



2000 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem  
Ivan Jeferson Kappaun - UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL

O trabalho apresenta uma interlocução entre o vivido e o narrado na experiência docente em artes para destacar a potência política da dimensão poética da linguagem na escola de educação básica como abertura estética à coexistência em um mundo comum. O campo de investigação é circunscrito pela narrativa de um percurso docente em artes, no trânsito entre diferentes escolas e turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, e sustentado pela aproximação entre abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty e princípios da complexidade na pesquisa educacional. Para narrar o vivido, assumir interpretações e projetar possibilidades, a escrita convoca conceitos como corpo sensível e sentido, linguagem e artes, estética e poética, educação e escola, os quais contribuem para afirmar a dimensão poética das artes como modo estésico de pensar e conviver que, pelo corpo em movimento, se abre ao mundo para senti-lo em linguagem. A potência transformativa das artes na escola emerge tanto da coexistência em linguagem quanto da inseparabilidade entre posturas éticas, estéticas e poéticas na ação de educar. Essa potência política é dada pela abertura estética do corpo em sentir o mundo no encontro singular entre artes e escola, favorecendo a empatia como transformação de si, do outro e do mundo.

### **Artes e escola: tensões e interrogações em torno da dimensão poética da linguagem**

O trabalho apresenta uma interlocução entre o vivido e o narrado na experiência docente em artes para destacar a potência política da dimensão poética da linguagem na escola de educação básica como abertura estética à coexistência em um mundo comum. O campo de investigação é circunscrito pela narrativa de um percurso docente em artes, no trânsito entre diferentes escolas e turmas da Educação Infantil ao Ensino Médio, e sustentado pela aproximação entre abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty e princípios da complexidade na pesquisa educacional. Para narrar o vivido, assumir interpretações e projetar possibilidades, a escrita convoca conceitos como corpo sensível e sentido, linguagem e artes, estética e poética, educação e escola, os quais contribuem para afirmar a dimensão poética das artes como modo estésico de pensar e conviver que, pelo corpo em movimento, se abre ao mundo para senti-lo em linguagem. A potência transformativa das artes na escola emerge tanto da coexistência em linguagem quanto da inseparabilidade entre posturas éticas, estéticas e poéticas na ação de educar. Essa potência política é dada pela abertura estética do corpo em sentir o mundo no encontro singular entre artes e escola, favorecendo a empatia como transformação de si, do outro e do mundo.

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

### **Introdução**

Em e pelas narrativas vamos nos constituindo na circulação de sentidos sensíveis e sensatos ou inteligíveis (NANCY, 2014). Uma relação complexa pois não supõe a ampla tendência de colocá-los em oposição ao subordinar o sentido sensível ao sentido sensato, antes diz respeito à experiência de linguagem como acontecimento do corpo em movimento no mundo. Aqui, a singularidade da linguagem e a pluralidade de suas dimensões emergem do e no corpo, no instante de tornar-se gesto no mundo para acontecer no tempo e no espaço das interações mundanas (RICHTER, BERLE, 2015), ou seja, é considerada tanto em sua condição vital de dispersão, pluralidade e inacabamento (LARROSA, 2008) quanto em sua potência ambígua na produção de mundos (MERLEAU-PONTY, 1991).

Nessa compreensão, as dimensões estética e poética da linguagem permitem a circulação de sentidos que promovem abertura a outras possibilidades de mundo. A estesia que as artes permitem viver e partilhar com outros é fundante da vida. Negar a dimensão sensível operativa da arte é negar a vida. Parece ser esse o legado de uma racionalidade – soberania da razão moderna – que se esgota em suas possibilidades e não oferece repertório para muitas demandas e recorrentes necessidades nos modos de coexistir. A cisão entre mundo sensível e mundo inteligível das ideias parece atingir e esmagar impiedosamente opções de convivência pelo esquecimento da complexidade da vida incluir a estesia do corpo no mundo.

Para estudar, pensar e escrever o encontro entre arte e educação interrogo a constituição da docência em artes com crianças e jovens na Educação Básica a partir da problematização filosófica em torno da inseparabilidade entre as dimensões poética e estética da linguagem no processo educativo de coexistir no espaço e tempo da escola. A intenção educacional é contribuir com argumentos que permitam afirmar a potência política da dimensão poética da linguagem na escola em sua abertura estética à coexistência em um mundo comum. Com esse objetivo, me detenho na relação entre arte, escola e dimensões da linguagem para interrogar a ampla tendência de sobrepor sentidos sensatos aos sentidos sensíveis, numa cisão que apenas simplifica modos de estar em linguagem na escola. Nessa intenção de estudos, abordo a potência narrativa de constituir uma docência em artes como devir na coexistência a partir da opção teórico-metodológica de aproximar a fenomenologia de Merleau-Ponty aos princípios da complexidade na pesquisa educacional.

