Foi necessário que uma guirlanda me fosse apresentada. Como me recusei a realizá-lo, instaurou-se outro desconforto - agora permeado pela desconfiança quanto à minha formação, estampada em olhares de incredulidade frente às expectativas que, aparentemente, haviam se constituído.

Não pretendo entrar no mérito do certo ou errado, pois cada um parte de suas vivências e concepções que, de algum modo, foram possíveis. O que proponho pensar são as narrativas que atravessam os modos de habitar a escola - frequentemente estigmatizando as artes como ação decorativa, ou seja, como meio para outra coisa.

Tais narrativas despotencializam e deslegitimam a ação humana de sentir e dar sentido ao que se faz na escola. Os exemplos são inúmeros, e cada professor amador de sua matéria de estudos conhece os desafios e resistências que enfrenta diante de estereótipos e modelos que fragilizam as relações de ser e estar professor.

Para Duarte Junior (2010), uma educação voltada ao sensível reconhece a importância da estética nas relações educativas, considerando as artes não como objeto de estudo, mas como modo do humano experienciar e se constituir humano com e no mundo. Assim, as artes na educação oferecem a possibilidade de conexão com o mundo, de pensá-lo em ato - o que aproxima a ideia de Gadamer (1999) de que educar é educar-se, e formação é formar-se.

Tal pensamento é potente, pois exige a ação do corpo no mundo e considera que só é possível educar-se em tempos e espaços em que a conversação seja possível - ou seja, na relação com outros humanos e com o mundo. Essa concepção se amplifica quando aproximada da ideia de errância, defendida por Kohan (2015).

Retomando Duarte Junior (2010), é preciso repensar os tempos e espaços da escola e integrar práticas artísticas e sensíveis ao cotidiano escolar. Isso inclui criar ambientes que favoreçam a experimentação e a criação, onde as artes possam ser vivenciadas como exercício de liberdade e constituam experiências encarnadas.

É nesse sentido que se coloca um dos grandes desafios da relação entre artes e educação na escola: as artes, em sua pluralidade, não se fecham em si mesmas - ainda que, paradoxalmente, sejam também um fim em si. Essa é uma ideia difícil de defender em um mundo pautado por relações de causa e efeito, que reduzem a experiência humana de habitar distintas dimensões de linguagem.

O diálogo com outras áreas do conhecimento é fundamental para o exercício pautado pela dimensão do sensível, visto que essa dimensão não é exclusividade das artes. O que tenho observado, ao longo de muitos anos na educação básica, é que essa dimensão sensível tem sido relegada quase exclusivamente às artes - que, paradoxalmente, são também aquelas cujos meios e modos são mais cerceados na escola. Mas essa é uma discussão para outro trabalho.

Aqui, tenciono propor um espaço de conversação sobre as dimensões sensível e sensata do desenho e tentar esboçar como essas concepções se relacionam e dialogam com a educação escolar.

O que me interessa é o movimento de convivência com outros humanos como potência poética de significar a estesia do corpo mundano. Movimento aberto a isto e àquilo. Experiência de convivência e coexistência que se funda e emerge do tempo e espaço em que estamos - movimento entre sensível e inteligível, entre a potência reflexiva e o devaneio. Movimento estético que confere sabor às conversações próprias de conviver com o outro, e movimento poético que dá o sentido necessário para suportar o vivido.

5.2 O lúdico como aderência ao mundo

Assim como Duarte Junior (2010), penso a *aisthesis* - essa potência humana de sentir, perceber e conferir sentido - como modo de habitar o tempo e o espaço da escola com e em artes. Somos educados para a apropriação de conhecimentos inteligíveis, mas, paradoxalmente, somos deseducados para os saberes do sensível. Para Duarte Junior (2010), conhecer tem a ver com o pensamento - conceitual, abstrato, genérico - enquanto o saber sensível refere-se a um conhecimento do corpo, que nos torna mais atentos ao mundo.

Nesse sentido, as escolas requerem saberes que considerem o corpo sensível como abertura ao mundo - sonhos, afetos, emoções - que não podem ser mensurados, mas preservam a importância dos saberes considerados inúteis. É sob essa perspectiva que as artes, articuladas com a educação, se constituem como campo de resistência frente aos paradigmas e ditames de uma ideia de ensino de arte fortemente influenciada pelo racionalismo e objetivismo cartesiano, pautando-se em explicações sobre a história da arte e a interpretação de obras consagradas.

Compreendo que tal objetivismo tenha sido necessário para garantir a presença das artes nos currículos escolares. No entanto, é preciso acolher o que há de válido nesse percurso e, ao mesmo tempo, seguir adiante. Não nego a importância do ensino da arte, mas considero indispensável o exercício do sensível, da experimentação estética, como forma de educar o humano. É possível pensar, com Richter e Bourscheid (2014), que nós, educadores, podemos propor uma educação na qual o ato de estudar se realize na relação entre as dimensões do sensível e do intelecto, uma vez que ambas são indissociáveis da experiência do corpo em movimento no mundo.

Importa destacar que uma educação voltada para o sensível não se restringe às artes. A educação pelo sensível exige considerar o corpo e seus apelos para ser corpo no e do mundo - “com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto” (Duarte Junior, 2010, p. 31). Enquanto o mundo, em sentido amplo, insiste em nos anestesiá-lo, uma educação para o sensível propõe um contraponto: o encantamento pelas “mais singelas maravilhas de que dispomos em torno a nós, refinando a sensibilidade fundamental de que nosso corpo é dotado. É preciso alcançar o sentido dos sentidos” (Duarte Junior, 2010, p. 31). A educação do sensível se realiza na experiência e exige do corpo operação de linguagem que a efetive em presença. Sua dimensão poética é uma forma do humano se relacionar com o mundo - uma ação intencional. Essa educação sensível e poética nos convida ao devaneio, que é modo de intencionalidade e potência da imaginação.

E, no caminho inverso, a imagem poética também desperta o devaneio no leitor, que, valendo-se dela, pode se entregar ao próprio devanear, conectando visões, sentimentos, afetos, percepções e sinestésias com base em sua condição existencial. O devaneio cria as imagens e estas geram mais devaneios, num virtuoso círculo poético (Duarte Junior, 2010, p.86).

Como já afirmado, a imaginação precede o pensamento e esse devaneio poético que nos fala Duarte Junior é, na escola, operação lúdica de linguagem como modo de habitar o mundo e transformá-lo. Transformação que implica em experiência. Portanto, ter experiência

de algo é um fazer comprometido e que nos compromete com o mundo. Para Larrosa (2018), a experiência requer, primeiramente, estar imerso em uma ação, envolvido com um fazer que exige de nós ação no mundo.

O mundo, portanto, é visto como “isso” sobre o que assumimos uma responsabilidade, que nos ocupa e nos preocupa, que nos importa, que cuidamos. Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial (Larrosa, 2018, p.21).

Read (1986) acredita que a única esperança de transformar o mundo reside na educação - mas não aquela entendida em seu sentido corriqueiro e redutor. Gosto de pensar a educação como modo singular de conviver no plural e exercitar-se com outros humanos em um mundo comum. Esse exercício do convívio encontra entraves conceituais semelhantes àqueles relacionados às artes: são palavras ambíguas, que resistem a significações unívocas ou conceitos determinados e determinantes. Por esse viés, Herbert Read (1986) argumenta que artes e educação são processos simbióticos: “quando falo em arte, quero dizer um processo educacional, um processo de crescimento; e, quando falo em educação, quero designar um processo artístico, um processo de autocriação” (Read, 1986, p. 12).

Essa proposição torna-se ainda mais relevante quando se consideram as artes como exercício da disciplina dos sentidos, na busca por percepções intuitivas da experiência. “Ela é também a disciplina da ferramenta e do material - a disciplina imposta pelo lápis ou pela caneta, pelo tear ou pela roda do ceramista, pela natureza física da tinta, do tecido, da madeira, da pedra ou da argila” (Read, 1986, p. 52). Isso evidencia a necessidade de viver as artes para ser permeado por elas - pintar, tocar, dançar, cantar, desenhar... “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” (Read, 1986, p. 155).

Para Bosi (1999), as artes são um fazer - ações que transformam a forma, alteram a matéria e trazem à presença o que, até então, carecia de existência. São essas múltiplas considerações sobre a dimensão sensível e a relação das artes com a educação nos tempos e espaços escolares que convergem para pensar e propor uma educação que considere a complexidade estética e poética do encontro com as artes. Uma educação do sensível que permita reconhecer a intencionalidade do gesto desenhante como forma de sentir e promover sentidos na ação linguageira que anima o corpo no mundo.

Há uma dimensão vivencial, sensível, do signo estético que somente é obtida pela prática, pela experiência repetida junto às obras. Não basta (e é até irrelevante) fornecer informações técnicas a alguém acerca dos elementos e da forma de

construção de trabalhos artísticos para que esse alguém possa ter com eles verdadeiras experiências estéticas. Sem a vivência continuada perante tais trabalhos, não se aprende o código e, conseqüentemente, não se apreende verdadeiramente o sentido estético (Duarte Junior, 2010, p. 42).

Sentido estético que passa pelo corpo operante que se abre à experiência de linguagem, ativa sentidos e movimenta o virtuoso círculo poético sugerido por Duarte Junior como abertura para outras experiências de linguagem. “A experiência é o que nos inicia ao que não somos” (Chauí, 1983, p. 207) para pensar o impensado, para trazer à presença o que até então não existia, para sentir o que até então se conservava como anestesia.

A educação do sensível consiste na experiência do corpo no mundo. Quanto mais vivências em arte e mais significativa as mesmas forem, maior a familiaridade com os signos estéticos, que vão assumindo sentidos, sentimentos e experiências que compõem minha trajetória. E é nesse sentido que Duarte Junior (2010) ressalta a experiência como única dimensão indispensável na educação estética em arte.

Experiência do corpo sensível que sente, e no ato mesmo de sentir, percebe e age no mundo. Ação que emerge como mistério e, pelo gesto poético, amplifica esse mistério sem jamais tentar explicá-lo. O corpo, “além de apalpar as coisas pelo olhar e de vê-las com as mãos, ainda se vê vendo e se toca tocando, sendo sensível para si numa reflexão que duplica, separa, divide, possui e perde, concorda sem confundir, numa identidade sem superposição, numa diferença sem contradição” (Chauí, 1983, p.263). E é nesse sentido que uma educação que se pretenda sensível acolhe o que há para ser acolhido pelo corpo estético exposto no e ao mundo, como mistério não a ser suprimido, mas decifrado - é convite à iniciação (Chauí, 1983).

Narrativas que emergem do coletivo, da vida comum, instauram experiências que articulam saberes da razão e do sensível, compondo uma formação humana capaz de transcender a redutora cisão entre corpo e mente. Para Pillotto (2021), uma educação estética articula processos sensíveis e sensatos, ocorrendo simultaneamente na dialética entre percepção, atenção, memória e imaginação. Nesse sentido, a ação humana de marcar sua presença no mundo é ato criador que “passa pelo crivo sensível da sensorialidade corpórea, que pulsa por exercitar seus poderes, suas potências de vida. O exercício é o mesmo da brincadeira, da vivência lúdica da infância” (Meira apud Pillotto, 2021, p. 182).

Com base nas contribuições de Marli Meira, Pillotto (2021) apresenta conceitos que considero indispensáveis para pensar o encontro entre artes e educação nas escolas, atravessado pela ação de desenhar, pela dimensão do lúdico, do jogo e da brincadeira. Rubem

Alves, ao prefaciар *Fundamentos estéticos da educação*, de João-Francisco Duarte Junior (1995), sugere não apenas incluir as artes na educação, mas repensar a própria educação a partir de pressupostos das artes - entendê-la como uma ação estética. Contudo, essa proposta enfrenta resistência, pois uma educação do sensível colide com os modelos hegemônicos da política educacional, comprometidos com uma lógica pragmática e institucionalizada.

A educação estética, ao contrário, não é meio para alcançar outra coisa: é fim em si mesma. É sob essa perspectiva que Rubem Alves (Duarte Junior, 1995) associa a educação estética à ação de brincar - porque a brincadeira, assim como as artes, não visa a um fim.

Talvez o grande desafio seja justificar a importância da dimensão lúdica, do jogo e da brincadeira na escola, considerando que, sob a ótica mercadológica, são presenças “inúteis” e improdutivas. Um desafio que, na ânsia de garantir as artes no currículo escolar, resultou - como observa Duarte Junior (2010) - em propostas que priorizam a discursividade sobre as artes. Rubem Alves (Duarte Junior, 1995), por sua vez, propõe uma outra justificativa, também “inútil”: o prazer que essas ações oferecem. Elas existem por si mesmas, e pela alegria que fazem nascer. No entanto, nossa organização educacional se sustenta na crença de que a criança é um meio para formar o adulto, reprimindo a dimensão lúdica e brincante como condição para o surgimento de um cidadão economicamente produtivo.

É necessário, portanto, reivindicar um tempo e um espaço escolares que permitam a abertura à dimensão lúdica; levar a sério o humor - como relação sensível e lúdica com o mundo; possibilitar a experimentação do corpo no mundo com e em linguagem; acolher a errância como forma de interrogar o real; e assumir a docência “como se pega uma flauta, pra acordar o artista que dorme em nós, ou como quem pega uma pipa, fazendo voar os pensamentos. É sempre assim com a arte e o brinquedo: o prazer só vem quando o corpo se põe a dançar” (Alves, 1995 in Duarte Junior, 1995, p.13).

Dança que, desde tempos imemoriais, institui o humano como humano. Dança que lança mão de sons, símbolos, instrumentos em busca de sentidos; põe o humano em linguagem e, em ato, o faz tornar-se. Pela imaginação, o humano realiza o real, projeta aquilo que ainda não é, antevê o que ainda não podia ser visto, dá forma ao informe e traz à presença o que antes carecia de existência. Assim, a imaginação “é o traço distintivo do homem; através dela este transcende a imediatidade das coisas e projeta o que ainda não existe. Por ela, o amontoado de elementos e estímulos do mundo é organizado numa estrutura significativa, que diz respeito aos valores da existência” (Duarte Junior, 1995, p.51).

Para Huizinga (2004), o jogo está na origem do humano. A atividade lúdica se apresenta como ordenadora e promotora de sentidos do e no mundo. Como ação que não visa

à produção material; como fim em si mesma; como tempo e espaço de experimentação do corpo - dentro de regras criadas e seguidas durante essa ação - o jogo envolve o humano em uma experiência prazerosa. Ao romper com o determinismo das forças naturais, é de modo lúdico que o humano vai se constituindo, ao constituir uma realidade da qual é parte indissociável. Assim, afirma Duarte Junior (1995, p.52), o humano “iniciou sua existência ludicamente: dispondo os elementos do mundo em torno de si, numa ordem que dava sentido à sua ação - o que significou a criação da cultura”. Essa busca por ordenação e convenção de sentidos comunga com os princípios de harmonia e beleza das artes, exigindo a ação do corpo no mundo. A dimensão lúdica expõe o corpo ao mundo que, em estesia, opera linguagem e articula sentidos ao vivido.

Pela estesia que retomo e aprofundo a discussão acerca da ideia de experiência. Importa destacar que não pretendo convencionar uma definição, mas circundar o tema de modo a identificar como a experiência é envolvida em relatos a partir de sua aparição. Com Larrosa (2018), posso pensar que a experiência emerge da nossa relação com o mundo, a partir do que vivemos e das coisas que nos acontecem. Dessa relação que emerge a necessidade de repensarmos, de atualizarmos nosso pensamento, de retomar as ideias que tínhamos, pois a experiência mostra a insuficiência daquilo que já foi pensado.

A experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo, como o que acontece quando um determinado desengate ocorre em nossos modos habituais, costumeiros, de estar-no-mundo (Larrosa, 2018, p.22).

Ainda que um pouco desgastada pelo uso e um pouco maltratada pelas diferentes leituras (algumas vezes demasiado superficiais) acerca da experiência no pensamento de Larrosa (2011), começo com a ideia de que experiência é “isso que me passa”. O pensador espanhol dá ênfase, de imediato, para o termo *me*, pois o lugar da experiência é meu corpo e vai pontuando cada um dos termos que compõem a afirmação *isso que me passa*.

Sobre o *isso que me passa*, a experiência supõe um acontecimento - algo que não sou eu, que não depende de mim, que não resulta de minhas intenções, ideias, palavras, expectativas e que não depende de minhas vontades ou do meu poder. Se não sou eu, tampouco me pertence, a experiência é outra coisa que foge daquilo que digo, daquilo que sei, daquilo que sinto, daquilo que penso, daquilo que posso, daquilo que quero. Larrosa (2011), vai chamar essa característica da experiência como princípio de exterioridade, princípio de alteridade ou princípio de alienação.

Se lhe chamo “princípio de exterioridade” é porque essa exterioridade está contida no *ex* da própria palavra *ex*/periência. Esse *ex* que é o mesmo de *ex*/terior, de *ex*/trangeiro, de *ex*/tranheza de *êx*/tase, de *ex*/ílio. Não há experiência, portanto, sem a aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar (Larrosa, 2011, p.5-6, grifos do autor).

No caso do princípio de alteridade, o *isso* que me passa é algo radicalmente outro que não eu. E princípio de alienação, porque o *isso* que me passa é aquilo que não pode ser meu, não está sujeito à minha vontade ou ao meu poder. E Larrosa (2011) vai além ao afirmar que essa exterioridade precisa se manter como exterioridade, assim como essa alteridade precisa se manter como alteridade e essa alienação precisa se manter como alienação. “A experiência não reduz o acontecimento, mas o sustenta como irreduzível” (Larrosa, 2011, p.6).

No que se refere ao *me* de isso que me passa, a experiência acontece em mim, ainda que seja um acontecimento exterior a mim. Como já afirmado, é em mim que se dá o espaço da experiência, ao que Larrosa (2011) chama de princípio de subjetividade, princípio de reflexividade ou princípio de transformação.

Por princípio de reflexividade o *me* disso o que me passa é um movimento de ida e volta. De ida porque efetiva um movimento de exteriorização ao encontro do acontecimento e de volta porque o acontecimento me afeta naquilo que sou, penso, sinto, quero. O princípio da subjetividade, seguindo ainda Larrosa (2011), evidencia que o humano é aberto e sensível ao mundo, mas, ao mesmo tempo, a experiência é sempre experiência de alguém, ou seja, “que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio” (Larrosa, 2011, p.7). Já o princípio de transformação leva em consideração que o humano sensível ao mundo está aberto à transformação - a experiência de algo e, sobretudo, a experiência de sua própria transformação. É o que me permite sugerir que toda experiência pressupõe transformação - jamais poderei ser o mesmo depois de uma experiência.

Por fim, o *passa* de isso que me passa, pressupõe que a experiência é uma passagem, um percurso, o que me permite aproximar também com a ideia de errância. Se a experiência tem a ver com exterior, “tem também esse *per* que é um radical indo europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem” (Larrosa, 2011, p.8, grifo do autor). Então, a experiência supõe uma saída de mim para o isso que me passa, mas, ao mesmo tempo, há algo que me vem. Essa abertura como travessia conserva o mistério da incerteza, portanto supõe um risco, um perigo. “De fato o verbo “experiência” ou

“experimental”, o que seria “fazer uma experiência de algo” ou “padecer uma experiência com algo”, se diz, em latim, *ex/periri*. E desse *periri* vem, em castelhano, a palavra “perigo”. Esse seria o primeiro sentido desse passar” (Larrosa, 2011, p.8, grifos do autor).

Para Masschelein e Simons (2014), o caminhar pressupõe olhar para aquilo que podemos ver de outra maneira, de modo que exista a possibilidade de nos transformarmos nessa travessia. Para os autores, o caminhar pressupõe experiência, uma *ex/posição* ao caminho - um estar fora de posição. Estar fora da posição é confrontar a iminência do lobo, é assumir a errância como modo de relação com o mundo, é arriscar-se, é expor-se ao perigo.

A esse sentido de perigo e travessia, Larrosa (2011) vai chamar de princípio de passagem. Como corpo aberto ao mundo, o humano que passa por uma experiência é marcado, fica nele um rastro, uma ferida. Ou seja, não se faz experiência, se padece dela. Dessa atitude passional frente a experiência decorre o segundo sentido de *passar* para Larrosa (2011) - o princípio de paixão.

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, *ex/posição* (Larrosa, 2011, p.22).

Aqui, proponho a ideia de gesto desenhante como abertura para uma experiência de linguagem singular. A experiência, no sentido que desejo acolher, se manifesta como paixão: algo que me move a amar e enfrentar o mundo a partir de minha singularidade. Por ser um corpo aberto, sensível, vulnerável e *ex/posto* ao mundo, essa singularidade me permite assumir e efetivar meus gestos de artista, professor e pesquisador, como indissociáveis, sem o desejo de separá-los.

Ex-posição que exige coragem para errar (em todos os sentidos apontados ao longo desta tese), de se pôr à caminho e enfrentar o desconhecido, o incerto, na tentativa de criar situações em que a experiência de linguagem possa emergir nos tempos e espaços da escola. É isso que me faz seguir na convicção de que algo irá acontecer, pois amo suficientemente as artes para fazer dela um modo de habitar o mundo, tanto na academia quanto na escola. É por esse viés que defendo a necessidade do saber fazer, para que a operação de linguagem seja colocada à caminho.

Errância do gesto desenhante como iniciação ao que não sou, ainda não posso ser ou talvez jamais seja. Assumir o gesto desenhante como modo de habitar a educação na escola

com outros é uma atitude fenomenológica de amor ao mundo. O professor amador, de acordo com Masschelein e Simons (2014), não é aquele que sabe tudo sobre o assunto, mas aquele que quer saber tudo sobre aquele assunto. E mais, o professor amador é aquele que se preocupa com seu assunto, faz dele uma paixão. E é justamente essa paixão que irá criar as aberturas necessárias para explorar o inexplorado, a pensar o impensado, para sentir aquilo que se conservava como anestesia - abertura para se admirar com aquilo que acontece - fazer dela experiência.

A experiência é imprevisível, não pode ser antecipada, porque ela não tem a ver com o tempo linear, mas com o tempo da abertura, do possível e também do impossível. A experiência é indizível, não pode ser anunciada ou dita, assim como é imprescritível, não pode ser escrita de antemão. É da dimensão da admiração que nos fala Bachelard (1988). Como abertura para o ainda não, a experiência opera no âmbito do talvez, pois é uma travessia - errância - “pelo que não se sabe, pelo que não se pode, pelo que não se quer” (Larrosa, 2011, p.19).

E é essa errância do gesto desenhante que defendo como experiência lúdica de linguagem que se abre à outras experiências. “Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos” (Larrosa, 2011, p.24). Atitude que expõe o corpo como carne do mundo - aberto, vulnerável, sensível - que opera na possibilidade do imprevisto, da vacilação, da errância, da coexistência com outros.

Por que a experiência tem a ver, também, com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. E com o não poder dizer, com o limite do que já sabemos dizer, do que já podemos dizer, com o limite de nossa linguagem, com a finitude do que dizemos. E com o não poder pensar, com o limite de nossas ideias, com a finitude de nosso pensamento. E com o não poder, com o não saber o que fazer, com nossa impotência, com o limite do que podemos, com a finitude de nossos poderes (Larrosa, 2011, p.25).