Para dar conta de amparar as reflexões acerca do encontro entre arte e escola, alguns conceitos são aproximados para subsidiar algumas demandas que o fenômeno estudado requer. Essas demandas dizem respeito à abertura necessária para que outros movimentos fossem possíveis e me permitisse pensar acerca do vivido na escola e de como fui me constituindo professor de artes, o que pressupõe percepção. A percepção, entendida como modo de coexistir a partir de movimentos permissivos do corpo no mundo, nos permite sentir esse mundo. Movimento que também é histórico, na condição de que a história é algo que se manifesta sempre presentemente, como algo em permanente ato de constituir-se. Nessa compreensão, a narrativa histórica sustenta o percurso metodológico, uma vez que parte dos fenômenos decorrentes da ação do corpo no mundo. Nesta escrita, mais especificamente, a opção pela fenomenologia educacional decorre da inseparabilidade e indivisibilidade da vida com e no mundo, já que estamos vivos, vivendo com os outros em um mundo comum e não

poderíamos estar em outro lugar ou de outro modo. É o vivido que me autoriza a considerar como parte emergente da vida a sua multidimensionalidade, a ordem e a desordem, o fluxo e o devir, como princípios da complexidade nesta escrita. É isso que me permite, a partir do vivido, de interpretar e projetar o que pode ser pensado nestes espaços e tempos de convivência e considerar as ações humanas como intrínsecas à vida.

A narrativa é um modo de constituir e constituir-se em docência a partir *docom-vivido*. Narrativas decorrem de um movimento que é histórico, portanto considero que a minha historicidade também é fundante do que posso estar sendo no momento, e muito disso perpassa os modos de estar sendo professor de artes, os quais foram tecidos e constituídos a partir dos preceitos racionais modernos. Deslocamento que considero necessário para pensar de que modo fomos nos narrando e sendo narrados na extensão do movimento naquilo que chamamos de tempo. Ainda, e por considerar que os movimentos humanos no mundo nunca são neutros ou isolados, o modo como escrevemos também nos constitui como escritores, assim como ao pintar nos tornamos pintores, ao desenhar vamos nos constituindo desenhistas. A complexidade do fenômeno é amplificada ao aproximarmos os deslocamentos históricos do encontro entre as artes, a escola e as políticas públicas adotadas no Brasil. Dinâmica potencializada pelos modos como concebemos a pluralidade das artes, como podem acontecer a singularidade de suas dimensões, uma vez que carregam consigo também uma história que é legitimada conforme os modos de narrar e *com-viver* esse acontecimento em diferentes tempos e lugares. Por isso, proponho resistir aos preceitos cognitivos do Ensino da Arte como modo único de conviver em artes com crianças e jovens no espaço e tempo da escola.

A docência em artes pode ser considerada como um modo singular de conviver no plural em sua abertura à dimensão poética como modo de habitar o mundo e de como podem ser potentes ações educativas na escola quando a abordagem das artes permitir a consideração da dimensão poética como força criativa e inventiva do corpo em movimento no mundo. Dimensão que solicita o amparo da reflexão acerca da linguagem e sua potência em promover sentido às ações do humano no mundo, movimento que só é possível pelo e no corpo. Por fim, faço a projeção da possibilidade de pensar artes articuladas à educação na escola de educação básica que, ao considerar a abertura do corpo sensível ao mundo e da potência da dimensão poética da linguagem lançar sentidos, assume um papel político de promover a capacidade de perceber e se colocar no lugar do outro – a empatia. Encontro que é político – ético, estético, poético –, na abertura ao mundo para transformarmos-nos na coexistência em linguagem.

### **Corpo perceptivo, história e narrativa**

Para dar vazão às interrogações propostas pela problemática da pesquisa, recorro às minhas vivências como professores de Artes em diferentes tempos e espaços escolares de Educação Básica, a partir das percepções que foram possíveis nesses ambientes. A percepção é uma ação que requer abertura do corpo ao mundo, sem oferecer explicações acerca dos outros corpos e do mundo, tampouco conhecimento dessas relações, mas realiza a abertura primeira e essencial ao mundo. Assim, a percepção nunca é fechada em si mesma e é sempre a percepção parcial do fenômeno, pois quando se permite mostrar em uma direção ela oculta as demais. O corpo acolhe aquilo que for possível acolher.

Merleau-Ponty (1991), em *Signos*, me ajuda a pensar que essa percepção é um combate sem fim. “Olho-o. Ele vê que o olho. Vejo que ele o vê. Ele vê que estou vendo que ele o vê...” (MERLEAU-PONTY, 1991, p.16). O autor pontua também que a percepção sempre vai ser percepção do mundo, do comércio que estabelecemos com ele, porque o mundo vem se fazer mundo em nós e nós nos fazemos corpo no mundo. Garcés (2015), propõe que esse mundo, que nasce do comércio do meu corpo com outros corpos, é o mundo comum. Da interação com o outro que percebo meu inacabamento, quando me vejo na possibilidade de me fazer com e a partir do outro. Por isso, a percepção nunca vai oferecer certezas.