Por isso, penso que a experiência é fenomenológica, pois não posso escrever sobre ela, mas a partir dela. Não posso falar sobre experiência, mas a partir dela. Não posso desenhar ela, mas a partir dela - como gesto desenhante. E essa reivindicação da experiência como modo de habitar os tempos e espaços da escola é um princípio de uma educação escolar que deseja exercitar a dimensão sensível do corpo estésico.

Uma educação sensível passa pelo exercício da sensibilidade e da promoção de experiências corpóreas - o corpo que se abre ao sentir, acolhe o mundo que vem se sentir nele

e articula gestos e matérias como modo de narrar o mundo. Isso não exclui experiências de contemplação de obras de arte, audição musical, peças teatrais ou visitas a museus, mas exige que essas práticas não prescindam da relação direta dos sentidos do corpo com o mundo.

Gomes (2018), vai afirmar que a experiência é uma base de sustentação da educação. Para o autor, tanto o corpo como o mundo são permeáveis de uma jeito único frente a experiência, se deslocando e se transformando a cada nova experiência que se estabelece entre a tradição e a possibilidade como expectativa de novos sentidos. Emergência educativa que perpassa por situações de conversação (Gadamer, 1999). Para Gomes (2018), a partir do pensamento de Gadamer, vai dizer que o diálogo não pressupõe uma relação com algo novo, mas se faz no encontro com o outro permeado por algo que ainda não havia sido possível encontrar até então em nossa experiência de mundo.

Experiência de mundo que, de acordo com Larrosa (2017), é o que dá sentido à educação. “Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (Larrosa, 2017, p.5). Se me proponho a educar nos tempos e espaços da escola, é porque acredito na possibilidade desse ato, dessa “experiência em gestos” (Larrosa, 2017, p.5), em me libertar dos ditames, de modo que eu possa me transformar e possa ser outra coisa diferente do que posso estar sendo. Partilho com Larrosa (2017) a intencionalidade de assumir tal abordagem, pois penso “que ainda vale a pena lidar com o futuro do nosso mundo e das gerações vindouras nesse modo *pedagógico* que chamamos escola” (Larrosa, 2017, p.23, grifo do autor).

Para Duarte Junior (2010), há um mundo natural e cultural que precisa ser habitado pelo corpo estésico, indicando que a educação do sensível constitui um território amplo, do qual a arte-educação é parte fundante. Enquanto parcela significativa do coletivo humano opera na direção de uma anestesia generalizada, a educação voltada ao sensível é gesto de resistência: contrapõe-se ao entorpecimento por meio do encantamento com as sutilezas e singularidades do mundo. Busca amplificar a estesia do corpo, ou seja, sua capacidade de sentir e plasmar sentidos em linguagem.

Oliveira e Silva Júnior (2013), observam em Gadamer o jogo como o modo de existência da obra de arte. Importante distinção, uma vez que separa a estética da “estetização do mundo da vida, onde a estética perdera toda sua capacidade crítica e dessa forma seu sentido” (Oliveira; Silva Júnior, 2013, p.77). É aqui que encontro um ponto de convergência entre a educação do sensível proposta por Duarte Junior (2010) e a dimensão lúdica das artes articulada por Gadamer. Segundo Oliveira e Silva Júnior (2013), o lúdico transcende o convencional ao se plasmar como uma experiência em ato que transforma e se

transforma: quem joga “se vê jogando e, esse jogo, perpassa o seu ser transformando-o” (Oliveira; Silva Júnior, 2013, p.77).

Back (2023), também na esteira de Gadamer, defende que a experiência é jogo. O que me interessa destacar dessa discussão é que o autor vai trazer à cena outro fundamento indispensável para o jogo da experiência: a linguagem. “Ela é o âmbito onde se abre o espaço necessário para realizar o jogo da experiência” (Back, 2023, p.13). E é por essa brecha que enveredo pela discussão acerca da relação entre linguagem e mundo, entendendo com Von Foerster (1996) que é a linguagem que põe mundo. É dessa relação que emergem o tempo e o espaço para que aconteça qualquer experiência humana. Ainda que Back (2023) considere a relação entre linguagem e mundo como uma relação de reciprocidade ontológica, onde nem mundo funda linguagem, nem linguagem funda mundo, pego emprestada a ideia pautada em Gadamer (1999) de que educação é educar-se e isso perpassa pela criação de condições para a conversação. Conversação, por sua vez, que se manifesta pela dimensão lúdica de linguagem como modo de habitar o mundo com outros. “A conversação é um fenômeno bem complexo, fundado na unidade dialético-especulativa de linguagem e mundo experimentada como jogo. Dada sua universalidade, ela, a conversação, torna possível qualquer experiência humana” (Back, 2023, p.19).

O gesto desenhante como abertura para outras experiências de linguagem nos tempos e espaços da escola é gesto amoroso com o mundo, gesto fenomenológico de atenção e escuta do outro, com o outro. Larrosa (2018) defende que a fenomenologia é uma declaração de amor ao mundo, entendendo o mundo como aquilo que se abre diante de mim, como algo que me atravessa e, se sou receptivo, como algo que me acolhe. “Amar algo relacionado ao ofício é, então, acreditar nela, defendê-la, assumir a responsabilidade por ela, comprometer-se com ela, aceitar um dever para com ela. Fazer dessa fé, dessa responsabilidade, desse dever, uma declaração pública e livre” (Larrosa, 2018, p.110). A experiência nesse ofício, no entanto, vai além do puro sentir, relacionando-se intimamente com a atenção ao mundo e com a responsabilidade de “fazer as coisas bem-feitas” (Larrosa, 2018, p.23), efetivando-se como um ato de cuidado. Cuidado com isso - “seu assunto, sua coisa, sua matéria, não é outra coisa que a transmissão/renovação/comunicação do mundo. E é isso, só isso, o que podemos chamar de educação” (Larrosa, 2018, p.231).

5.3 O retorno à morada

Por fim, quero destacar as vivências e os estudos realizados na disciplina *Educação e Poética da Linguagem*⁴¹, ministrada pela professora Dra. Ângela Cogo Fronckowiak. Sem intenção de hierarquizar ou estabelecer categorias entre as disciplinas - pois cada uma foi única, singular e irrepetível -, creio que esta foi aquela que mais me mobilizou a pensar sobre o que posso pensar. Ou, talvez, tenha sido uma oportunidade única de convergência entre estudos, pensamentos e ações que se efetivaram ao longo das demais disciplinas. Foi quando a pós-graduação afirmou-se como abrigo do pesquisador e tornou-se território de errância para acolher o enigma e o inacabado. Independentemente das razões - que provavelmente eu não consiga dimensionar -, o fato é que, em *Educação e Poética da Linguagem*, pude afirmar a metáfora do retorno à morada como retorno a mim mesmo, como efetivação do gesto desenhante enquanto modo de habitar a educação, a pesquisa e as artes.

A proposta da disciplina já se anunciava em seu próprio nome e foi efetivada em ações coerentes com esse anúncio. Articulando educação, poiésis, linguagem, formação e narrativa, foi possível pensar a dimensão educativa do espaço poético como produção de sentidos. O gesto poético, como pensamento em ato, complexifica e densifica a experiência de vida na alternância entre o real e o ficcional. No encontro entre opostos complementares, o pensamento se experimenta no flerte com o fazer, com o plasmar formas - intencionalidade que emerge do encontro entre corpo e mundo, entre o sensível e o inteligível.

Pensar o espaço poético como experiência de linguagem é celebrá-lo enquanto enigma do sensível - não para desvendá-lo, mas para preservá-lo. Compreendi que o espaço é também uma questão de poder - de poder e de não poder -, no entrelaçamento entre o individual e o público, pois cabe a cada um fazer seu próprio espaço, mesmo que certas possibilidades nos sejam oferecidas e outras negadas. Nesse sentido, todos guardamos a latência do vir-a-ser, pois temos a capacidade de efetivar ou não os gestos que se tornarão experiências de linguagem. O espaço poético se constitui a partir do que posso estar sendo, do que pude me tornar, e das possibilidades que me foram ofertadas ou interditas pelos outros.

A leitura da obra de Graciela Montes (2020) permitiu compreender o espaço poético como vizinho do conhecimento. Artes e conhecimento emergem do deslumbramento diante do mistério, mas ambos se empobrecem quando submetidos a ditames. Separar as artes do

⁴¹ Ementa da disciplina: Educação como acontecimento po(i)ético de produção de linguagem. Imaginação como dimensão projetiva do agir do corpo em linguagem no mundo. Dimensão formativa da expressividade humana e a narrativa como existência inventiva.

conhecimento trivializa as primeiras e esteriliza o segundo, pois ambas são dimensões necessárias à criação de espaço. Fazer espaço é acolher o enigma como aquilo que escapa ao domínio, sem pretensão de transformá-lo em norma.

Para Montes (2020), o espaço é inaugurado pela brincadeira, pela dimensão lúdica do jogo, onde o enigma é explorado como ação transformativa. Brincar é o início do espaço poético, pois implica o corpo. A ação brincante é revolucionária, floresce no enigma e não no ditame; defende a incerteza e resgata a estranheza - estranhamento que mobiliza o corpo à ação e o abre à experiência. A dimensão lúdica da linguagem expõe o corpo ao mundo que se faz e se desfaz a cada instante.

Pensar a linguagem como ação que convoca à ação, mediada pela imaginação poética, é também reconhecer a narrativa como efetivadora do real. A realidade é muito mais complexa do que supõe a racionalidade moderna e instrumental. A explicação jamais substitui ou anula a experiência explicada; da mesma forma, a descrição nunca se equivale ao descrito. A fenomenologia propõe descrever o fenômeno como ele se mostra, e a descrição da experiência, nesse sentido, só se dá pela coerência da própria experiência - que, por sua vez, se transforma no ato mesmo de ser descrita. Maturana (2004) nos ajuda a compreender que toda explicação ou descrição do viver em linguagem é sempre secundária em relação à própria ação de viver em linguagem.

Habitar a linguagem pela narrativa, fazer do gesto poético uma emergência da imaginação, é também plasmar obras do espírito (Valéry, 1999). A palavra *poiésis*, do grego *poiien*, refere-se ao fazer que resulta em alguma obra. Para Valéry, esse *poiien* está circunscrito a um conjunto de obras - ou gênero - que convencionamos chamar de obras do espírito, ou do pensamento: obras que o espírito realiza para si, empregando todos os meios disponíveis. Trata-se de um ato transformador, revolucionário, especialmente quando consideramos a relação entre o humano, o mundo e os outros. Como afirma Valéry, trata-se de considerar, apaixonadamente, “a ação que faz do que a coisa feita” (1999, p. 181).

A história - seja literária, artística ou filosófica - nos legou um acúmulo de informações sobre os autores e os percalços de suas vidas e obras, desde que possam ser enumeradas e interpretadas racionalmente. Isso resulta, muitas vezes, em uma coleção de documentos e tradições, evidenciando uma cisão entre a produção da obra e a produção de seu valor. A valoração é o que impõe fama e garante a transmissibilidade e conservação da obra. Daí a associação proposta por Valéry (1999) entre produção e valor com a economia, que estabelece padrões de valoração que balizam todas as obras posteriores, inserindo-as em uma lógica temporal e mercadológica.

Pensando a dialética entre produção, produtor e o consumidor (leitor, ouvinte etc.), percebemos que a obra é constantemente submetida a processos de valoração que, por sua vez, modificam a própria obra. No entanto, conforme Valéry (1999), produtor e consumidor constituem sistemas totalmente distintos: é impossível observar simultaneamente o espírito que produz e o espírito que atribui valor à obra. Para o produtor a obra é o termo, para o consumidor a origem de desenvolvimentos que podem ser estranhos entre si quanto quisermos. As ideias que ambos constroem da obra são incompatíveis. O mistério da obra reside justamente nisso: “Tudo o que podemos definir logo se distingue do espírito produtor, opondo-se a ele” (Valéry, 1999, p. 185).

Desse modo, pode-se dizer que a obra do espírito só existe como ação: ela se dá em ato. Fora disso, o que resta é apenas o objeto, que por si só não mantém relação particular com o espírito. Sempre que se desloca a obra de sua fonte produtora, ela deixa de ser imediatamente uma obra do espírito e torna-se alheia às condições que a engendraram.

Qualquer obra exige uma ação voluntária; no entanto, quando a vontade tenta voltar-se ao espírito e forçá-lo à obediência, o que se obtém é uma repetição das suas condições. Podemos, pelo desejo, cercar a liberdade do espírito, mas apenas nos resta esperar que aquilo que desejamos se cumpra. “Não temos qualquer meio para atingir exatamente em nós o que desejamos obter” (Valéry, 1999, p.188).

Tal premissa vale também para quem recebe a obra. A produção do valor implica observações semelhantes. Tenho a intenção de escrever, mas ao escrever produzo algo distinto do que desejava.

Com o tempo, convencionou-se uma categoria específica: a das obras de arte. No entanto, essa categoria não difere substancialmente da produção. No espírito que quer fazer, residem o diáfano, os complementares, os antagônicos. A obra desperta em nós, simultaneamente, a sede e a fonte. Modula em nós todas as formas de sensação de estar vivo, “desde a calma absoluta até a tempestade” (Valéry, 1999, p.190). Isso ocorre pela incerteza, pela irregularidade dos momentos e dos humanos. Eis o desafio ao pensamento.

Tudo isso pressupõe questões complexas, onde tudo intervém ao mesmo tempo, num diálogo incessante entre o que há de mais profundo no humano e uma multiplicidade de fatores externos. “Na produção da obra, a ação vem sob a influência do indefinível” (Valéry, 1999, p.191).

Visto que o espírito está em causa, tudo está em causa, tudo é desordem e qualquer reação contra a desordem é da mesma espécie que ela. É porque essa desordem é, aliás, a condição de sua fecundidade; ela contém a promessa, já que essa

fecundidade depende mais do inesperado que do esperado, e mais do que ignoramos, e porque ignoramos, que daquilo que sabemos (Valéry, 1999, p.192).

Da relação com o inesperado, na disciplina *Educação e Poética da Linguagem*, emergiram imagens de toponímia, sobremaneira a partir do estudo da poética do espaço: para pensar a casa como ser privilegiado do estudo fenomenológico. Bachelard (1993) propõe que habitar não é o mesmo que morar. Habitar não exige ou pressupõe um espaço físico: refere-se ao ser, aos modos de estar no mundo, na ampliação de valor que a imaginação oferece.

Nesse sentido, a casa - minha casa de infância - é o espaço que habito e também a casa que me habita. O fenomenólogo francês propõe que se ultrapasse o problema da descrição em direção a uma ontologia, a uma dimensão originária em que a função de habitar se revela como origem de uma felicidade imediata, enraizada na imagem da casa da infância. Essa casa nos enraíza no mundo; é o nosso canto de refúgio. “A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, no prosseguimento de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que clareiam a síntese do imemorial e da lembrança. Nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar” (Bachelard, 1993, p.25).

Assim, a casa não vive somente no dia-a-dia, no curso de uma história, na narrativa de nossa história. Pelos sonhos, as diversas moradas de nossa vida se interpenetram e guardam os tesouros dos dias antigos. Quando, na nova casa, retornam as lembranças das antigas moradas, transportamo-nos ao país da Infância Imóvel, imóvel como o Imemorial. Vivemos fixações, fixações de felicidade. Reconfortamo-nos ao reviver lembranças de proteção. Algo fechado deve guardar as lembranças, conservando-lhes seus valores de imagens (Bachelard, 1993, p.25).

Toda vez que evocamos lembranças da casa de infância, atribuímos valores de imagem. Não nos limitamos a narrar memórias: lançamos também gestos de poeta, imprimindo valores poéticos às emoções evocadas. O ser abrigado na casa da infância sensibiliza os limites do abrigo: vive a casa em sua realidade e em sua virtualidade, em pensamentos e sonhos. Como abrigo do devaneio, a casa protege o sonhador desperto e lhe permite devanear em paz.

A casa é uma das maiores forças de integração para pensamentos, lembranças e sonhos entrelaçados pelo devaneio. E, justamente por serem revividas como devaneios, as lembranças da morada antiga permanecem imperecíveis. Para Bachelard (1993), é graças à casa que muitas de nossas lembranças se conservam e são densificadas. Quanto mais a casa se complica - se tem porão, sótão, corredores -, mais nossas lembranças encontram refúgios intrincados aos quais retornamos durante toda a vida. A casa natal é sempre uma casa habitada.

É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil. Por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado. Habitar oníricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança; é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia (Bachelard, 1993, p.35).

A casa da infância é inolvidável e fonte de um devaneio interminável que apenas a obra poética pode realizar. Assim como a flor está na semente, a morada da infância habita todas as grandes imagens que guardamos. Essas imagens, conforme Bachelard (1993), têm história e pré-história: são, ao mesmo tempo, lembrança e lenda. “Nunca se vive a imagem em primeira instância. Toda grande imagem tem um fundo onírico insondável e é sobre esse fundo onírico que o passado pessoal coloca cores particulares” (Bachelard, 1993, p.50).

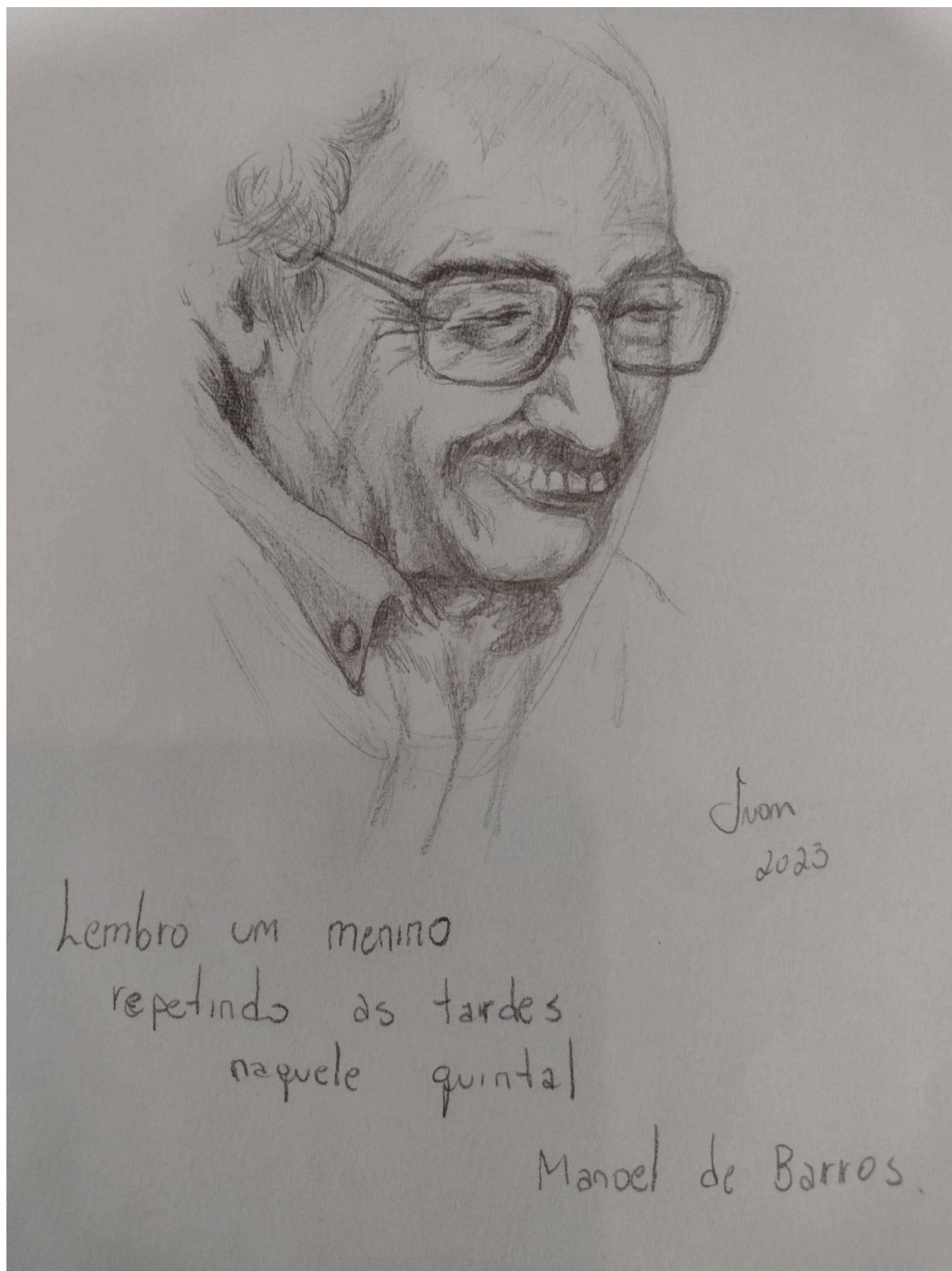
É na indissociabilidade entre poíesis, práxis e corpo que o devaneio pode efetivar-se sem se converter em ditame, sem assumir paradigmas. Ele nos enraíza no mundo, consolidando uma topofilia densificada pela imagem da casa da infância.

Densificação que se amplia no mistério de habitá-la, na conservação do enigma que as memórias suscitam e abrem a novas imagens. O devaneio poético é potência e emergência humanas: conservar o enigma que é habitar a existência, densificando o real sem querer explicá-lo ou condicioná-lo.

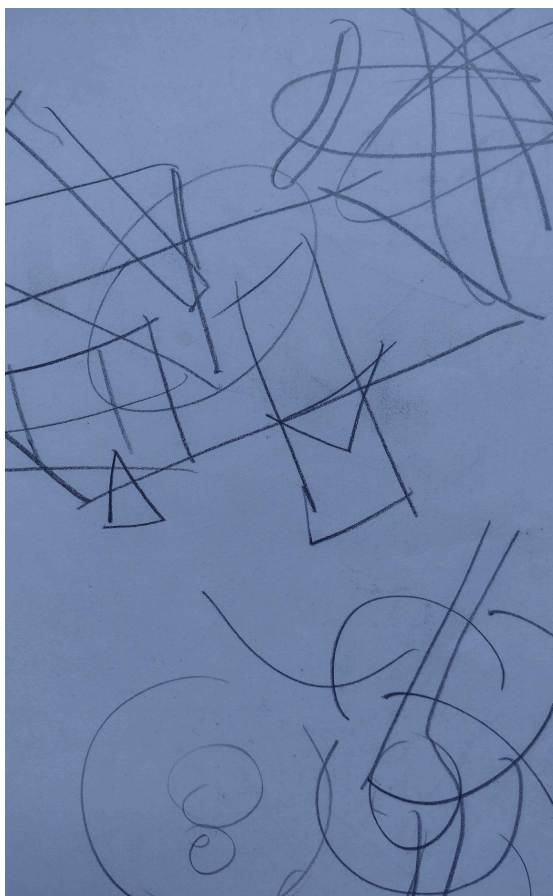
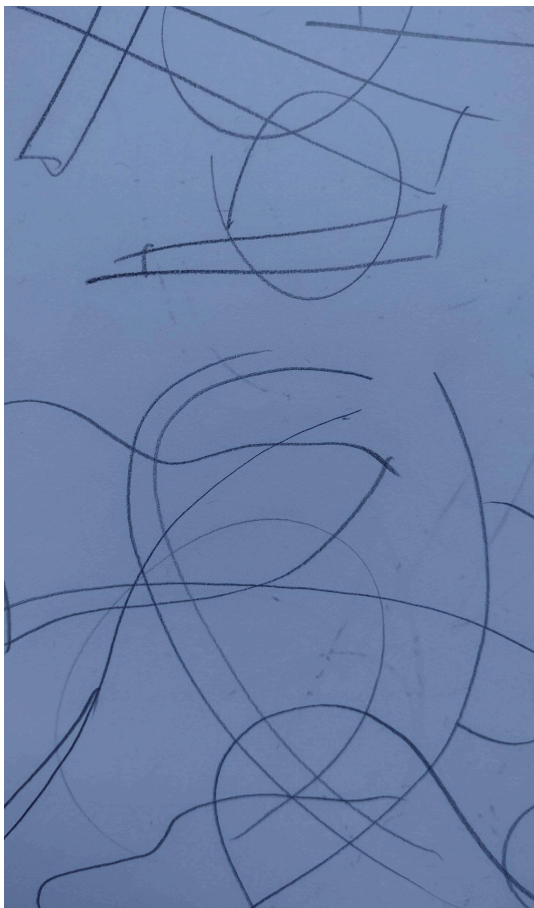
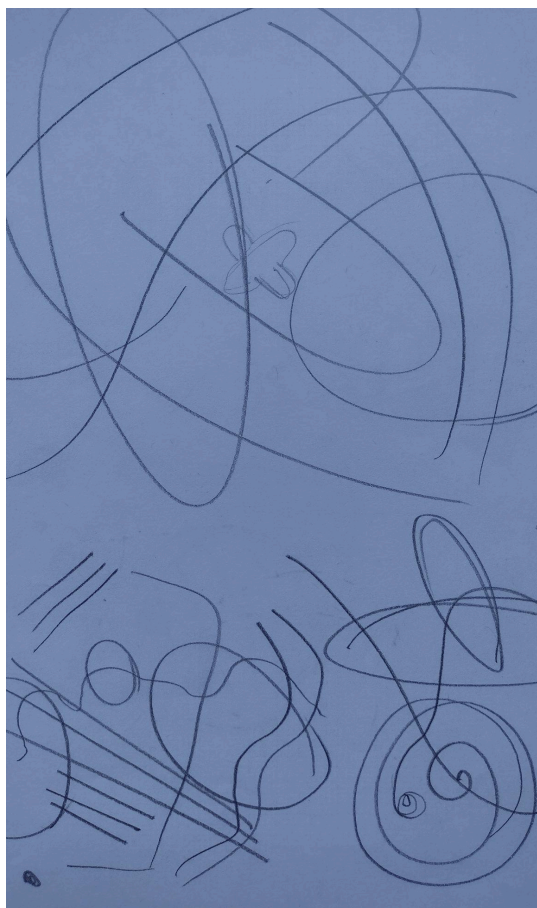
Para Bachelard (1993), a verificação mata todas as imagens: “sempre haverá mais coisas num cofre fechado do que num cofre aberto. A verificação faz as imagens morrerem. *Imaginar* será sempre maior que *viver*” (Bachelard, 1993, p.100, grifos do autor).

Se a terra ancora o gesto e dá peso ao traço, é na ideia de morada que esse gesto encontra abrigo. A morada, pensada com Bachelard, não é apenas espaço físico, mas abrigo simbólico da imaginação sensível, lugar de interioridade e abertura. Após o enraizamento no corpo e no chão da escola, é preciso seguir para aquilo que abriga e acolhe - para os espaços onde a ação de desenhar se desdobra em linguagem e se faz possibilidade de outra experiência no cotidiano escolar. Experiência que se abre para outras experiências e que me permite anunciar e efetivar uma fenomenologia do gesto desenhante. Caminhemos, agora, para essa abertura que é também construção poética de um lugar para estar no mundo.

5.4 O traço que acolhe









SEGUNDA A SEXTA: 22h30min | SÁBADO: 13h | DOMINGO: 10h30min E ÀS 18h

BELNET

f @ /BEI.NOTICIAS

Plantão **Be**

te são presos em ação
ntra tráfico de drogas

em seu nome. As buscas na Vila da Pedra resultaram na prisão em flagrante de duas mulheres e de um homem. No Bairro Nonoai, um homem foi preso em flagrante com drogas e também havia um mandado de prisão para ele.

Os policiais apreenderam cerca de 1kg de cocaína, porções de crack e maconha, balanças de precisão, dinheiro e cadernos com anotações referentes ao tráfico de drogas. Os presos têm 36 e 22 anos, já as mulheres, 62 e 26, 21 anos. Três dos detidos possuem indiciamento por

A ação foi coordenada pelo delegado André Sesti Dieffenbach, titular da Draco de Santa Maria e contou com o apoio de policiais de outras delegacias da cidade, de São José, Itapiraceta e Itapira.

Militar é morto em São Gabriel

Em contato com a companheira da vítima, os policiais foram informados que o jovem não havia resistido aos ferimentos e morreu enquanto era atendido. Após falar com a companheira da vítima e pegarem informações de como o crime

CRIME PASSIONAL

O jovem era militar no 9º Regimento de Cavalaria Blindada de São Gabriel. A instituição emitiu uma nota de pesar lamentando a morte do militar.

er agredida, a mulher é trancada no banheiro

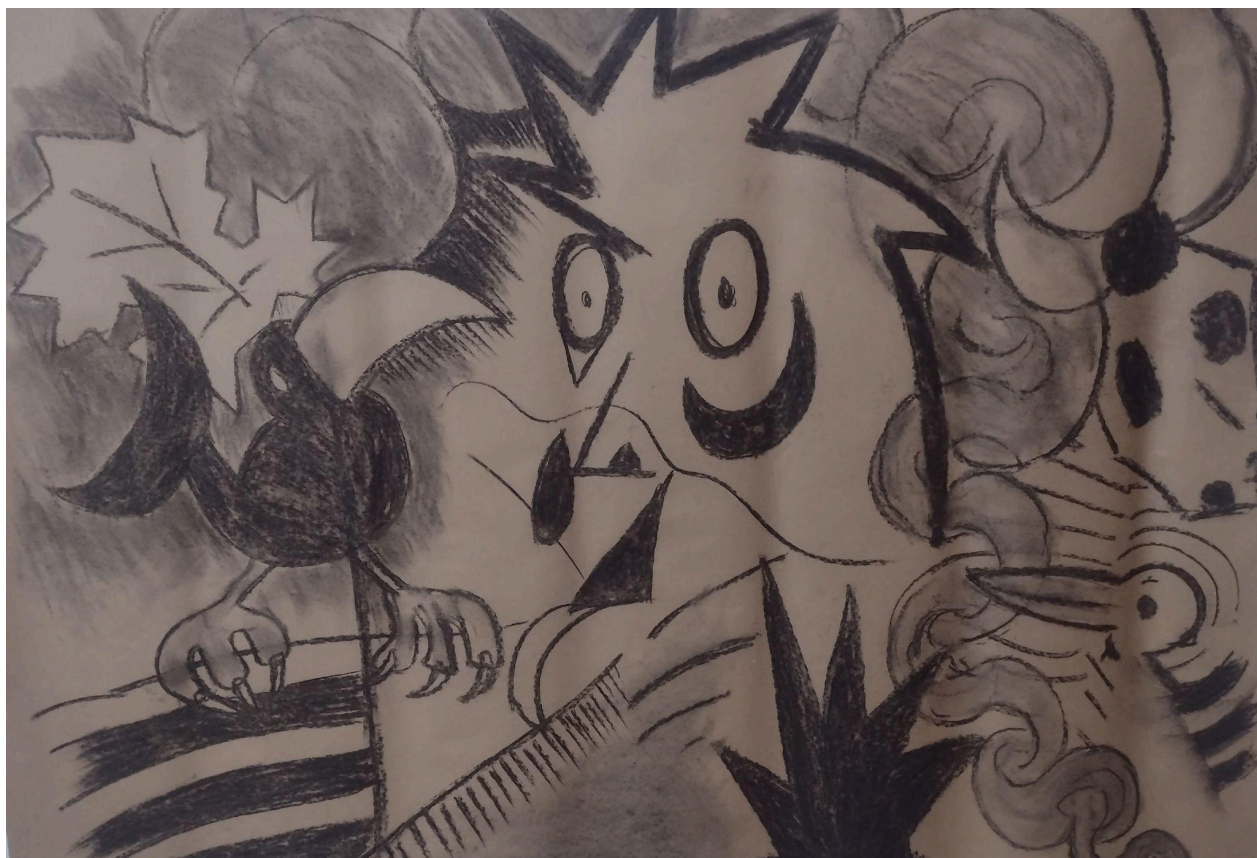
Quando os policiais chegaram à residência, foram recebidos pelo companheiro da vítima, que afirmou que ela estava no banheiro numa tentativa de se lavar o rosto. Mesmo assim, os policiais não hesitaram em entrar na casa, pois tinham conhecimento de que a vítima estava lá. Quando chegaram ao banheiro, a vítima estava deitada no chão, com uma ferida de aproximadamente 10 centímetros de comprimento e 2 centímetros de profundidade na região da cabeça. A vítima estava com os olhos fechados e não respondia aos socorros. Os policiais levaram a vítima para o Hospital de Referência de São Paulo, onde ela morreu poucas horas depois.

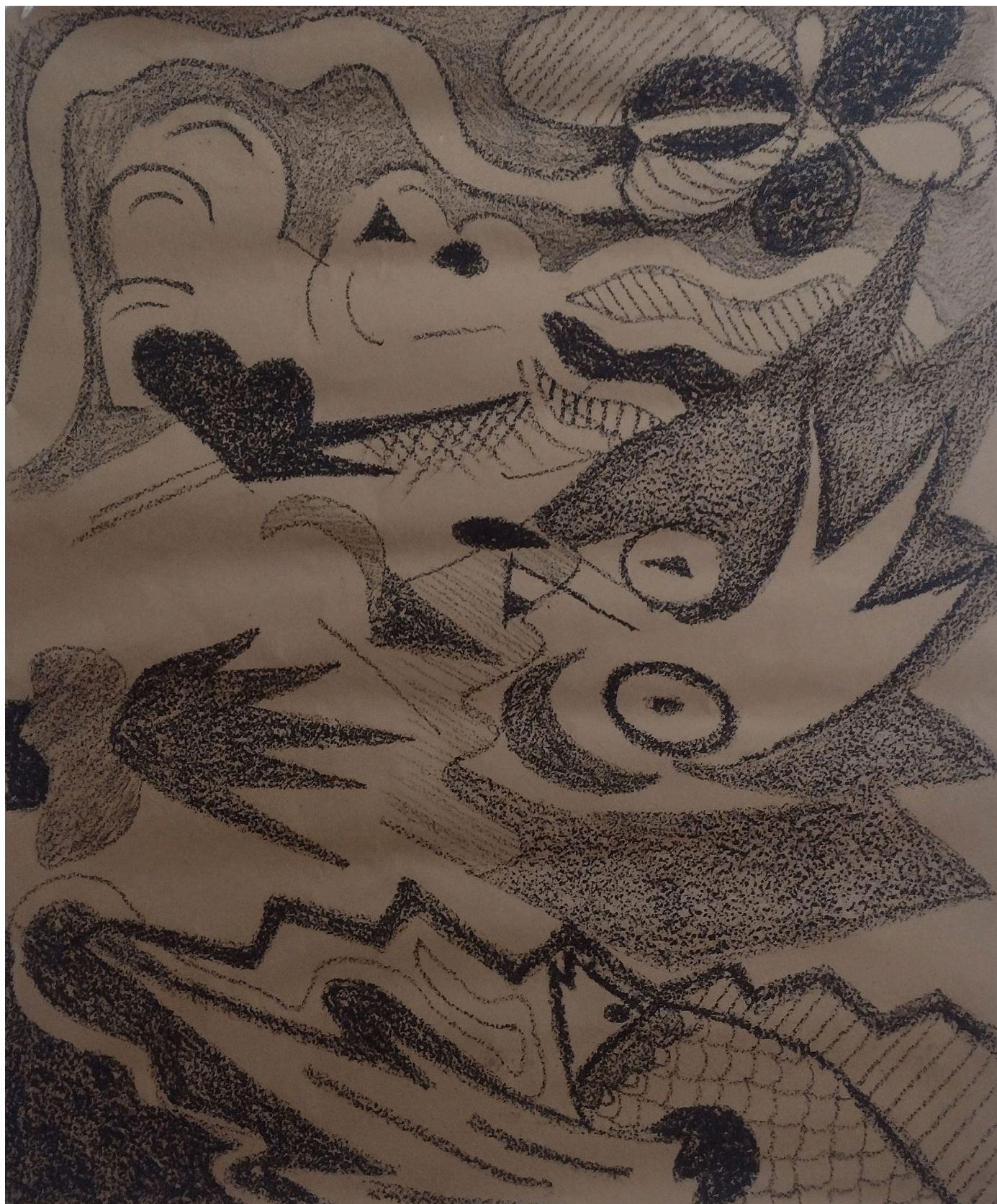
— É um caso em que a vítima tem que ser acolhida e precisa ser trabalhada para enfrentar situações como esta. É preciso também respeitar a vontade dela, que não queria dar seguimento — diz

Moradores acham corpo de homem

A Polícia Civil, por meio da equipe volante do Departamento de Polícia de Pronto-Atendimento (DPPA), foi até o local imediatamente com peritos do Instituto-Geral de Perícias (IGP). A vítima, que não tinha sinal de pedreiro, estava a caminho do serviço. A polícia trabalha com a hipótese de a morte ser de causas naturais, já que segundo o relato de familiares, o homem teria ido ao médico durante a semana por virtude de dores no peito. O corpo foi encaminhado para o IML. O velório ficará a disposição de iniciar na noite de sexta-feira.









Desejo do traço



Descobrir o novo

↳ Não significa abandonar o conhecido

Você vai desenhando
e aprendendo a desenhar
o seu desenho

O desenho é político
e é exercício de
liberdade em seu
próprio processo.



Elogio ao desenho / Teresa Poester
conversa com Edith Derdyk

comigos!

Experiência
Linguagem
Ateliê

Desenho
1

emergência
das

Desenho faz
em qual
lugar

zer espaço

Lugar do
desenho



Brecha no tempo
espaço

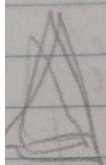
topografia

Rompem com a ideia de desenho como meio
para outra coisa, como representação

Desenho por ele mesmo, sem autoria
ou como operação de linguagem

↳ Corpo como gesto performático
do traço. (Derrida)

Bergson → A linha sonha



Desenho opera, na dimensão do
acontecimento

Desenho não representa, ele é

Derrida

anos 80 que
o desenho
é conquista
autônoma

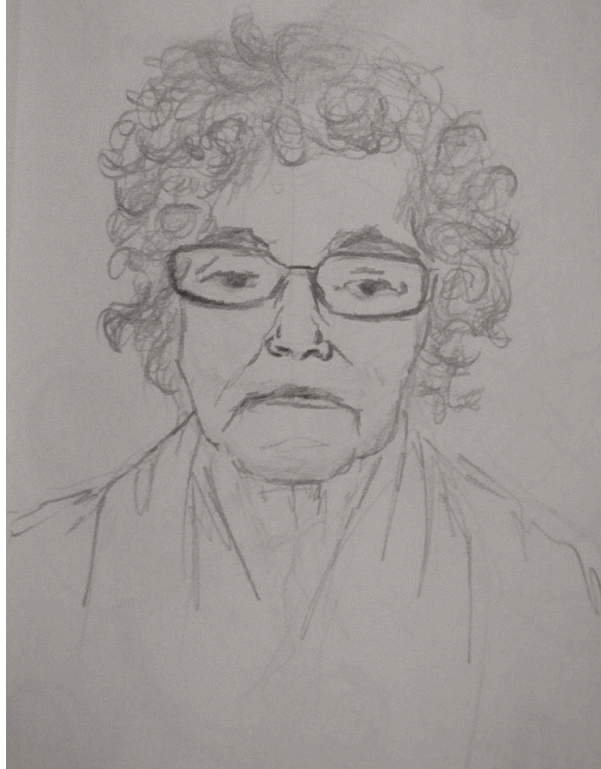
uma coisa é
a experiência
outra coisa é
a compreensão
da experiência



04/06/2024

Elogio do desenho

Poester e Derdik

O corpo na ponta
do lápisDesenho não representa, ele é

História com o desenho



Paixão

A linha pode
sonhar

Derdyk → "o desenho é quase uma entidade enquanto linguagem. De todas as linguagens, é a mais antiga. Muito ligada à pantomima, portanto ao corpo. Que a escrita nasce do desenho. O Desenho é uma linguagem transitiva e epômera - transitória e transitiva. Que percorre todas as áreas do conhecimento - das artes, da ciência, da técnica. E eu percebi que no meu trabalho eu poderia exercer uma espécie de ^{outro} uso. Eu poderia usar o desenho para uma coisa mais do que ilustração... e, por lado, eu poderia usar a linha, o traço no sentido não submetido a uma ordem de demanda ou representação.

Desenho é uma dança no papel
Derdyk

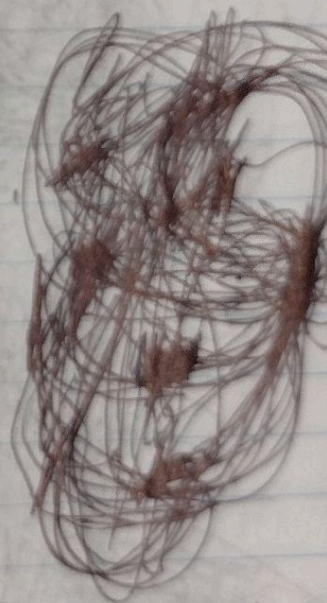
⇓
Prazer do corpo

⇓
Filosófico / pensamento

O que é desenho?

linha como elemento estruturante do desenho

ponto que se move no espaço → trajetória crônica





O acaso ensina caminhos

etc

impensados,

Nunca antes navegados

Pode ser

Navegar é preciso
Viver não é preciso
Sonhar também
NÃO!!!

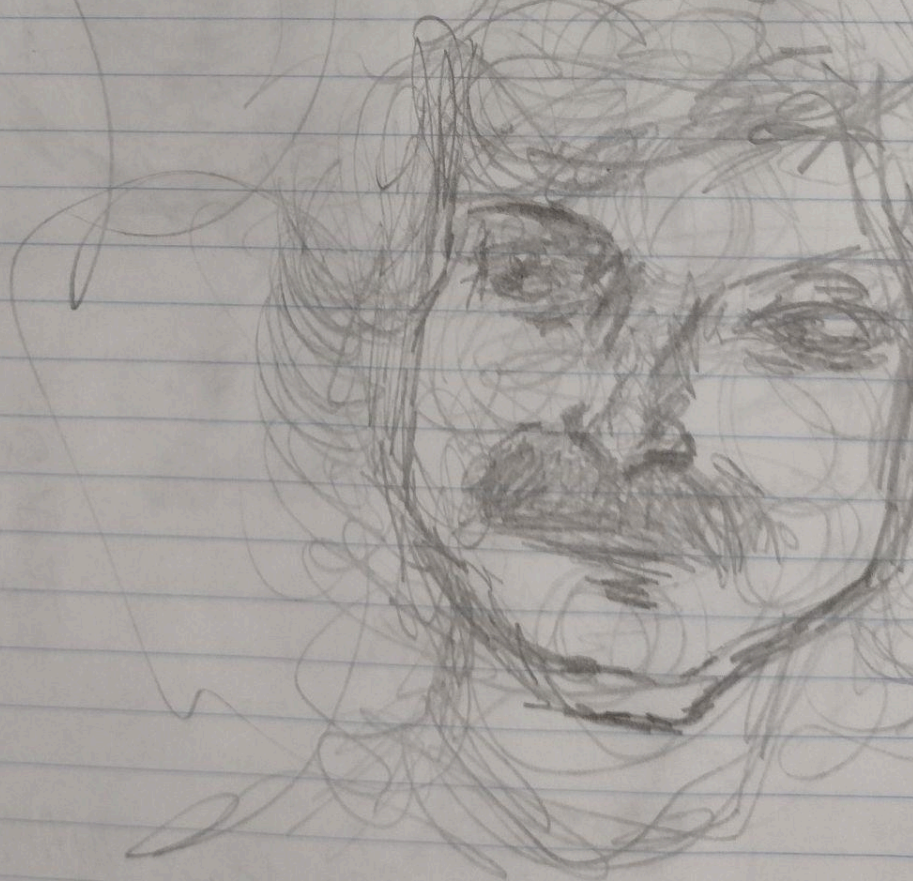
O desenho tenta reavivar as funções originárias, as forças primeiras do desenho

É exterior à escrita e nasce do corpo → pantomima nasce junto com o d

Isso vai ampliando a noção de desenho como patrimônio

Desenho → é operação de linguagem tr
tante → artes
signos
técnica

Desenho é operação de linguagem que o corpo que se expande no mundo

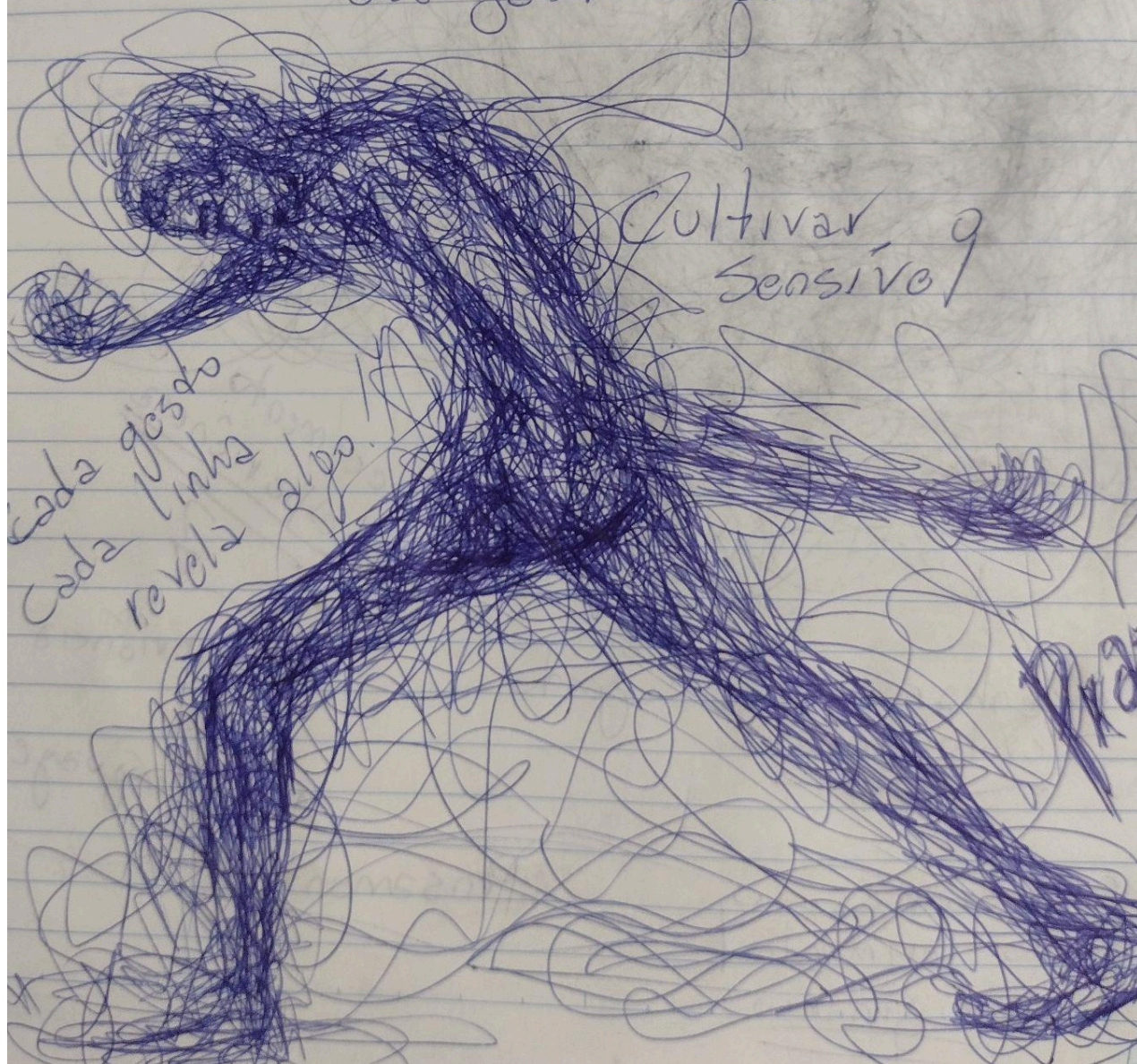


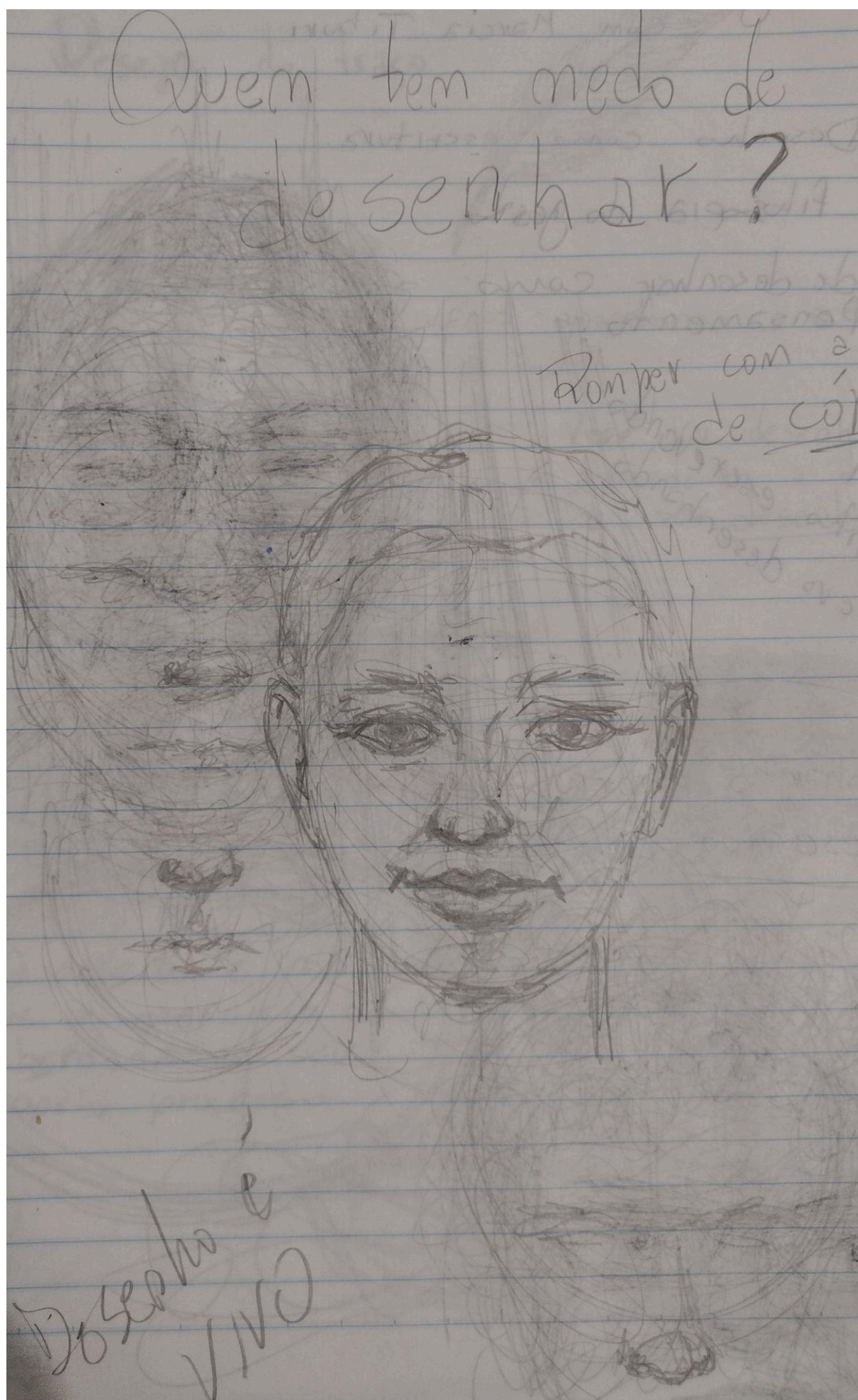


Desenho

Modo de se inscrever no mundo

Confrontar o ~~ambiente~~ ^{modelo} educacional e sair
 desse **parâmetro** que molda a gente -
 pensamento cartesiano - frente a um mo-
 que é solicitado um novo modo de
 ser, estar e existir no mundo.
 Que corpo é esse?
 Que gesto é esse?





Elogio à escrita / Teresa Poester, conversa
com Marcia Tiburi

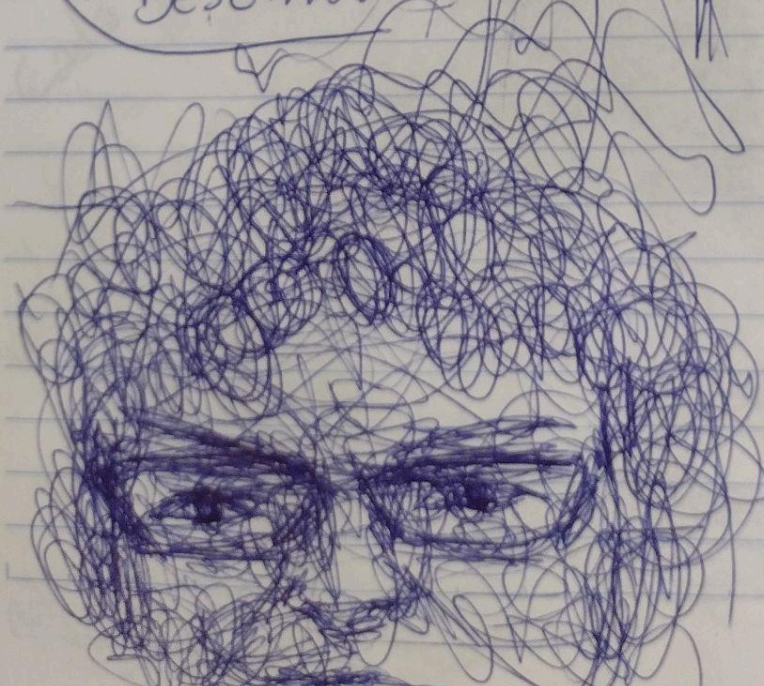
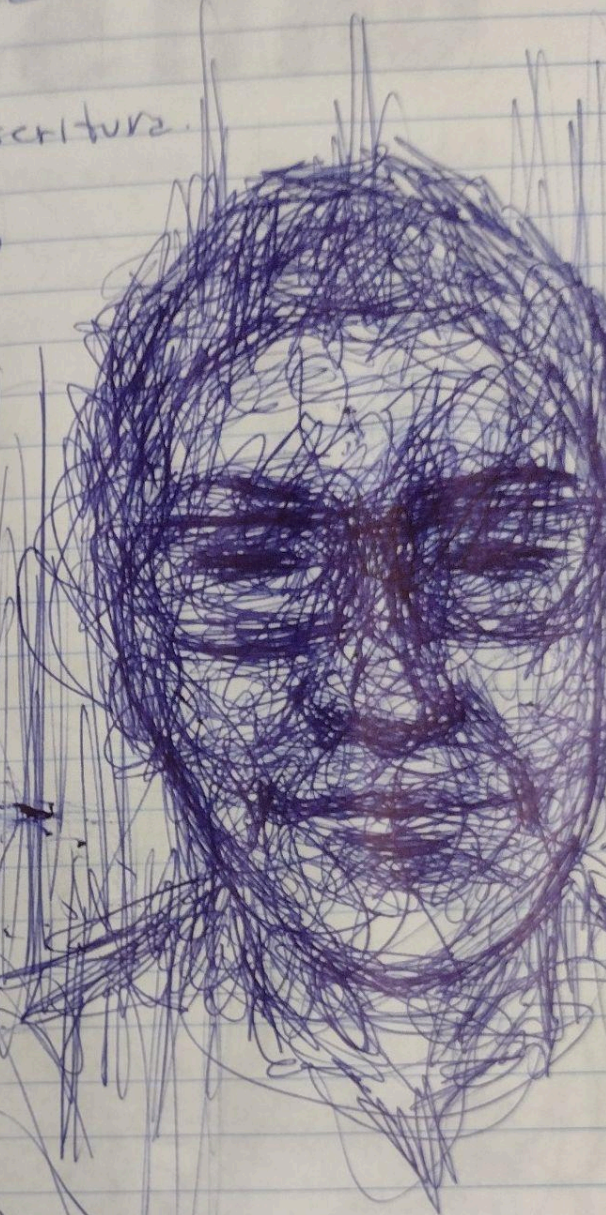
Desenho como escritura.

filosofia do gesto

Ato de desenhar como
pensamento

Tiburi
"Desenho escrevendo
escrevo desenhando"

Desenhar é o próprio
Desenho



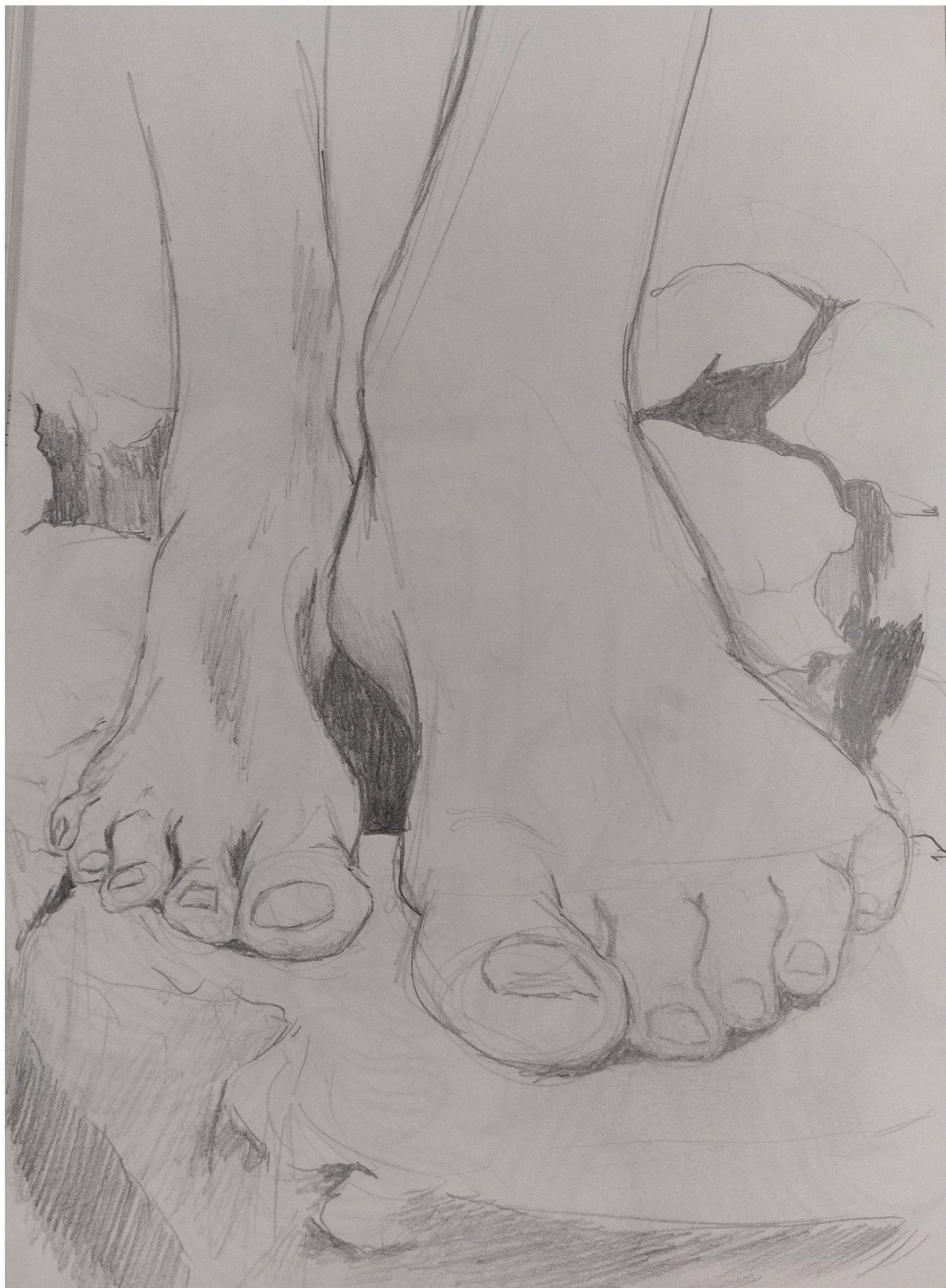




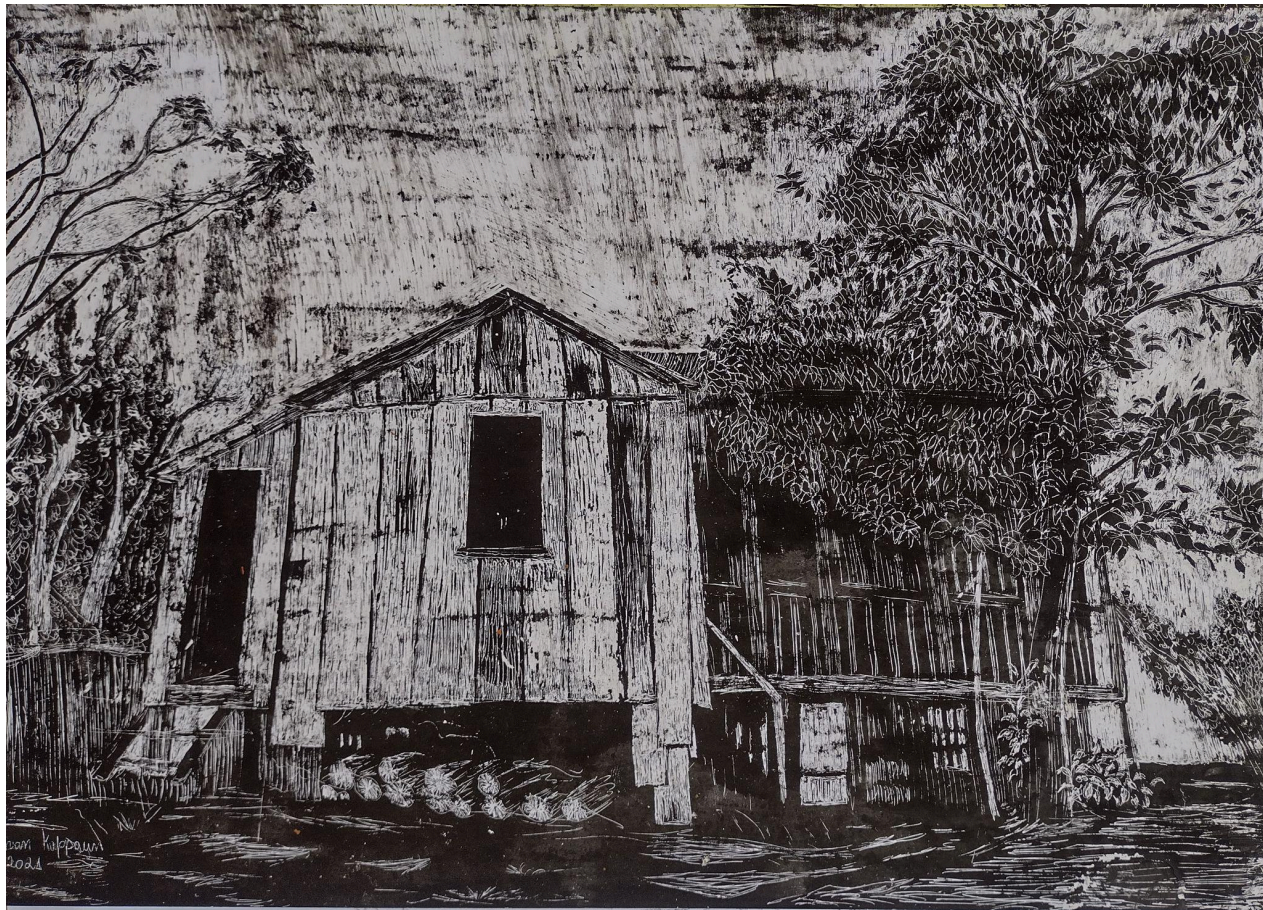


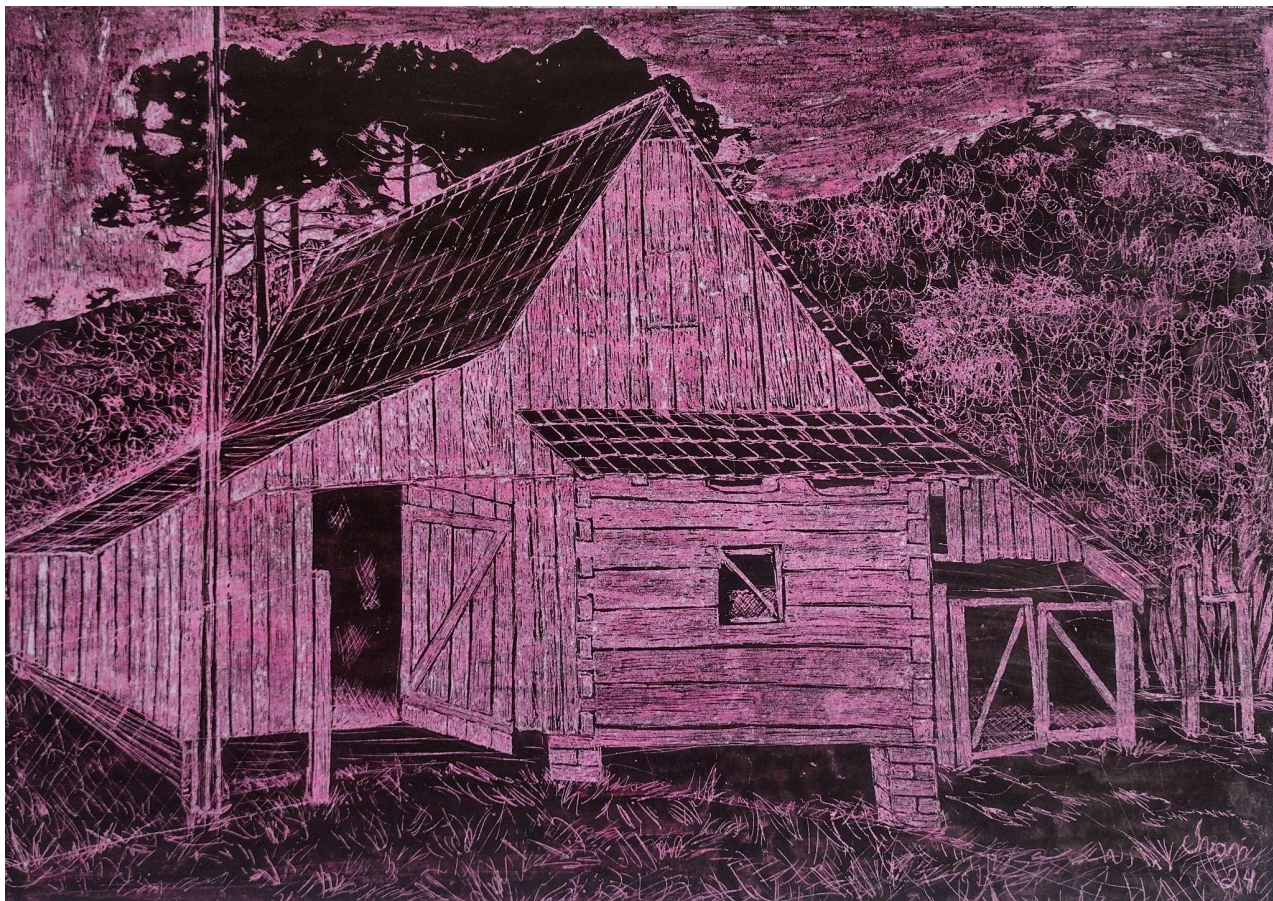


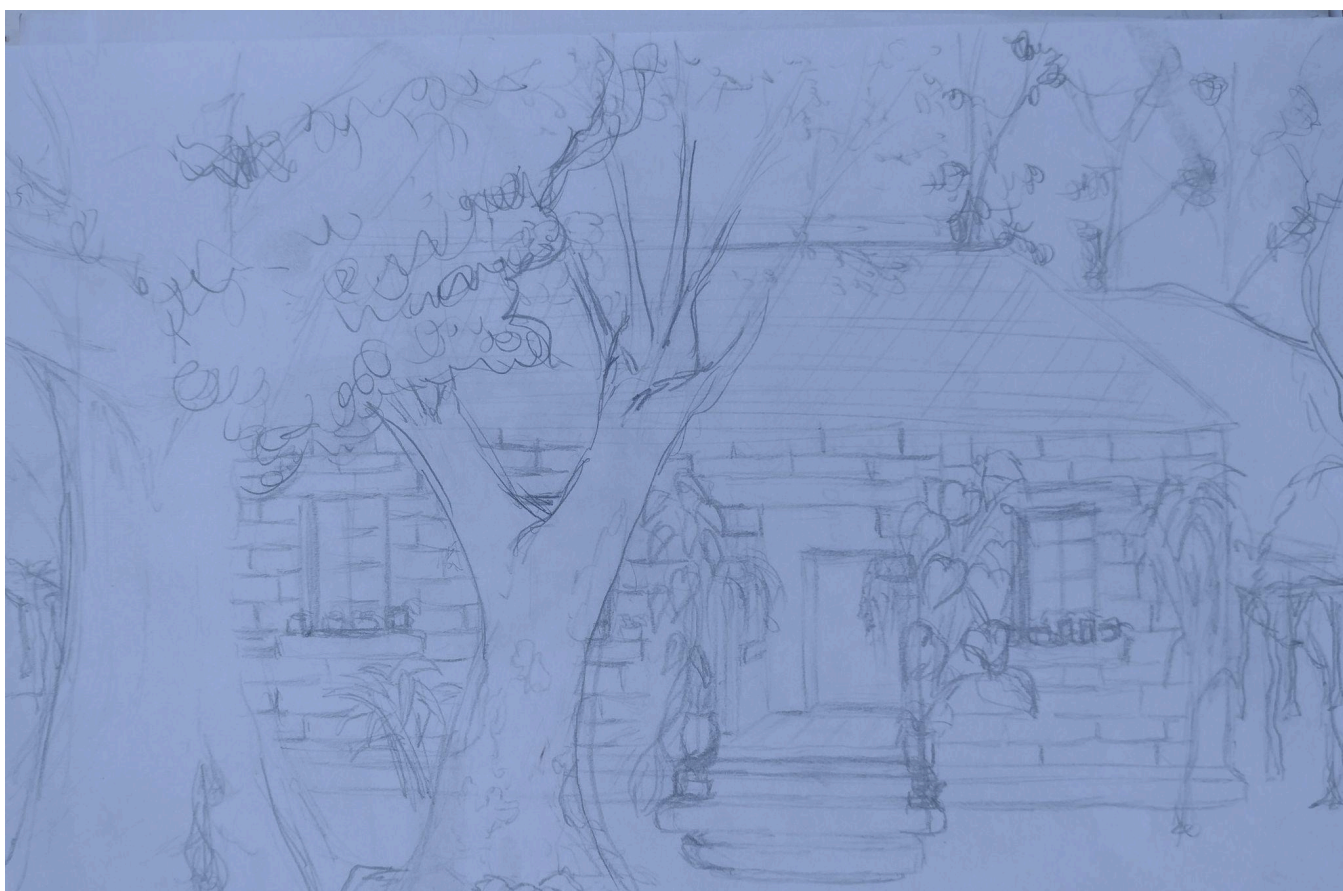




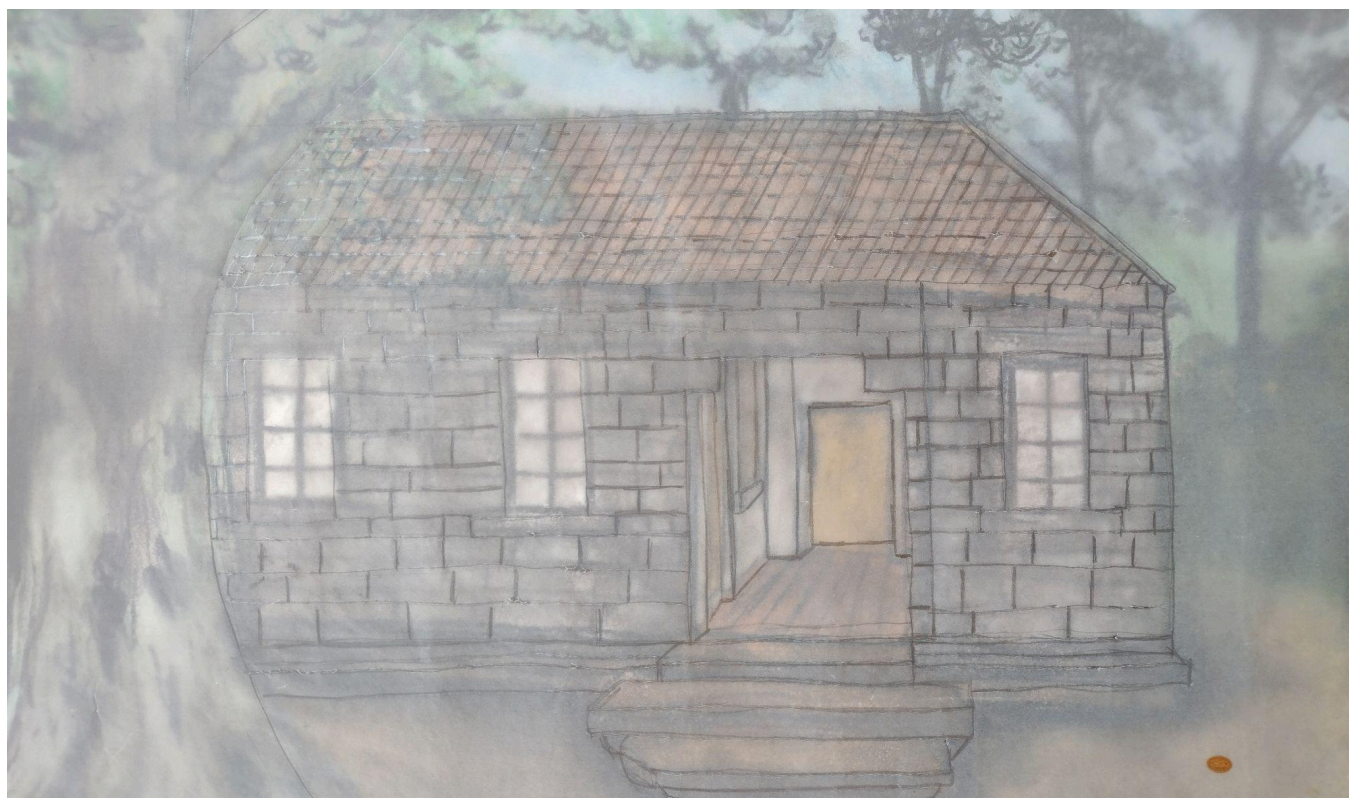




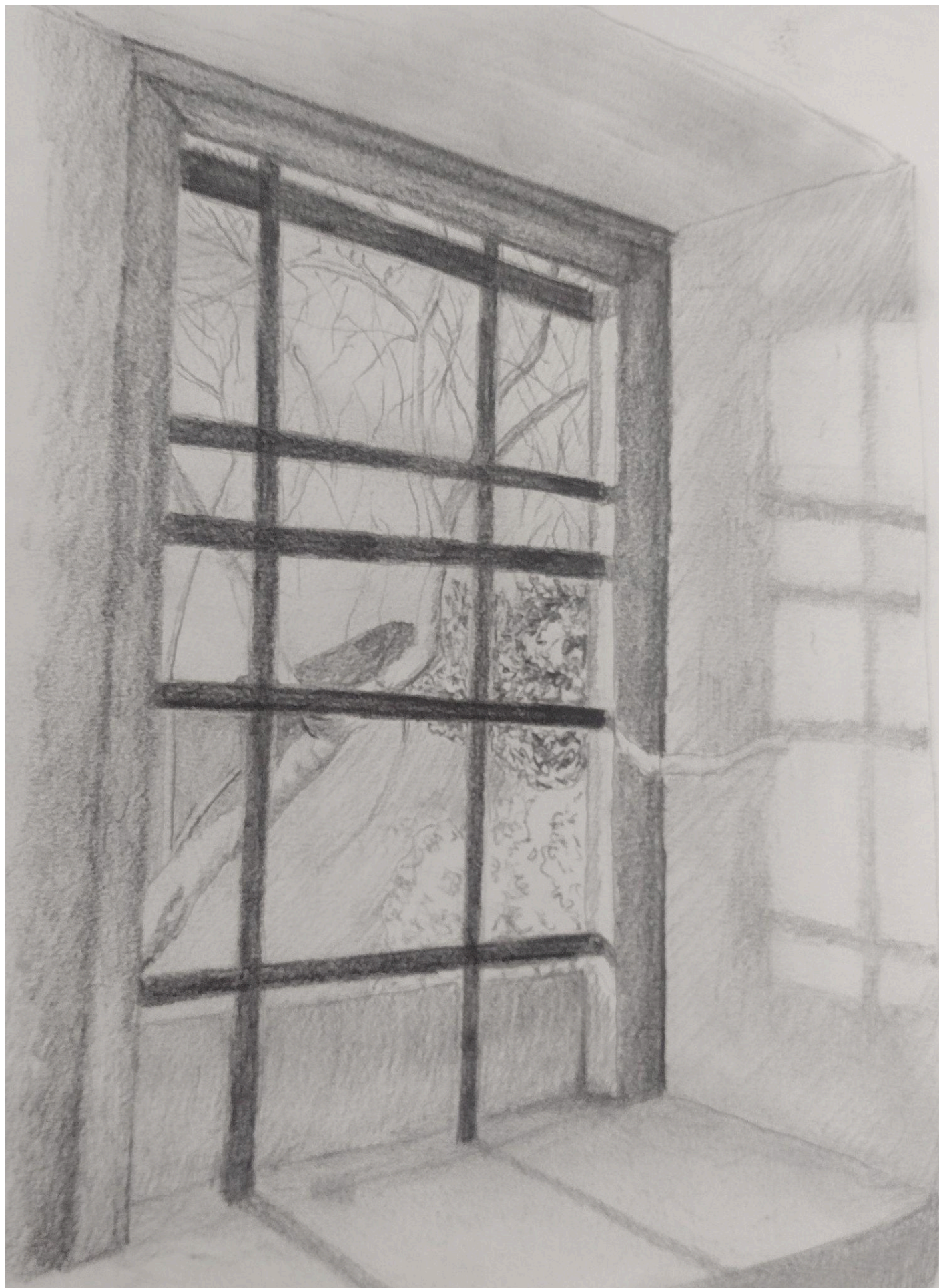




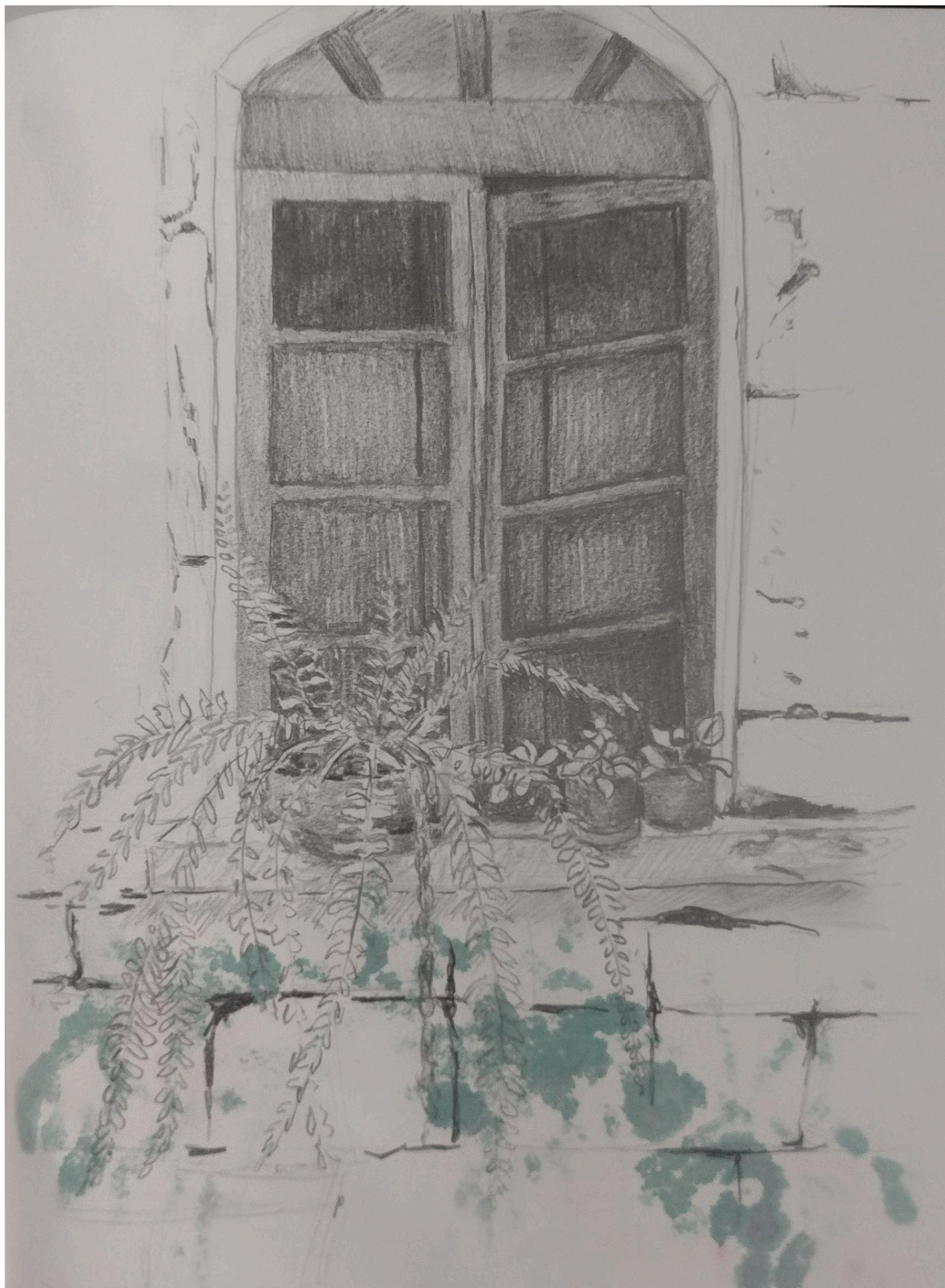


















Joan
17/12/25

6 MORADA - ABERTURA PARA OUTRAS EXPERIÊNCIAS

Habitar poeticamente é dar espaço ao imaginário. - Gaston Bachelard, A poética do espaço

O abrigo não é apenas um refúgio, mas um espaço onde o gesto se pode aquietar, onde a experiência se transforma em memória.

Gaston Bachelard, A Poética do Espaço

O barulho na sala de aula era ensurdecedor, mas, ao mesmo tempo, parecia que eu não o escutava - ou era como se estivesse muito distante. Com o lápis na mão, diante da imensidão branca do papel, o mundo silenciou. O gesto desenhante, lento, laborioso, cuidadoso, cálido, virou morada naquele instante. Cada traço era um carinho de aconchego e acolhimento, abrigo sereno contra a desordem do lado de fora. Enquanto o lápis riscava o papel, não era só uma linha que surgia - era um rastro de presença, uma pegada sutil que marcava uma existência. Desenhava para habitar um tempo de suspensão, uma fresta de pausa onde o ruído virava murmúrio, e o corpo podia encontrar escuta e abrigo. Do oceano branco emergia uma morada sem paredes, feita de traços errantes e linhas íntimas. Era o modo de firmar uma existência que não queria se impor, mas apenas se demorar - como quem chega, retira os sapatos e decide ficar, mesmo que por instantes, em si.

A ação de desenhar, ali, não era apenas marcar o papel, mas fazer um intervalo no tempo, abrir uma dobra no presente, inaugurar um gesto de resistência à velocidade que tudo consome. O papel branco não era uma superfície a ser preenchida, mas um território onde a existência se inscrevia sem alarde - lenta e precisa. O gesto desenhante é um modo de estar no mundo, sensível e atento ao corpo estésico que sonha e forja sentidos de abrigo. Abrigo que se constrói na pausa, nas delicadezas sopradas pela brisa da incerteza, pelo sabor e delícia da errância atenta aos murmúrios da escuta e à provocante fresta por onde o invisível se insinua. O gesto desenhante convoca o desejo de habitar, de estar em um lugar onde o tempo sossega e se aquieta. Desejo de habitar o mundo de um jeito mais lento, sensível, atento - como quem faz morada em meio ao caos.

Para o professor, o gesto desenhante se torna uma maneira de criar uma morada na escola, onde ele possa se experimentar, o tempo todo, a habitar aquele tempo e espaço. O gesto desenhante, em sua quietude, abre um espaço de escuta, de acolhimento das inquietações e das potências poéticas. Ao transformar o gesto desenhante em morada, o professor faz espaço onde pode habitar a docência de modo sensível e profundo. Como lugar da experiência e abertura para outras experiências, a escola se faz morada ao abrir o corpo estésico à dimensão originária da imaginação.

Em uma nota de rodapé, em *A poética do espaço* (1993), Bachelard cita Henri Bosco: “Quando o abrigo é seguro, a tempestade é boa”. (Bosco apud Bachelard, 1993, p.56). Em quantas oportunidades tive essa sensação de tempestade boa... Da velha morada, no fim de tarde, quando as nuvens se ajeitavam em “rabos de galo⁴²”, como minha avó dizia, era chuva anunciada para os próximos dias. Era motivo de alegria quando o canto do galo acordava o céu e o coloria em tons quentes que contrastavam com o azul cerúleo, desbotado pelo cansaço do dia que já recebia a noite e começava a se tingir de marinho, polvilhada por aleatórios e minúsculos lumes que enfrentavam bravamente a imensidão da densa negrura. Era a alegria do anúncio da potência do vir a ser, da sinfonia orquestrada pelo barulho da chuva no telhado, pelo farfalhar das árvores balouçantes ao vento, dos trovões que ressoavam ao longe ou rugiam perto - tudo sendo regido pelo coaxar dos sapos no banhado acostado à cerca da velha morada.

Da tempestade, lembro da mãe queimando ramos no fogão a lenha: “É para espantar a tormenta”, dizia ela. Não recorro o ritual nem se tinha qualquer efeito prático, mas é difícil não lembrar do cheiro exalado pelos ramos secos que crepitavam ao convite sensual da dança ígnea, rivalizando com os sons tempestivos que chicoteavam as velhas pedras da morada que, em um esforço de Sísifo⁴³, resistia, tempestade após tempestade, às investidas olímpicas.

Não é possível esquecer a oração em tons de aflição proferida pela mãe diante do fogo, como sacrifício oferecido aos deuses. Oração que se misturava com o aroma ensurdecedor da noite alvejada por raios e trovões, ventos e chuva — anunciação de poder e de não poder diante do mistério que é enfrentar a tormenta no refúgio da morada. Dialética que é, antes de tudo, valorada pelo devaneio, poética. Assim como a mão que insiste na feitura de um mundo que oferece resistência, a tempestade investe sobre a casa que, por sua vez, resiste. Seria o mundo devolvendo o esforço da insistência ou, cansado de resistir, resolvendo mostrar que nunca deixou de ser potência de vir a ser. Por isso poética, pois se abre para a valoração da experiência que não está nem na tempestade, nem na casa, tampouco no corpo, mas na relação que corpo, casa e tempestade participam na efetivação da imaginação poética que confere cor, odor e calor ao sentimento de refúgio em meio à tormenta.

Assim, diante da hostilidade, com as formas animais da tempestade e da borrasca, os valores de proteção e de resistência da casa são transpostos em valores humanos.

⁴² Nuvens longas e finas no céu, indicativas de chuva próxima, segundo a sabedoria popular.

⁴³ Sísifo, na mitologia grega, é o humano condenado pelos deuses a rolar eternamente uma pedra montanha acima - apenas para vê-la descer de volta ao ponto de partida. É símbolo do esforço contínuo, do trabalho sem fim, da repetição que não alcança a conclusão. Sísifo, então, não é apenas figura do castigo, mas do sentido que se produz no fazer - mesmo que este jamais se conclua.

A casa adquire as energias físicas e morais de um corpo humano. Ela curva as costas sob o aguaceiro, retesa os rins. Sob as rajadas, dobra-se quando é preciso dobrar-se, segura de poder endireitar-se de novo no momento certo, desmentindo sempre as derrotas passageiras (Bachelard, 1993, p. 62).

A velha morada é lugar de todas as casas; nela habitam todas as coisas. Dela emergem todas as sensações de segurança e tranquilidade, e é para onde sempre retornamos em nossos devaneios. Nos sentimos “mais seguros na velha morada, na casa natal, que na casa das ruas que só de passagem habitamos” (Bachelard, 1993, p. 59). Espaço poético de retorno, de conforto, de abrigo e de acalento. Espaço de intimidade que, por mais distante no tempo que pareça se ancorar, se manifesta presentemente, se atualiza a cada tentativa de restituição. Nesse sentido, a dimensão factual não estabelece uma relação de correspondência com os valores de imagem que a morada atualiza. “Nas obras da imaginação poética, os valores têm tal signo de novidade que tudo o que deriva do passado é inerte em relação a eles. Toda memória precisa ser reimaginada. Temos na memória microfilmes que só podem ser lidos quando recebem a luz viva da imaginação” (Bachelard, 1993, p. 181).

Tinha também o ninho. Do beija-flor, da rolinha, do João-de-Barro, do canarinho, da carochinha⁴⁴ e o meu. Todas doces e cálidas moradas feitas do esforço de ser passarinho. Cada ninho, uma vida que se renova em ato, pelo dinamismo poético de ser-se. Não é o ninho que faz dele morada - tanto que o ninho é aquele complexo emaranhado de capim, graveto e instinto de vida. Para Bachelard (1993, p. 118), “é preciso viver para construir sua casa, e não construir sua casa para viver nela”. Por isso posso habitar a velha morada em qualquer lugar que eu vá, pois ela habita em mim.

As duas imagens: o ninho tranquilo e a velha casa, no ofício dos sonhos, tecem a tela forte da intimidade. E as imagens são todas simples, sem a menor preocupação com o pitoresco. O poeta sentiu justamente que uma espécie de acorde musical ia repercutir na alma de seu leitor pela evocação do ninho, de um canto de pássaro, dos encantos que nos chamam de volta à velha casa, à primeira morada. Mas, para comparar tão ternamente a casa e o ninho, não será necessário ter perdido a casa da felicidade? Há um lamento nesse canto de ternura. Se voltamos à velha casa como quem volta ao ninho, é porque as lembranças são sonhos, é porque a casa do passado se transformou numa grande imagem, a grande imagem das intimidades perdidas (Bachelard, 1993, p. 112).

Parafraseando Manoel de Barros (2013), minha morada é maior que o mundo. É importante desexplicar que a morada é minha... e só minha. Falo da morada e já me vem o sabor suave que toca minha pele e me enche de prazeres que só a brutal suavidade da memória encarnada pode provocar. Talvez algumas lágrimas sejam derramadas - mas não são

⁴⁴ Corruíra.

de tristeza, nem de alegria. Se acontece de algumas lágrimas rolarem, é por estar tão repleto que derramo...

Talvez eu tenha mentido um pouquinho... Mas o que é a vida senão habitar o mundo em linguagem, conservando o mistério sem o qual a própria vida não faria sentido algum? Afinal, o que é a verdade?... Se romantizo minhas memórias? Com certeza!

A vida é doce como a luz do sol que escapava por entre as folhas do plátano e vinha roubar um beijo de leve na testa da criança que brincava deitada no chão de terra. Se menti, me desculpem, mas não poderia viver uma vida somente com o que chamam de realidade. Pelo menos não essa ideia de realidade que empobrece a vida e engessa as relações, que categoriza o humano e convencionam modos de ser e estar no mundo, que privatiza a poesia.

O humano é ser de linguagem - metáfora de si mesmo - o que me autoriza a ficcionar o mundo e narrar o real de modo mais real que a realidade.

Voltando para a morada (não sei se saí dela — espero que não), menti quando disse que ela era só minha. É impossível que ela, ou qualquer outra morada, seja somente minha - e isso me deixa repleto, de novo. O que quero dizer é que faço, neste momento e de forma solene, um convite a você, leitor, para que adentre essa morada e me ajude a ficcionar sentidos repletos e que, talvez, transbordem.

Devaneios que me permitem o privilégio de amplificar os valores da realidade, de imaginar poeticamente o espaço da casa habitada. Ainda que distante, permite que o grão verde possa brotar e que eu possa me enraizar em algum canto do mundo. Esse canto do mundo é a casa - aquela que abriga todas as casas. “Todo espaço realmente habitado traz a essência da noção de casa” (Bachelard, 1993, p. 25).

Noção afirmada pelo devaneio da memória, temperada com sabores de sonho. Sabores, cores e odores que valoram o abrigo do devaneio e protegem o sonhador, que sonha um sonho acordado no íntimo e na segurança da morada natal. São os devaneios que eternizam as imperecíveis imagens da casa da infância. São imperecíveis por conservarem o enigma, por mostrarem somente o convite necessário ao devaneio.

Dizer mais do que isso seria convidar à verificação - o que suprimiria todas as possíveis imagens que guardam a potência de vir a ser. As mataria antes mesmo da concepção. Mataria inclusive a possibilidade de devanear, pois racionalizaria cada um dos seus refúgios e os tornaria supérfluos e áridos de poesia. Os redutos mais íntimos são os que abrigam os devaneios - seja uma pedra solta, uma rachadura, um buraco no assoalho, uma árvore ou o telhado.

É no plano do devaneio, e não no plano dos fatos, que a infância permanece em nós viva e poeticamente útil. Por essa infância permanente, preservamos a poesia do passado. Habitar oniricamente a casa natal é mais que habitá-la pela lembrança; é viver na casa desaparecida tal como ali sonhamos um dia (Bachelard, 1993, p.35).

Devaneios que permitem a experiência da verticalidade da imaginação. O privilégio das profundezas que gravam imagens em nossa memória. Gravuras que avançam ao mais profundo refúgio da memória, que chegam à dimensão originária, e marcam em nós, de forma decisiva, aquilo que jamais poderá ser apagado.

Refúgio - meu refúgio, minha morada, meu plátano - para alguns um amontoado de pedras, para outros diversão de final de semana⁴⁵, para mim a terra preta onde se enraizou o grão verde. Reduto e refúgio dos meus pensamentos mais íntimos, onde guardo tudo aquilo que talvez eu não queira mostrar, mas que fez de mim o que posso estar sendo. “Estar sendo” guarda a potência da incompletude e a possibilidade de vir a ser aquilo que jamais foi e que jamais poderá deixar de ser. Experiência almada de ser eu, que, a cada novo guardado, se transforma irreversivelmente.

Não há o que explicar - somente o que sentir. Como explicar o sutil farfalhar das folhas do grande plátano que roçava docemente as telhas da casa, acompanhadas pelo leve bailar da luz do sol e das sombras projetadas sobre o chão poeirento? Como descrever o aroma primaveril que despertava sensações de infância, de pés descalços depois da chuva e de colo de mãe? A casa transbordava sutilezas - memórias guardadas nas curvas do tempo, no pátio da infância - que a dureza da pedra guardava no íntimo da alma. Uma dureza fácil, doce, suave... insistente... Se vão mais de 100 anos...

A imponência rústica da estrutura de pedra oferecia-se como uma visão com sabor de acolhimento. Cada canto, cada pedaço, cada fresta do amadeirado assoalho eram refúgios - refúgios de eu. O devaneio poético é o que permite que as imagens se constituam e se organizem em nosso ser. Emergem de si para si.

O devaneio poético já está lá, diante do grande universo que é a página em branco. A mão que sonha, com o lápis entre os dedos, desperta o papel de seu pesadelo branco. A mão também tem seus devaneios.

Nos dias de inverno, sob o sol da tarde, subia no telhado da casa. Subia por um pé de laranja-do-céu⁴⁶ que ficava ali, encostadinho na esquina da casa. Subia com uma faca entre os dentes, me sentava sobre as telhas quentes e, colhidas na hora, comia laranjas. Hoje, ao fechar

⁴⁵ Referência a casa de infância, onde vivi até a maioridade, na cidade de Passo do Sobrado/RS. O local tornou-se um bistrô chamado Morada do Plátano e, atualmente, é aberto à visitação pública. O nome do lugar faz alusão a um grande plátano centenário em frente a casa.

⁴⁶ Variedade cítrica comum no sul do Brasil, caracterizada pela doçura e baixa acidez.

os olhos, posso sentir a doce acidez das laranjas. O aroma cítrico ainda habita minha memória e a sensação - ainda de olhos fechados - que sentia ao me deitar sobre as telhas da casa, de ser um com ela.

Já não podia dizer onde começava meu corpo e onde começava a casa. Hoje ainda não me atrevo - nem quero. Tentar, muito provavelmente, decomporia toda a cena. Composição emoldurada pela melodiosa cantoria dos pássaros e breves mugidos do gado.

Por falar em pássaros, era magnífica a cena dos sabiás, logo de manhãzinha, comendo laranjas sob duas imponentes laranjeiras. Um chão repleto de frutos caídos que, por capricho ou necessidade, lançavam-se no ar e beijavam a terra com uma certa volúpia.

Havia também o arroio - lugar de permanência daquilo que jamais seria de novo. Lugar calmo, do exercício da tranquilidade e da prática do respeito, pois guardava consigo a força e a potência do caos, do irrefreável, da fúria bestial. Mas, volto a afirmar, lugar da permanência - do retorno a si. Um lugar de busca de mim, um lugar de encontro comigo mesmo.

Nesta morada sensível, o gesto desenhante não apenas ocupa um espaço, mas constrói possibilidades de habitar poeticamente a escola. Entre a leveza da imaginação e a densidade do cotidiano escolar, o desenho transforma-se em lugar de permanência e errância. A morada aqui compreendida não se fecha em muros ou métodos, mas se abre em escutas, em acolhimentos e em deslocamentos que permitem ao humano experimentar a linguagem como espaço de criação e de presença. Esta abertura é também resistência e afirmação fenomenológica do gesto desenhante: um modo de sustentar o inusitado no cotidiano, abrindo passagens para outras formas de viver o comum.

6.1 Escola como morada: retorno e abrigo

Para alcançar o objetivo de interrogar a relação educativa em artes que considera o gesto desenhante como potente maneira de habitar os tempos e espaços da escola de educação básica, permeada pela intencionalidade de olhar de novo para o conhecido e resistir às abordagens cognitivas e psicológicas da ação de desenhar, busquei argumentos que me permitam defender o gesto desenhante como emergência de um corpo que age e de uma mão que pensa, como modo de densificar o real tanto como sentido sensível quanto como sentido sensato. Nesta intenção, parto da constatação de que o desenho na escola não consegue se afirmar nem como exercício de pensamento, tampouco como conhecimento.

O encontro entre artes e educação constitui um campo vasto e profundo, permeado por muitas disputas que transcendem os aspectos artísticos e educacionais, perpassando também

dimensões culturais, sociais, filosóficas, econômicas e políticas. É difícil negar que esse encontro é um espaço dinâmico e potencialmente aberto a experimentações pedagógicas. No entanto, é válido pontuar que não se trata de uma terra de ninguém. As artes nos tempos e espaços escolares demandam formação coerente com as especificidades do campo, bem como o conhecimento acerca das sutilezas que compõem a trama histórica que fundamenta as estruturas do que hoje compreendemos como ensino de arte.

Não quero, com isso, definir um modelo ou paradigma a ser seguido - ainda que tal oferta seja tentadora. Oferecer modelos ou cartilhas pedagógicas como orientações passo a passo é um convite à cristalização de modos de estar com outros em artes na escola. Isso não inviabiliza a presença de modelos, mas é necessário problematizar seriamente essa ideia e dissociá-la da noção de ditame. Assumo, assim, a ideia de referência, a fim de evitar enganos e equívocos em torno do termo. Parto do pressuposto de que não ensino, mas que as crianças e os jovens com quem convivo aprendem. Como via de mão dupla, ao propor situações em que experiências com e em artes sejam possíveis nos tempos e espaços da escola, aprendo também. A impossibilidade de mensurar ou precisar o que o outro aprendeu me leva a assumir tal proposição, visto que o outro, assim como eu, aprende coisas muito diferentes daquilo que foi inicialmente projetado.

Afinal, onde ficaria o espaço para o acaso - cuja relevância é fortemente defendida por Fayga Ostrower (1990, p.01)? “Meras Coincidências? Incidentes fortuitos? Mas é assim que surgem os acasos significativos e de modo tão puramente circunstancial incendeiam nossa imaginação?”. E a própria artista responde na sequência, com um retumbante “talvez”. Um talvez que, gosto de pensar, adere ao “posso” proposto por Merleau-Ponty (1991, p.94), uma vez que exige ação - para poder, é preciso fazer. E é desse fazer, como presença recursiva, que emerge o ato realizador, potencializado pelos acasos, problematizando e redimensionando nosso fazer em ato. “Não captaríamos, nesses estranhos acasos, ecos de nosso próprio ser sensível?” (Ostrower, 1990, p.01). Para a autora, o ato criador é indissociável da vida.

A fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver. Todos os conteúdos expressivos na arte, quer sejam de obras figurativas ou abstratas, são *conteúdos essencialmente vivenciais e existenciais*. Também os acasos podem ser caracterizados como momentos de elevada intensidade existencial, porquanto a criatividade é estreitamente vinculada à sensibilidade do ser. Ambas se complementam, sendo impensáveis uma sem a outra. Embora os acasos representem momentos em si específicos, tanto nas circunstâncias em que ocorrem como nas referências íntimas à pessoa que os percebe, mesmo assim eles haverão de transcender essa especificidade, reportando-se, ulteriormente, a vivências gerais. Sempre levam nossa imaginação a intuir, além do fenômeno

particular, um estado de ser geral e de equilíbrio, ritmos de vida (Ostrower, 1990, p.07-08, grifos da autora).

Ritmo de vida que impele o corpo à criação. Criação - não o mesmo que criatividade⁴⁷ - especifica-se na relação do corpo com e no mundo, nas diversas matérias com as quais se lida e que serão transformadas pela ação. “Assim toda forma artística será forma gerada num processo de transformação” (Ostrower, 1990, p.219). A relação estabelecida com a materialidade do mundo é, portanto, uma relação com a vida, uma relação do humano consigo mesmo que, na ação de plasmar uma forma, constitui-se a si mesmo no e com o mundo. Esse engajamento, essa aderência à sensualidade mundana da materialidade transformada pela mão, que permite ao humano plasmar formas e garantir a própria existência. Esse potencial criador - ritmo de vida - é modo e princípio organizador, estruturador do humano que, de acordo com Merleau-Ponty (1971), se faz carne⁴⁸ do mundo.

Fayga Ostrower (1990), lembra que o processo de criação se dá de acordo com a especificidade material que só é possível conhecer no exercício, na repetição de seus meios. “*Só se cria com pleno domínio de seus meios, com todo o vigor e o rigor da linguagem, rigor este, que não é senão o rigor da paixão*” (Ostrower, 1990, p.228, grifos da autora). Paixão que emerge como gesto impelido de vida e que incute vida no corpo que opera linguagem, que se “poderá ultrapassar a dimensão meramente gramatical e entrar na dimensão expressiva. É evidente, então, que, além de saber o que faz, o artista tem que ‘saber fazer’” (Ostrower, 1990, p.228).

Ainda que o propósito das artes na educação nos tempos e espaços da escola não seja o de formação de artistas, me aproprio da ideia do saber fazer. Não que o professor de artes seja artista, tampouco tenha que o ser, mas defendendo a proposta do saber fazer. É preciso fazer

⁴⁷ Para Ostrower (1990, p.218), a “criatividade poderia ser caracterizada como um potencial de sensibilidade (e, na sensibilidade, eu incluiria todas as vivências dos sensível, num amplo leque abrindo-se do sensorial ao intelectual, vivências estas que levem à compreensão de ordenações dinâmicas, explícitas ou implícitas, e a visões de coerência e beleza). É um potencial que aprofunda nosso raciocínio consciente, ligando-o ao intuitivo (ou até mesmo ao inconsciente), e que permite vivenciarmos nosso ser e agirmos criativamente”.

⁴⁸ De acordo com Caminha (2025), a ideia de carne, na ontologia de Merleau-Ponty, não se refere à substância material ou biológica, mas ao “estofo comum” a todos os seres. Como princípio de indivisão e reversibilidade, a carne é aquilo que acolhe a existência como abertura para o outro e para si, sempre revelando a presença de um estrangeiro em nós. “O poder do corpo de ser, ao mesmo tempo, visível e vidente, tocado e tocante é compreendido por meio da noção de carne” (Caminha, 2025, p.32-33). Noção que rompe com os dualismos tradicionais (sujeito/objeto, consciência/matéria) ao apresentar o corpo como abertura constante ao outro que permite o retorno a si mesmo. Seguindo com Caminha (2025), a noção de carne em Merleau-Ponty funciona como elemento primordial, não se reduzindo às noções de matéria, de espírito ou de substância, tampouco como uma composição de corpo e espírito: “carne pode ser considerada como um elemento, tal como os filósofos pré-socráticos definiram a água, a terra, o fogo e o ar. Ela é um princípio ordenador da existência no mundo” (Caminha, 2025, p.34).

para, minimamente, saber e propor situações de convivência e coexistência em artes na escola em que o estudo seja possível. Ostrower (1990) sinaliza para a importância da postura do professor em relação a sua área de estudos.

Se para ele as obras de arte não representarem valores de vida, entendendo-se esta avaliação à sensualidade das matérias e das linguagens, o professor pouco terá a dar aos alunos fora receitas técnicas ou nomes e datas - nada que toque ao essencial da experiência artística. Se, porém, para o professor, a arte representar algo de fundamental em sua vida, uma necessidade de sentir e de ser, ele haverá de transmitir sua convicção de uma maneira ou outra - e nem precisa de bons conselhos para isto. A partir de seu próprio entusiasmo, ele mobilizará os jovens pela vida afora, mostrando-lhes a eterna magia e beleza da arte, a aventura que existe na sensibilidade de cada um, nestas incursões ao desconhecido e nos misteriosos reencontros consigo mesmo. É com o que de mais valioso ele poderia contribuir: em vez de mera informação, a formação do ser sensível. (Ostrower, 1990, p. 223).

Formação que ultrapassa a teorização acerca das vivências artísticas ou a redutora intencionalidade de transpor pensamentos e emoções em palavras. São modos diferentes de operar linguagem - a palavra vai dizer aquilo que só a palavra pode dizer, assim como a pintura dá a ver aquilo que somente a pintura pode dar a ver. “Trata-se de compreender que a linguagem não se reduz a ela. Há que considerar que posso falar sobre pintura, mas não será pintura. Será um discurso sobre a pintura. O pensamento pictórico não pode ser substituído pelo discurso sobre pintura” (Berle; Richter, 2015, p. 138). É nesse sentido que o professor detém a experiência vivida de operar linguagem, conhece os meios e a sensualidade material, que sustentam a proposição de vivências em artes.

Uma educação voltada para o sensível não é difícil de ser proposta, mas como cumpri-la no cotidiano da escola? Essa é uma questão desafiadora, sobremaneira diante do que é possível observar naquilo que, conforme Duarte Junior (2010), predomina hoje no encontro entre artes e educação: um cenário permeado pela necessidade de explicação acerca de obras e artistas, separando e anestesiando o corpo de todo o processo e tornando-o árido de experiências sensíveis. A cisão entre corpo e mente despotencializa o humano em sua capacidade de plasmar sentidos no e com o mundo. A histórica separação entre o sensível e o sensato nos desloca e nos descola do mundo, oferecendo o esquecimento de que não há pensamento que não se articule em gesto transfigurador do mundo.

É nesse sentido que Richter e Murillo (2020) defendem que o pensamento conceitual não se opõe ao pensamento imagético, mas antes, são complementares em suas possibilidades criadoras e efetivadoras do real. Nessa compreensão, os exponenciais modos de habitar linguagem nos tempos e espaços da escola não podem ser reduzidos nem simplificados.

Para Larrosa (2018), o mundo é isso pelo que assumimos uma responsabilidade, como algo que “nos ocupa e nos preocupa, que nos importa, que cuidamos. Pensar a experiência não a partir da distinção entre o sujeito e o objeto, mas a partir do estar-no-mundo como primeira unidade existencial” (Larrosa, 2018, p.21). Esse cuidado com o mundo marca a experiência como uma forma de vida, um modo de habitar o mundo com outros humanos. É justamente por estar-no-mundo que temos algo a aprender, a dizer, a contar e, aqui, a escrever e desenhar. Estar em experiência pressupõe atenção ao mundo, essa responsabilidade que temos com ele - em fazer bem as coisas e em abrir-se à transformação.

Experiência exige pensamento e, para Larrosa (2018), supõe a necessidade de repensar, de retornar às ideias anteriores, uma vez que a experiência nos mostra a insuficiência dessas ideias. Portanto, é necessário tornar a pensar - uma necessidade que emerge da interrupção dos hábitos costumeiros. Como pensamento, a ação de desenhar nos tempos e espaços da escola exige corpo - ou melhor, exige mão. A mão pensa, dirá Bachelard (1989b), e aprender um ofício exige a mão, assim como “a fala e o pensamento” (Larrosa, 2018, p. 13). Ativa e receptiva, a mão agarra, mas também acolhe, como abertura para se impregnar da matéria, do mundo, para corresponder a ele. Para Larrosa (2018), a mão se dá a outros e se recebe de outros, a mão mantém, a mão segura, a mão designa. “A palavra para “signo” é *Zeichen*, e a palavra para “designa” é *Zeichnet*, que também poderia ser traduzida por assinala, ou faz sinais, e até por desenhar” (Larrosa, 2018, p.67).

A ação de desenhar é também um modo de sonhar e imaginar. “Também a mão tem seus sonhos, suas hipóteses. Ela ajuda a conhecer a matéria em sua intimidade” (Bachelard, 1989b, p. 111). É por esse viés que esta tese me permite interrogar o modo como efetivo minha docência com crianças e jovens na ação de desenhar: como mediação. É uma ação que se faz junto, que erra, que experimenta e que se deixa impregnar pela matéria do mundo. Penso que se deixar impregnar pela matéria do mundo é abertura e convite à experiência de habitar o visível em linguagem - e, mais especificamente, em deixar marcas pelo gesto desenhante. Gesto que se abre à outras experiências de linguagem.

As mãos do professor são mãos que “iluminam, que trazem à presença, que apresentam e representam; também são mãos que mostram, que indicam, que assinalam, que chamam ou atraem a atenção, que ensinam, que fazem sinais para o que aparece e merece o esforço de ser olhado” (Larrosa, 2018, p.94). As mãos do professor, então, são mãos que mostram o mundo, que sentem e amam o mundo suficientemente para apresentá-lo ao outro. Para Larrosa (2018), o mundo é aquilo que se abre diante de nós como possibilidade - algo

pelo qual vale a pena acreditar e defender, algo por que vale a pena assumir responsabilidade. É uma declaração fenomenológica de amor ao mundo.

Operar linguagem na ação desenhante significa se lançar à errância e se aventurar nos mistérios da existência humana que se cria no ato mesmo de operar linguagem. Por não estar pronta, por ser sempre abertura para o vir a ser, a dimensão lúdica da e em linguagem convoca o corpo à ação brincante de efetivar o real - ação imaginante que permite densificar e ampliar sentidos pelo desejo e pelo prazer que o jogo e o brincar com a linguagem permitem.

Penetrar, explorar e transfigurar essa singular reserva estésica ou fundo corporal exige ação produtiva ou operativa ao convocar o corpo a agir em linguagem no ato mesmo de atribuir valores e sentidos que nos colocam e nos enraizam no mundo, que nos fazem reconhecer as coisas no mundo. Assim, o prazer estético torna-se prazer intelectual (Richter, 2016, p.99).

Desse poder transfigurador da ação languageira, decorre a imbricação entre poiésis e ficção. O termo grego *poiein* - a potência da ação em linguagem e o termo latino *fingere*, que vem do verbo “*fingo* [*is, ere, finxi, fictum*]: modelar em barro; modelar em qualquer substância plástica, formar, representar, esculpir; imaginar, inventar, fingir; ficção. [...] *Fingere* remete à ficção e ao fingir e fingir ao fazer” (Richter, 2016, p.100). Assim, os dois termos remetem à dimensão do fazer - à potência humana de plasmar o real pela ação imaginante de brincar com as materialidades do mundo e jogar com as possibilidades de operar linguagem.

Pela insistência da mão que molda e é moldada pela resistência do mundo, o vigor poético se manifesta na errância fenomenológica de um corpo que tateia o mundo, que se arrisca, que investiga, que opera na incerteza, que não se conforma com ditames, que inventa e ficciona o real a partir de cores, palavras, sons, linhas, texturas, manchas - e dá sentidos ao que se sente. A ludicidade das artes, como forma de plasmar o real, pressupõe a abertura para fazer escolhas no ato mesmo de operar linguagem, como devir das transformações operadas no corpo mediante seus movimentos e gestos no mundo.

Esse é o modo que considero fundante de minha ação como professor de artes nos tempos e espaços da escola - profundamente ligado à errância do corpo, do pensamento e, antes disso, da imaginação.

A docência em artes, quando compreendida como ação sensível, não se limita a transmitir saberes ou interpretar obras, mas se oferece como presença errante, como escuta que toca e é tocada pelo mundo. Operar linguagem no gesto desenhante é, assim, abrir a escola ao inacabado da experiência: ao jogo, à imaginação, ao risco de habitar a linguagem

como criação. A experiência estética se afirma como forma de cuidado e compromisso com o mundo - com o que nele pulsa, escapa e resiste. O professor de artes, nesse caminho, torna-se mediador de encontros entre matéria e sentido, entre mão e sonho, entre gesto e mundo, cultivando um modo de apresentar o mundo que é, antes, um modo de estar e deixar-se mover poeticamente pela vida - desenhando.

6.2 O que eu faço e como eu faço o que faço

Das minhas errâncias em tempos e espaços escolares, com crianças e jovens, tive muitas oportunidades de pensar o que podia ser pensado e, a partir do ato educativo e docente, repensar o que podia ser repensado. Desse modo, muito do que venho sendo se constitui no exercício de repensar, como emergência de uma experiência de habitar, com outros humanos, um mundo comum na escola. A partir dessa errância de estar professor de artes posso pensar acerca da minha formação inicial em Artes Visuais e, com Capra (2018), indicar alguns desalinhos entre a formação docente nos cursos de formação de professores de artes e os modos de operar linguagem em artes em espaços não acadêmicos. Para Capra (2018), existe um mundo e um modo anterior de se relacionar com figurações e imagens que independe da academia, tampouco de sua autorização para que exista.

Capra (2018) considera oportuno pensar acerca da formação docente como um modo de administração das vontades e dos gostos artísticos. O que se observa é uma convergência de ações e narrativas que buscam administrar as vontades e condicionar identidades de acordo com um discurso legitimado e redutor da experiência humana de habitar o mundo em linguagem. São esses discursos que acabam se apropriando do desejo como força vital que mobiliza a existência individual e coletiva (Capra, 2018).

O desejo vai, gradualmente, sendo substituído pela força simbólica de um tipo específico de artes que emerge em espaços igualmente específicos, portanto em sintonia com discursos colonizadores que buscam a manutenção de uma ordem excludente e redutora da experiência humana. Nesse sentido, é possível pensar na responsabilidade educativa acerca das narrativas sobre artes, propondo resistências às propostas e políticas públicas educativas, à moralidade do útil que permeia os currículos, ao discurso da inovação que impõe o uso concreto e pragmático da cultura e das artes, suprimindo o sentido da existência das artes, que é justamente seu caráter de fim em si mesmo, portanto inútil em uma relação causal.

No entanto, insistir em narrativas que expõem a escola como instituição precarizada, como administradora das vontades e desejos e como redutora da experiência em artes não contribui para a ruptura desses mecanismos e para a proposição de outras narrativas que

legitimam a escola como tempo e espaço de exercício e da convivência com outros humanos abertos à experiência lúdica de linguagem em artes.

A escola, como tempo e espaço de possibilidade, é lugar de encontro entre crianças, jovens e adultos para fazer algo juntos. É lugar de possibilidade e de aproximação também da academia, não como modo hegemônico de pensar e fazer em artes, mas como espaço político de vir a ser aquilo que desejamos como modo de estar em artes nos tempos e espaços da escola.

Penso que o professor se forma professor na escola, portanto considero indispensável que a academia esteja de fato disposta a interpelar e ser interpelada pela escola. Isso não significa se desfazer do que caracteriza a academia como academia, tampouco do que caracteriza a escola como escola. “Se adultos e jovens detêm a posse do tempo escolar porque estão retirados do mundo da produção, o que podem criar os que estão na escola para e sobre o mundo estando juntos, com o tempo entre as mãos?” (Capra, 2018, p.101). Tal pergunta, provocativa, me faz pensar nas licenciaturas como mediadoras entre os saberes e repertórios convencionados e legitimados academicamente com os saberes e repertórios convencionados e legitimados pelas subjetividades daqueles que participam das ações em artes nas escolas.

Considerar a escola como tempo e espaço do exercício do tempo livre para transformar conhecimentos e habilidades em bens comuns como propositores e condição para o pensamento e, talvez, da imaginação poética em artes, é efetivar o que acredito como artes na educação. “A ideia é justamente liberar o indivíduo e o destino do tempo de sua ambientação conhecida e gerenciada para permitir o surgimento de existências artísticas não previstas no mundo, um tanto na formação de professores, outro tanto, na escola” (Capra, 2018, p.102).

Suspender os modos comumente atribuídos à escola - cumprimento de objetivos de conhecimento, demandas sociais, exigências da família, projeção de futuro, avaliações externas, rankings internacionais, etc. -, é um potente modo de criar narrativas diferentes daquelas deslegitimadoras e despotencializadoras da ação da escola. Isso não significa suprimir o que temos como escola, tampouco suprimir o que temos como formação docente, mas criar a abertura necessária para suspender o que temos, sabemos e podemos como condição da emergência daquilo que ainda não temos, ainda não sabemos e ainda não podemos. O mesmo vale para a pós-graduação: um tempo e espaço que se abre à possibilidade de suspensão em relação ao mundo produtivo, permitindo que o gesto desenhante se efetive como morada.

Suspender, e não negar, penso ser uma atitude fenomenológica em educação, uma vez que permite a abertura necessária ao possível, para que a experiência seja possibilidade, para que o fenômeno de habitar linguagem se efetive como potencializadora da ação humana no mundo. Não para repetir o que está posto, tampouco para destruir o que aí está, mas para pensar, sentir, fazer, falar, escrever, desenhar, enfim, para operar linguagem como modo de experienciar o mundo com outros humanos e, talvez, efetivar-se como experiência e como sentido. Mais: abrir-se para outras experiências de linguagem.

Sem negar os campos do saber, tudo pode estar na escola, mas numa condição de flutuação, em uma suspensão que des-familiariza, des-socializa, des-apropria e des-privatiza, definindo algo, no caso a arte, livre de e livre para. Existe uma relação com a ideia de profanação, isto é, retirar do templo o que foi afastado dos homens, restituindo-lhe o uso comum e tornando-lhes meios sem fim [...], de forma a comunizar o conhecimento. Profanar a arte, tirando-a do templo que a afasta de nós, restituir à arte o uso comum, tendo-a como meio, sem fim seria, em última instância, o trabalho docente (Capra, 2018, p.102).

Fronckowiak e Barbosa (2021) me ajudam a pensar a relação com o desenho a partir de uma reflexão acerca da leitura. Para as autoras, a leitura tem sido discutida a partir de referenciais nem sempre convergentes e, por vezes, enfoques rasos banalizam o tema. O mesmo pode ser afirmado acerca do desenho na escola e, acrescido ao fato de uma discursividade banalizadora, posso apontar também um certo desprezo pela ação de desenhar. Isso se traduz - não sem frequência - por narrativas que intensificam estereótipos e perpetuam estigmas acerca das artes e do desenho na escola.

São narrativas que legitimam ações que acolhem tudo ou qualquer coisa como válido na relação entre artes e educação. No entanto, se tudo ou qualquer coisa serve, nada serve. Nesse sentido, defendo o gesto desenhante como modo de operar a linha como exercício do pensamento que busca plasmar a ação de desenhar em formas e efetivar sentidos. Essa defesa do gesto desenhante, no entanto, rapidamente se choca com a resistência dos ditames impostos aos corpos e aos espaços em que ele é convocado a se manifestar.

Atitude difícil de experimentar, mais difícil de sustentar nos tempos e espaços da escola. Como não se render às invasões e interdições que as artes experimentam na escola? Como resistir a um tempo condicionado, restrito e restritivo? Como criar espaço dentro de um espaço formatado e constantemente vigiado? Trago tais questionamentos não tanto para denunciar uma lógica redutora da experiência humana de habitar a educação na escola em artes, mas para marcar um percurso reflexivo que me põs na condição e em exercício de pensamento.

Fui me autorizando a dois fenômenos que considero fundantes de minha atitude pedagógica de alguém que pesquisa e desenha na escola: a percepção do outro e o gesto desenhante. Dois fenômenos aparentemente diferentes e, talvez, até distantes. No entanto, não posso conceber um sem a imbricação do e no outro. Entendo que o meu processo foi se constituindo, lentamente, a partir desses fenômenos e, recursivamente, fui constituindo em ato esses mesmos fenômenos que me constituíram. Fui me dando conta que as crianças não sabem desenhar, depois delas tanto me dizerem isso. Demorei para entender que elas não sabem, pois não tiveram oportunidade de se exercitar para além das convenções recursivamente mostradas e sistematicamente perpetuadas acerca do desenho. Ninguém havia mostrado esse mundo à elas.

O próprio entendimento do desenho como ação com fim em si mesma e não como meio para outra coisa continua sendo um dos maiores entraves em experienciar o gesto desenhante na escola. E não posso negar que é um desafio enorme romper com narrativas que frequentemente dizem o contrário. Isso não quer dizer que as crianças e jovens não tenham em seu corpo a potência lúdica de operar linguagem. Entretanto, seus repertórios e experiências com a ação de desenhar são tão insípidas que se sentem deslegitimadas e desencorajadas a isso.

Não foram poucas as vezes em que, na tentativa de encorajar as crianças e jovens à ação de desenhar - ainda apegado à ideia de que todos sabem desenhar - que me deparei com situação de paralisia, fuga e choro diante do papel. Corpos tensos, olhos assustados - o corpo como campo de batalha diante da vastidão em branco - os dedos trêmulos, as mãos suadas. Fui me dando conta o quão violento pode ser esse processo. Não é gratuitamente que, a partir de certa idade, as crianças não queiram mais desenhar. O que quero destacar é que fui me dando conta dos diferentes modos e artifícios que as crianças e jovens se valiam e se valem para me indicar que não se sentem confortáveis em desenhar. Tal discussão não é objetivo deste estudo, mas é um fator que não me passa despercebido e talvez mereça atenção em outro momento.

A paralisia, os olhares suplicantes e o não-saber impõem-se, assim, como um compromisso educativo que exige mais do que a discussão acadêmica, exige ação. Nesse sentido, eu não me autorizo oferecer qualquer coisa em sala de aula, assim como não aceito qualquer coisa em troca. Não me considero qualquer um, tampouco considero que meu gesto seja qualquer gesto e esse compromisso procuro compartilhar com os que comigo coexistem nos tempos e espaços da escola. Por isso não posso me furtar do compromisso de me apropriar dos modos e meios de operar linguagem com e em desenho para, com as crianças e

jovens que compartilham comigo o tempo escolar, oferecer gestos e marcas que promovam e potencializem os gestos e as marcas do outro. E como não posso fazer pelo outro, o que posso é mostrar ao outro como eu faço. Não para que o outro copie meus traços, mas que meus gestos autorizem o outro a também experimentar o gesto desenhante.

Com Fronckowiak e Barbosa (2021), posso pensar que, como mediador que compartilha o gesto desenhante, ajudo o outro no processo de encontro do próprio traço, que experimenta e marca seus gestos - e se educa nessa ação. Quando faço essa mediação - que é também mostração - apresento ao outro um mundo possível habitado pela potência linguageira de deixar marcas e operar sentidos pelo gesto desenhante como marca também de uma história e de uma vastidão de conhecimentos e procedimentos transmitidos pela tradição artística - não somente acadêmica.

Quando faço escolhas de qual tipo de traço e quais gestos vou assumir no processo de mediação, estou mostrando que há modos diferentes e viáveis de empunhar uma ferramenta e com ela produzir marcas sobre uma superfície. Como não tenho pretensão alguma em convencionar gestos adequados para determinadas situações, tampouco operar no âmbito do certo e do errado ou do bom e ruim, sigo operando linguagem em um percurso que se faz ao próprio caminhar. Isso não significa que eu esteja ignorando tudo aquilo que estudei ao longo de minha formação, mas conservo sempre a possibilidade de me admirar com meus gestos e busco sempre conservar o mistério que é habitar o mundo em linguagem. São essas errâncias que me autorizam a me desviar dos caminhos convencionados, a duvidar do que está aí, a tentar de novo o mesmo - ainda que diferente - e autorizar a emergência dos gestos dos outros.

Isso não pressupõe que eu queira eliminar o desconforto, a dúvida ou a incerteza diante do desafio branco do papel. Pelo contrário, quero conservar o mistério dessa força mágica que o humano inventou de deixar marcas no mundo. No entanto, é preciso começar e todo começo precisa de um ponto de referência que ofereça um mínimo de segurança e de familiaridade. Acredito que seja um gesto de amorosidade com as artes e com o desenho - com tudo que me significa essa relação - compartilhar com o outro a experiência lúdica de operar linguagem com a linha.

Experiência de linguagem que é, também, infância de linguagem, portanto originária. Irrepetível, meu gesto desenhante só pode emergir como mostração aos recém chegados na convicção de que o mundo pode ser outro para além do que pode estar sendo.

Se nos colocarmos diante da infância com o propósito de que seu estrangeirismo e ignorância não sejam faltas em virtude do vínculo a uma etapa, um tempo, mas condição da experiência humana, confrontamos o valor amoroso de viver e acompanhar a vida que insiste em começar, com cuidado, respeito e disponibilidade (Fronckowiak; Barbosa, 2021, p.164).

Exercício que me conduziu à morada da infância e para o entendimento da escola como morada, como terreno fértil para a experiência lúdica de linguagem, em especial com e em desenho.

A responsabilidade de mediar ações em artes nos tempos e espaços da escola com crianças e jovens requer uma grande disponibilidade para acolher os começos, a criar espaço para o exercício lúdico de linguagem, para a operação do gesto desenhante como condição amorosa em relação ao mundo, como abertura para a escuta e para a experimentação poética.

Por ser poética, a linguagem se funda e é fundante no próprio ato de existir como modo de densificar a existência. São nos encontros mediados pelo gesto desenhante que a experiência de linguagem emerge como ensaio lúdico do corpo no mundo que busca sentidos frente ao mistério da vida. Sentidos que não visam encerrar a questão, mas amplificar o gesto desenhante que interroga e se interroga no próprio ato poético. Aqui, a linha não é produto de uma abstração, mas a própria pele do gesto, a aderência do corpo inscrito em um tempo e espaço que insiste frente a resistência do mundo. Munida de ferramentas, a mão pensa e insiste não para aprisionar a linha, mas libertá-la para marcar a própria existência como humano capaz de operar linguagem, plasmar marcas, operar sentidos e efetivar existências.

Como mediador, ofereço aquilo que não sei, não posso, não possuo, nada que seja passível de ser possuído. O que posso fazer é convidar o outro a errar, a traçar a própria errância, a desbravar o oceano branco inaugural, essa página que é abismo ou promessa, ou a iminência do lobo (Montes, 2020).

Desbravar a imensidão branca do papel é infância de linguagem, é o que Bachelard (1999a) dirá da imaginação como modo de propor mundo nos desprendendo das imagens primeiras - deformando as imagens que nos são dadas pela percepção. É abertura para a possibilidade de imaginar outros modos de habitar o mundo em linguagem, enraizando nossa existência como seres de linguagem capazes de produzir marcas, de plasmar formas, de convencionar sentidos e flertar com o enigma de criar mundos.

Abertura para experiência lúdica de linguagem na escola que conserve o mistério da existência como manutenção do enigma. Atitude que não se renda ao controle imputado aos nossos tempos e aos nossos corpos nos tempos e espaços escolares, mas que nos permita “ser tocados pela experiência e pelo privilégio de estar juntos, assumindo os desvios, os percalços,

as voltas e os passos que fazem sentir o que quer que seja a palavra ser” (Fronckowiak; Netto, 2025, p.10). Dimensão sensível de operação de linguagem que me põe na condição de manipular matérias e materiais e, com eles, plasmar formas, de conferir existência ao que até então se conservava como potência de vir a ser do corpo linguageiro. Experiência de linguagem que me põe na emergência de marcar o gesto desenhante como modo de afirmar a própria existência.

Para que essa experiência de linguagem se efetive, é fundamental que o professor, como mediador, assuma um compromisso estésico e estético com seu gesto. O professor, como amador, manifesta em ato seu entusiasmo e apreço por sua matéria de estudos, abrindo-se às experiências que coincidem em sua própria transformação como condição necessária para que seu entorno também se transforme.

Portanto, fazer junto é exercício fenomenológico de errância, momento em que o professor assume a coragem de interpelar o desconhecido, de operar na incerteza, de se pôr no movimento de desbravar o mundo junto com as crianças e jovens no exercício lúdico de operar linguagem - o gesto desenhante. Esse cenário me convoca, no entanto, a imaginar outras possibilidades de ação docente em artes - não como reação, mas como criação. É nesse campo que o professor como mediador emerge.

O professor de artes é aquele que busca saber o que está fazendo - não para formar artistas -, mas para mediar a ação de estar em linguagem em artes. Por isso, é importante defender a escola como tempo e espaço privilegiado para o ócio, para se perder no tempo útil e se experimentar na dimensão lúdica do gesto desenhante. Fazer para saber, como errância do gesto operador de linguagem, é condição necessária para que o professor possa, para além de possuir mãos que desenham, possuir mãos que escutam o gesto do outro. Gestos que se mostram de múltiplas maneiras, inclusive em silêncio.

Silêncio muitas vezes retumbante e eloquente. Assim como o fogo na mata me fez silenciar - pois não havia nada a ser dito, mas escutado - a mediação é essa ação que tensiona a relação com o outro. “Mediar, para nossa pesquisa, tem a definição, também, de silenciar e de escutar” (Netto; Fronckowiak, 2024, p.100). As autoras me convidam a pensar também, além da questão da mediação, acerca da escuta, afinal “se diz muito no silêncio e se diz muito na escuta (Netto; Fronckowiak, p.100). Ao teorizarem acerca do Clube da Leitura, Netto e Fronckowiak (2024) abrandam algumas de minhas angústias acerca do que faço e como faço o que faço nos tempos e espaços da escola, pois pude compreender um pouco melhor a importância do silêncio e da escuta na mediação do gesto desenhante como um gesto que

perturba, que acalma, que acolhe, que confunde, que autoriza de acordo com as circunstâncias que emergem no ato mesmo de desenhar.

Silêncio e escuta como manifestação de respeito ao tempo e espaço do outro. Vou transitando e sentindo o que é possível acolher dos gestos que emergem, silenciando, olhando, balançando a cabeça, apenas dizendo “continue!”. Grande desafio e responsabilidade, pois não posso ser leviano em querer determinar paradigmas e ditames às ações que emergem como gesto desenhante. Tal compromisso me convoca a observar com mais atenção cada uma das crianças e cada um dos jovens que coexistem comigo. Da criação de um tempo e espaço de confiança que se efetiva na ação mesma de desenhar, já não é demandada energia para conjecturas acerca da autorização para desenhar ou se há resultados a alcançar.

Isso não exclui a possibilidade do resultado, afinal todo gesto desenhante se plasma em formas e traz à existência aquilo que até então era informe e carecia de existência. Mas o foco está na ação em si - naquilo que posso, naquilo que não posso e naquilo que ainda não posso. Meu compromisso é dedicar minha atenção em identificar os modos e medos de cada um, no entendimento de que cada um tem suas próprias potências e seus próprios limites. Em desmistificar narrativas e evitar determinismos como abertura para operar no ainda não.

Na troca entre esses seres há a descrição do que se viveu, há sentimentos e há olhares que se experienciaram e experienciaram o mundo. Acontece, então, o processo de mediação, que oferta a experiência e o encontro como formas de sentir o não sentido. Por isso, mediar é estar com o outro com paixão e dessa intrínseca relação surge o olhar da pesquisa, compreendendo os mais diversos processos desse espaço-tempo-escola, os processos de um outro que me afeta, como caminhos a serem trilhados, com passos firmes, obviamente, mas com amorosidade. O que acontece nesse espaço é sempre acontecimento singular, pois toca de maneira individual e irrepetível, levando em consideração que os estudantes são, da mesma forma, únicos (Netto; Fronckowiak, 2024, p.103).

É aí que considero fundamental minha atuação como mediador das ações desenhantes em sala de aula, pois é nessa relação de alguém que desenha com outros que também desenharam, que vou optando quando é propício silenciar, quando é preciso falar, quando é preciso mostrar, quando é preciso pegar na mão do outro e ajudar a se autorizar à autoria do gesto, quando é preciso sorrir ou franzir o cenho. São ações que cartilha alguma poderia conter ou instruir, pois emergem no e do ato de ser e estar professor de artes na escola, portanto gestos sempre novos e jamais dados. É a própria experiência lúdica de operar linguagem e efetivar gestos que educam. “É preciso, para isso, paciência no olhar, atenção nos silêncios e nos detalhes, disponibilidade de ser e de estar em companhia, de

constituírem-se sujeitos da experiência de si e dos outros, balizados pela passividade, pela receptividade, pela disponibilidade e pela abertura (Netto; Fronckowiak, 2024, p.102).

Disponibilidade que me coloca em relação com o outro, na abertura necessária para que emergjam experiências de linguagem, pois tal processo é permeado pela descoberta que a errância e o estar junto permitem. Descoberta que se efetiva como experiência, que, por sua vez, vai transformando tudo ao redor e contagiando aqueles que estão à minha volta, se transformando também. É uma busca sem saber exatamente o que se está buscando, permeada pela intencionalidade de operar linguagem pelo gesto desenhante.

Portanto, entendo a mediação como um agir poético no coletivo e em presença, aberta à escuta e à estesia, na articulação entre gestos e silêncios. Nesse sentido, e como decorrência desse agir, a docência é pensada como mediação poética, lugar de demora e resistência aos ditames que anestesiam os corpos. Como gesto fenomenológico, a mediação pode ser pensada como experiência lúdica de linguagem que convoca o corpo a se experimentar na dimensão sensível - a escutar o invisível.

Como mostração, as linhas impressas no suporte são indícios de uma existência que empenhou sua vida em deixar aquela marca. Como gesto que se plasma em formas, a ação desenhante interroga incessantemente minha própria ação de mediador da relação das mãos com a matéria, do corpo com o mundo, animadas pelo desejo e pela expectativa de singularizar existências.

E é esse meu desejo e meu desígnio: o de animar as mãos para que se autorizem a efetivar seus gestos em linhas e de promover a manutenção do desejo de buscar outras linhas e outros gestos. Por minhas experiências como alguém que desenha com outros humanos nos tempos e espaços da escola, fui constituindo repertórios não somente de gestos que desenharam, mas também de gestos que observam, de gestos que tocam, de gestos que provocam, de gestos que desacomodam, de gestos que acolhem, de gestos que repelem, de gestos que amam suficientemente o desenho para compartilhar seus traços. Gestos que surpreendem a si mesmos no ato de desenhar e que estão recorrentemente se admirando com o gesto do outro e com o próprio gesto.

Gesto educativo que efetiva minha morada na escola e reconhece a amplitude e reverberância desse gesto em outras existências que, como corpo estésico, pode acolher as provocações de operação de linguagem que, por sua vez, podem se plasmar em experiências, portanto transformativas.

É esse o convite que faço aos que habitam comigo os tempos e espaços da escola: desenhem! Não posso dizer o quê desenhar, tampouco como desenhar, menos ainda afirmar

que há um jeito certo de desenhar. O que posso é isso: convidar a desenhar junto. É efetivar o traço pela errância do gesto desenhante e alargar o alcance do desejo em deixar marcas e marcar a própria existência no ato mesmo de operar linguagem.

É provocar o desejo em se experimentar no gesto desenhante que consegue surpreender o próprio gesto no instante mesmo que se faz gesto. “Se desejamos o enigma, se buscamos um céu diferente daquele que nos cobre, se sonhamos com o alargamento de espaços e de tempos, necessitamos, então, da experiência” (Fronckowiak; Netto, 2025, p.6). Experiência lúdica de linguagem que se sente no corpo todo. Ainda que seja a mão que empunha a ferramenta e efetiva o gesto, só há mão e gesto porque há corpo.

Corpo que se faz corpo no e do mundo no ato mesmo de criar a si como corpo que opera linguagem e produz marcas no mundo. É o gesto desenhante como operador de linguagem que efetiva e legitima minha existência como alguém que produz gestos que desenharam e que pode realizar a mediação entre o não e o ainda não. Como potência de vir a ser, o gesto desenhante emerge como minha própria existência como mediador de ações educativas que pensa e acolhe o desenho como potente modo de habitar os tempos e espaços da escola com outros humanos e não humanos.

Essa abertura para se admirar com o próprio gesto é uma declaração de amor, respeito e responsabilidade para com o outro. Se compartilho meus gestos é porque acredito que valha a pena. E quando minha admiração encontra a admiração do outro, aí que está a experiência de habitar linguagem em um mundo comum. Ação que transcende a necessidade de apresentar um resultado ou desobriga a efetivação de modelos ou paradigmas convencionados. É momento de encontro entre o gesto errante que busca um sentido para si próprio e o prazer em empunhar uma ferramenta e deixar uma marca no mundo.

Isso desobriga as artes na escola dos saberes acadêmicos, ainda que não os negligencie. Desobrigar as artes na escola dos saberes acadêmicos significa, sobretudo, romper com ditames e modelos convencionados por um discurso hegemônico localizado em um tempo e espaço, legitimado por uma tradição colonizadora e homogeneizadora. Não se trata de abolir o saber acadêmico, mas de suspendê-lo momentaneamente para que outros modos de saber possam emergir.

É relevante que o professor de artes se aproprie também desses saberes e conhecimentos legitimados pela academia, mas que mantenha a abertura necessária para que as artes nas escolas possam ser aquilo que não são, que ainda não podem ser, que ainda não foram pensadas, sentidas ou feitas. “Sustento uma experiência de formação artística que ressignifique a própria arte porque profana em alguma medida o que a mantém afastada de

um uso comum. Construir outras perguntas e outras respostas para a arte na escola, seria ficcionar a própria arte e a educação em artes visuais” (Capra, 2018, p.104-105).

Ficcionar o real como modo de habitar a linguagem em artes expõe o professor como mediador das ações como alguém que está entre, que apresenta seus materiais e matérias, que conduz uma conversa, que provoca pensamentos, que faz junto, que promove encontros entre artes e aqueles que coabitam os tempos e espaços da escola. Fazer juntos é princípio para a conversação que, por sua vez, permeiam e fazem a mediação entre todas as ações que nos constituem como humanos languageiros, uma vez que somos seres de linguagem e existimos em linguagem - é gesto educativo.

Penso que tais inquietações encontram certo abrandamento no entendimento do acolhimento como exercício de cuidado, atenção e escuta. E é aí que se efetiva a potência de formação do professor em ato, portanto em sala de aula. Portanto, celebro as fissuras e brechas que fui encontrando nos tempos e espaços da escola e que me legitimaram como alguém que pensa, faz, mostra e convida o outro a fazer junto.

Que esta celebração seja o prenúncio de um retorno: após tantas errâncias, um caminho de volta se anunciou. Veio como um sussurro em um dia nublado, afastando as nuvens e revelando algumas nesgas de céu. Como quem procura a luz tendo o cuidado de não se cegar por ela, tentei ver sem perder a nitidez do que se mostrava e do que eu desejava ver. Apolo, com sua lira invisível, lançava algumas linhas precisas que ordenavam o espaço e anunciavam um compasso que ditava um ritmo. O retorno à morada da escola se deu pela estesia do corpo que desenha. Os corredores estavam lá, como que me esperando; o pó acumulado nos cantos sabia meu nome, mas a escola não era mais a mesma. Não poderia ser - nem eu.

Dionísio dançava ao redor, embriagando-me de infância e grafite. O caos não é mais ameaça - é matéria e convite. O gesto inaugural e desenhante, como fogo errante, dança em meu corpo que se faz movimento, ousa duvidar do que é certo e rompe com os ditames. O apelo dionisiaco ecoava retumbante: faça do tédio terreno fértil para o delírio e o devaneio - incendeie o gesto poético de ser você.

Dionísio debochava dos rigorosos planejamentos apolíneos, brincava com o inesperado, ria aos cântaros dos ditames. Irreverência da criança que pula a janela, que desenha nos cantos dos cadernos e dos livros - e nas mesas -, que improvisa a alegria de ser corpo no e do mundo. Irreverência que também faz morada e lança algumas manchas sobre as linhas precisas de Apolo, lembrando que o desejo, o improvisado, o inesperado e o sensível também são modos legítimos de habitar a escola.

Hades se deliciava diante do jogo e da disputa de poder - de poder e não poder - entre Apolo e Dionísio. Esperava pacientemente, todos os dias, na porta da sala, e me mostrava as sombras que eu insistia em ignorar. Como promessa de profundidade, de encontro consigo mesmo, manifestava seus sinais: o silêncio dos olhares perdidos, as ausências que ocupam carteiras, o cansaço acumulado no fim do dia.

Aos poucos, permiti-me olhar para o que não queria ver - e o que vi me olhava de volta, convocando-me a descer às camadas do que não se diz. Timidamente, comecei a errar pelas sombras e de lá voltava com alguns esboços, como a promessa de brasa que anseia por ser chama. Quando tudo parecia ruído, cansaço - quando eu me perguntava se ainda fazia sentido insistir -, lá estava ele, a me conduzir sem palavras, para dentro, mais fundo. E lá no fundo, onde parecia só escuridão e peso, reencontrei o gesto desenhante, como chama que começava a inflamar. Foi então que Perséfone emergiu, como metáfora de vir-a-ser: subi das profundezas de mim mesmo para me encontrar com aquilo que sempre estivera ali - “já está tudo aí”, me diziam. E trazia nas mãos sementes e no olhar a lembrança do subterrâneo, que se fazia promessa de flor. Entendi que precisava passar pelo inverno para ver a morada florescer. Foi somente então que a escola se fez morada.

Retornei para habitar a escola como Ulisses retorna à Ítaca⁴⁹ - não era mais o mesmo. Um retorno que foi se fazendo caminho ao caminhar e, como o herói, precisei me reconhecer e ser reconhecido, reconquistar o meu espaço, restituir sentido à morada. Desse modo, habito a escola e a docência como quem reencontra um lugar amado depois de atravessar o caos, a dúvida, a incerteza - depois de mergulhar no subterrâneo. A morada nunca será a mesma - e não são suas paredes que a definem -, mas é ali que o gesto de permanecer se firma.

Trago nos olhos o brilho de Apolo, nos pés a inebriante dança de Dionísio, na voz as sombras de Hades e nas mãos a emergência do gesto desenhante - sou corpo desenhante. Habitar, agora, é gesto. Entendi que a morada não é apenas um lugar, mas a coragem de habitar esse lugar e fazer morada entre linhas e palavras, mesmo sabendo que ela não cessa de escapar. Voltar à escola foi retornar à morada que se faz nas fissuras, nas frestas, no entre: entre o que se sabe e o que ainda não tem nome.

⁴⁹ Ulisses é o errante por excelência. Herói da astúcia, da palavra e do desvio, sua jornada de retorno à casa, narrada na Odisseia, é feita menos de conquistas heroicas e mais de encontros, transformações e desvios. Ele não volta igual: volta outro. Ulisses volta à Ítaca, mas Ítaca não é mais a mesma, nem ele. Assim também o gesto desenhante - ele retorna, mas sempre deslocado, transformado.

6.3 Habitar o inacabado: o gesto desenhante como morada

Esta escrita, entre errâncias e retornos, percorreu caminhos onde o gesto desenhante emergiu como potência de linguagem, jogo e presença - e se transformou no ato mesmo de escrever. Desde o carvão riscando o chão da mata até os desenhos feitos em silêncio na sala de aula, entrelaçaram-se memória, matéria e imaginação. Cada capítulo foi um passo nesse percurso que não busca encerrar uma ideia, mas sustentá-la como possibilidade sempre por vir.

Ao longo desta travessia, desenhar se revelou mais do que um ato estético: é modo de habitar o mundo em linguagem. A escola, quando acolhe esse gesto errante, torna-se espaço de suspensão, abrigo sensível para outras experiências de si e do outro. Por meio da errância, do devaneio, do jogo e da escuta, o gesto desenhante emerge como mediação entre a materialidade do mundo e o invisível que pulsa nos corpos.

Esta tese, que é também percurso e morada provisória, sustentou a aposta no sensível como potência educativa. Não para formular modelos, tampouco prescrições metodológicas, mas para insistir que a linguagem - em sua dimensão poética e encarnada - pode gerar mundos, modos de ser e estar, e formas de resistência frente aos ditames que buscam reduzir a experiência.

A proposta aqui insinuada - o gesto desenhante como mediação sensível e lúdica de linguagem na escola - é uma dobra onde o tempo do desenho e o tempo da escuta se encontram. Uma morada que acolhe o traço do humano em sua delicadeza irrepetível, na potência de se reinventar a cada encontro com o mundo.

Se a escola, tantas vezes, tenta domesticar os gestos e normatizar os modos de expressão, é precisamente no gesto desenhante que vislumbro brechas: brechas para imaginar, para brincar, para errar e para criar mundos outros. O desenho, entendido aqui como gesto originário, é uma forma de fazer aparecer, de responder ao que me toca e de dizer, com linhas, o que ainda não sei nomear. Que permaneça, pois, o gesto. Que a escola possa acolher sua delicadeza e seus excessos. Que possamos continuar a desenhar, mesmo quando tudo parece nos pedir o contrário.

Nesse gesto, a escrita e os desenhos aqui apresentados não pretendem explicar o real, mas densificá-lo poeticamente. Ao fazer da docência uma morada em constante reinvenção, o professor amador não apenas mostra, mas convoca - à escuta, à errância, ao gesto inaugural do corpo que se debruça sobre o mundo com um lápis na mão.

O gesto desenhante - fenomenológico - como aqui defendido, é menos sobre o que se vê e mais sobre o modo como se habita o visível. E por isso, é gesto político, poético e

educativo - gesto que media a abertura do humano ao mundo. A tessitura desta tese não busca uma conclusão definitiva, mas um ponto de passagem - uma travessia.

Como uma respiração que se prolonga após a última palavra, desejo que o leitor possa entrever, no cotidiano da escola, as centelhas de uma educação do sensível - aquela que escuta, que acolhe, que não teme o inacabado, que se abre à experiência de linguagem como origem de outras experiências. O gesto desenhante permanece como um convite: não para repetir o que foi feito, mas para arriscar outros traços, em outros tempos e lugares.

Onde há gesto, há morada. E onde há morada, há sempre o risco, a coragem e a beleza dos recomeços. Assim, o que aqui se fecha, se abre...

7 REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O fogo e o relato: ensaios sobre criação, escrita, arte e livros*. São Paulo: Boitempo, 2018. Tradução: Andrea Santurbano, Patricia Peterle.
- AGAMBEN, Giorgio. *O homem sem conteúdo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. Tradução: Claudio Oliveira.
- BACHELARD, Gaston. *A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. São Paulo: Martins Fontes, 1989b. Tradução: Antonio de Pádua Danesi.
- BACHELARD, Gaston. *A chama de uma vela*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S. A., 1989a. Tradução: Glória de Carvalho Lins.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. Tradução: Antonio de Pádua Danesi.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. Tradução: Antonio de Pádua Danesi.
- BACHELARD, Gaston. *A psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução: Paulo Neves da Silva.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução: Paulo Neves da Silva.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso*. São Paulo: Martins Fontes, 1990b. Tradução: Paulo Neves da Silva.
- BACHELARD, Gaston. *Estudos*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008. Tradução: Estela dos Santos Abreu.
- BACHELARD, Gaston. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1990a. Tradução: Antonio de Pádua Danesi.
- BACK, Rainri. Compreensão, aprendizagem e linguagem: uma abordagem hermenêutica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 1-24, jan./dez. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634202349260638>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/CXLJZhG8mYcWg7zjYcNFNQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, Trad.: Sofia Fan. São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182. Dec. 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPgqBv6J/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2024.
- BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.
- BERLE, Simone; RICHTER, Sandra Regina Simonis. COMEÇAR-SE NO MUNDO: entre infâncias e linguagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, [S.L.], v. 6, n. 3, p. 132-154, ago./out.

2015. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9681/5924>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos guardados*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

CAMPBELL, Joseph; MOYERS, Bill. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 2011. Tradução: Carlos Felipe Moisés.

CAPRA, Carmen Lúcia. Aberturas à conversação: dois exercícios de aula na licenciatura, a formação docente em artes visuais e a arte na escola. *Paralelo 31*, v. 2, n. 11, p. 92-108, 15 dez. 2018.

CARERI, Francesco. *Walkscapes: o caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gili, 2013. Tradução: Frederico Bonaldo.

CERBONE, David R. *Fenomenologia*. Petrópolis: Vozes, 2012. Tradução: Caesar Souza.

CHAUÍ, Marilena. Merleau-Ponty: da constituição à instituição. *Dois pontos*, Curitiba, São Carlos, v. 9, n. 1, p. 155-180, abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/doispontos/article/view/29097/18943>. Acesso em: 18 nov. 2023.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo*: Espinosa, Voltaire, Merleau-Ponty. São Paulo: Brasiliense, 1983.

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho: desenvolvimento do grafismo infantil*. São Paulo: Editora Scipione, 1989. (Pensamento e ação no magistério).

DERDYK, Edith. *O desenho da figura humana*. São Paulo: Editora Scipione, 1990. (Pensamento e ação no magistério).

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

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papirus, 1995.

FELICIO, Vera Lucia G. A imaginação simbólica nos quatro elementos bachelardianos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

FLUSSER, Vilém. *Gestos*. São Paulo: Annablume, 2014.

FRANGE, Lucimar Bello P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões?. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; NETTO, Agda Baracy. Encontros com a poesia e Clube da Poesia, ou de como agir para suspender o céu. *Revista/Journal/Educ@Ção*, Lisboa, v. 1, n. 1, p. 1-11, jan./dez. 2025. Disponível em: <https://journals.iseclisboa.pt/index.php/Educacao/article/view/16/4>. Acesso em: 27 out. 2025.

FRONCKOWIAK, Ângela Cogo; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Educar para ler desde a infância. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 23, n. 1, p. 157-176, jan./mar.

2021. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v23i1.8656086>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/etd/v23n1/1676-2592-etd-23-1-0157.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

GADAMER, Hans-georg. *La educación es educarse*. 1999. Disponível em: https://villaeducacion.mx/descargar.php?idtema=1295&data=6b904e_la-educacion-es-educarse.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

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

GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013.

GARCÉS, Marina. Anonimato y subjetividad. Una lectura de Merleau-Ponty. *Daimon. Revista de Filosofía*, Espanha, v. 1, n. 44, p. 133-142, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://revistas.um.es/daimon/article/view/96441/116941>. Acesso em: 16 fev. 2024.

GOMBRICH, E. H.. *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Trad. Raul de Sá Barbosa.

GOMBRICH, E. H.. *A história da arte*. Rio de Janeiro: Ltc, 1999. Tradução: Álvaro Cabral.

GOMES, Manoel Messias. As contribuições da hermenêutica gadameriana para o processo ensino-aprendizagem. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, p. 1-5, 25 set. 2018.

Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/19/as-contribui-es-da-hermenutica-gadameriana-para-o-processo-ensino-aprendizagem>. Acesso em: 18 nov. 2025.

GUSMÃO, Roney. Arte-educação na pós-modernidade: discursos e memórias sobre a prática pedagógica. *Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino*, Espírito Santo, v. 1, n. 7, p. 44-63, nov. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/37059/24266>. Acesso em: 28 out. 2024.

HIRANO, Tatiana Helena Lotierzo. *Erosão num pedaço de papel*. 2019. 330 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Antropologia Social, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/38080/1/2019_TatianaHelenaLotierzoHirano.pdf. Acesso em: 28 dez. 2024.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2004. Tradução: João Paulo Monteiro.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7527855/mod_resource/content/1/Trazendo%20as%20coisas%20de%20volta%20a%20vida.pdf. Acesso em: 03 jan. 2025.

JUNG, C. G. *O livro vermelho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Tradução: Edgar Orth, Gentil A. Tilton e Gustavo Barcellos.

KAPPAUN, Ivan Jeferson. *Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem*. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, UNISC, Santa Cruz do Sul, 2018.

KENTRIDGE, William. *Six drawing lessons*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press, 2014.

KOHAN, Walter Omar. A errância Latino-americana de um outro mestre andarilho: Paulo Freire. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Venezuela, v. 24, n. 1, p. 116-126, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27960978011/27960978011.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024.

KOHAN, Walter Omar. ENTRE NÓS, EM DEFESA DE UMA ESCOLA. *Etd-Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 590-606, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631/16852>. Acesso em: 17 fev. 2024.

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

LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Tradução: Cristina Antunes.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 18 nov. 2025.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003.

LIMA, Márcio Santos e MATTAR, Sumaya. Para que desenhar?: uma história de decadência do ensino de desenho no Brasil. *Arquitextos*, v. 1, n. 23, p. 01-09, set. 2022. Disponível em: <https://www.eca.usp.br/acervo/producao-academica/003112050.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Sobre el Estudio: ocio, melancolía y cuidado. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca, v. 31, n. 2, p. 69-86, 5 set. 2019. Ediciones Universidad de Salamanca. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.21145>. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/1130-3743/article/view/teri.21145/20878> . Acesso em: 21 jun. 2025.

LOTIERZO, Tatiana. O desenho e seus tempos: Iimitya, de Abel Rodríguez. *MODOS: Revista de História da Arte*, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 360-401, mai.2024. DOI: 10.20396/modos.v8i2.8674890. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8674890>. Acesso em: 28 out. 2024.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. Tradução: Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch.

MARCONDES, Renan. Do projeto à expansão: desenho em percurso na arte performática. *Performatus*, S/L, v. 7, n. 7, s/p, nov. 2013. Disponível em: <https://performatus.com.br/estudos/desenho-em-percurso-na-arte-performatica/>. Acesso em: 19 nov. 2023.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. Tradução: Alain François.

MASSSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. Tradução: Cristina Antunes.

MATURANA, Humberto. La ontologia del explicar. In: ____ *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Lom Ediciones, 2004, p. 7-37.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, Fátima Rosane Silveira (org.). *Aprendizagens interculturais na educação e na psicologia*. Porto Alegre: Cirkula, 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify, 2012. Tradução: Paulo Neves.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura.

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. Tradução: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. Tradução: José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira.

MONTES, Graciela. Do ditame ao enigma ou como ganhar espaço. In: ____ *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

MONTES, Graciela. A floresta e o lobo: construindo sentidos em tempos de indústria cultural e globalização forçada. In: ____ *Buscar indícios, construir sentidos*. Tradução de Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020.

NETTO, Agda Baracy; FRONCKOWIAK, Ângela Cogo. *CLUBE DA POESIA: O SILÊNCIO E A ESCUTA NA MEDIAÇÃO EM LEITURA*. In: SANTOS, Estela Aparecida de Souza dos; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Educação literária mudanças em movimento: formação e mediação de leitores*. Ouro Preto: Editora Educação Literária, 2024. p. 97-105. Disponível em: <https://cilij.org/wp-content/uploads/tainacan-items/374/947/Eixo-8-final.pdf>. Acesso em: 28 out. 2025.

NIETZSCHE, Friedrich W. *Assim falava Zarathustra*. S/l: Hemus, 2002. Tradução: Eduardo Nunes Fonseca.

CAMINHA, Iraquiton de Oliveira. Carne. In: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; SILVA, Luiz Arthur Nunes da (org.). *As palavras de Merleau-Ponty: vocabulário de fenomenologia e educação*. Natal: Edufrn, 2025. p. 32-36.

OLIVEIRA, José Eduardo Fonseca; SILVA JÚNIOR, Almir Ferreira da. Considerações sobre a ressignificação hermenêutico-filosófica da experiência formativa: Gadamer e o caráter ético e estético da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 20, n. , p. 72-78, jul. 2013.

Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1759/3673>.

Acesso em: 18 nov. 2025.

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: 08 jan. 2024.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 1984.

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

PESSANHA, José Américo Motta. *Bachelard e Monet: o olho e a mão*. 1988.

Artepensamento. Disponível em:

<https://artepensamento.ims.com.br/item/bachelard-e-monet-o-olho-e-a-mao/>. Acesso em: 18 nov. 2023.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. (Entre)laçamentos: a imagem e o (entre)lugar da/na Educação Estética. *Revista Mídia e Cotidiano*, Niterói, v. 15, n. 2, p. 164-186, maio/ago. 2021.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/midiaecotidiano/article/view/48755/29182> . Acesso em: 01 maio 2024.

POESTER, Teresa. A Boîte à dessin do Atelier D43. *Revista Nava*, Juiz de Fora, v. 4, n. 1/2, p. 304-325, 10 set. 2020. Universidade Federal de Juiz de Fora.

<http://dx.doi.org/10.34019/2525-7757.2019.v4.32097>. Disponível em:

<https://periodicos.ufjf.br/index.php/nava/article/view/32097/21273>. Acesso em: 20 out. 2023.

POHLMANN, Angela; RICHTER, Sandra. Artes plásticas e educação: a dimensão formativa da errância nos processos de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS

PANORAMA DA PESQUISA EM ARTES VISUAIS, 17., 2008, Florianópolis. *Anais...*

Florianópolis: Anpap, 2008. p. 912 - 924. Disponível em:

<<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/085.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

READ, Herbert. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1958. Tradução: Ana Maria Rabaça e Luis Filipe Silva Teixeira.

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

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 Regina Simonis. Educação, arte e infância: tensões filosóficas em torno do fenômeno poético (education, art and childhood. *Crítica Educativa*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p.

90-106, jul./dez. 2016. Revista Critica. <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i2.99>.

Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/99/225>. Acesso em: 21 nov. 2024.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BERLE, Simone. Pedagogia como Gesto Poético de Linguagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1027-1043, dez. 2015.

FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651542>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/JfTGvwRSqPBTFbgDGqQkSfv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 nov. 2024.

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; MURILLO, Márcia Vilma. Ação de desenhar na infância como iniciação aos segredos do mundo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 01-27, jul. 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/childphilo/v16/1984-5987-childphilo-16-e48283.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; SANTOS, Inara Moraes dos. Literatura e docência com bebês e crianças pequenas: lendo e amando como infância. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 1, p. 400-420, jan./dez. 2022. Universidade Federal de Alagoas.

<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14nespp400-420>. Disponível em:

<https://ufal.emnuvens.com.br/debateseducacao/article/view/12800/9667>. Acesso em: 04 jan. 2026.

ROBERTO, Gelson Luis; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. A pesquisa do sensível e a alma do mundo. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUZA, Fátima Rosane Silveira (org.). *Aprendizagens interculturais e produção de sentidos na educação e na psicologia*. Porto Alegre: CirKula, 2021.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. A dobra carnal do logos. *Perspectiva Filosófica*, [S.L.], v. 50, n. 3, p. 261-282, 15 fev. 2024. Universidade Federal de Pernambuco.

<http://dx.doi.org/10.51359/2357-9986.2023.258445>.

Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/perspectivafilosofica/article/view/258445/45181>.

Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Claudinei Aparecido de Freitas da. *ENCONTRO V – Merleau-Ponty e o ‘logos do mundo estético’* - Claudinei Aparecido (UNIOESTE). Londrina: Núcleo de Pesquisa em Fenomenologia, 2023. (125 min.), son., color. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=b1HAPqoZn2U>. Acesso em: 16 jul. 2025.

TACONELI, Aline de Souza; DOURADO, Wesley Adriano Martins. APOLO E DIONÍSIO: opostos complementares e o processo de individuação a partir de Jung e Nietzsche. *Páginas de Filosofia*, São Bernardo do Campo, v. 7, n. 2, p. 43-75, jul./dez. 2015. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/PF/article/download/5616/5373>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-34.

TIBURI, Márcia; CHUÍ, Fernando. *Diálogo/desenho*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

UNGER, Nancy Mangabeira. *Da foz à nascente: o recado do rio*. São Paulo: Cortez, 2001.

VALÉRY, Paul. *Degas Dança Desenho*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2003. Tradução de: Christina Murachco e Célia Euvaldo.

VALÉRY, Paul. Primeira aula do curso de poética. In: *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1999.

VERAS, Eduardo (org.). *Projeto percursos do artista: Teresa Poester - até que meus dedos sangrem*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2021. Disponível em: https://www.teresapoester.com.br/_files/ugd/6cdf53_c4e7fab21c6a45f39d7a39785dd5ad16.pdf. Acesso em: 01 set. 2025.

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.