Não posso ignorar que atuam naquilo que percebo forças que escapam à minha compreensão, no entanto, a historicidade é um fator que se apresenta de maneira marcante nos modos como nos constituímos. Para tal, assumo que a história manifesta-se sempre presentemente, sempre como algo que está por fazer-se. Esse fazer-se é, de certo modo, originário. Isso faz com que eu me desvista da ideia cumulativa e sequencial da história como narrativa pronta de algo que aconteceu e que agora pertence a um passado inerte e distante. A ideia de inacabamento como constitutivo não implica simplesmente a restauração do passado, mas uma “transformação do presente tal que, se o passado perdido aí for reencontrado, ele não fique o mesmo, mas seja, ele também, retomado e transformado” (GAGNEBIN, 1994, p. 19). É justamente por este viés que a origem é profundamente histórica, pois a restauração não pode se cumprir somente por um suposto retorno às fontes, mas pelo estabelecimento de novas interações entre o passado e o presente. A história nunca vai ser a mesma, pois toda vez que for contada ela será uma outra história. Para Gagnebin (1994), a importância da narração está na constituição do humano, que é permeada pela rememoração que nutre na palavra a vida, sem a qual o passado – que é presente – desaparecerá no silêncio e esquecimento. “Essa empresa de rememoração já determina, na aurora do pensamento grego, a tarefa do poeta e, mais tarde, a do historiador” (GAGNEBIN, 1994, p. 3).

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

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

O movimento da narração é o mesmo da linguagem – presentifica aquilo que não está aí, diz em sua ausência. A experiência narrativa é desenhada na temporalidade. Supõe uma tradição compartilhada – por isso comum – e retomada na potência da retransmissão. As narrativas, no cerne de sua essência são histórias para serem ouvidas ou lidas, mas não apenas isso, são para serem escutadas e seguidas. Gagnebin (1994) atribui essa essência à formação própria do humano, válida para todos os indivíduos de uma mesma coletividade.

Considero pertinente acrescentar às intenções do que estou propondo pensar, elaborar algumas considerações acerca da escrita. Independente do que posso e do que quero pensar, só me farei legíveis – ou inteligíveis – pela escrita, que é condição da produção acadêmica. Assumo a escrita como um modo de vir a ser, de estar sendo, potência em devir. Quando escrevo, escrevo a mim mesmo. Na escrita organizo minhas concepções e ideias a partir do que é possível pensar em relação ao *com-vivido*. Me penso na escrita, que, de acordo com Silveira e Ferreira (2013), é fazer emergir os sentidos possíveis, habitar um corpo que assume uma determinada roupagem e, talvez, revesti-lo. Por emergência, Morin (2002) vai dizer, em relação ao sistema já constituído, que se trata de uma qualidade nova que agrega a

virtude do acontecimento descontínuo com a irredutibilidade daquilo que não se deixa decompor por não advir de elementos anteriores. Matéria, vida, sentido, humanidade são qualidades emergentes de sistemas, nos quais o todo é maior que a soma das partes, bem como a parte – no e pelo todo – é mais que a parte. Ora produto, ora fenômeno originário, é criação. E é neste aspecto que o real vem a ser aquilo que não se deixa envolver apenas pelo discurso lógico, mas também resiste a ele: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002, p. 141).

Não é incomum, quando lemos algo que escrevemos há algum tempo, sermos tomados por uma surpresa, como se aquilo não tivesse sido escrito por nós. “Escrever, então, é forjar novas vestes, novas máscaras, entregar-se à experiência” (SILVEIRA; FERREIRA, 2013, p. 250). Considerações que me levam a pensar a constituição histórica dos movimentos entre artes e educação na escola de Educação Básica, para perceber as concepções de arte que permeiam as ações assumidas e praticadas atualmente. Nesse aspecto, as políticas públicas adotadas são providas de grande importância naquilo que é possível considerar acerca do assunto. Não farei, neste escrito, um levantamento histórico detalhado desses movimentos constitutivos da articulação entre artes e educação, mas gostaria de sinalizar para alguns aspectos que exibem modos de pensar a Educação Básica diferentes daqueles que estou propondo. O primeiro aspecto refere-se à Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que retira a obrigatoriedade do componente curricular de arte no Ensino Médio. Outro aspecto que aponto diz respeito à Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no que tange o quantitativo de páginas dispensadas para caracterização da área no documento. São 11 páginas destinadas a explicitar as características que subsidiam teoricamente o componente curricular de Artes (que considera Artes Visuais, Dança, Teatro e Música), enquanto outros componentes ultrapassam 50 páginas destinadas às suas especificações. Isso não pressupõe ou indica qualidade na abordagem, mas é um dado importante que nos faz pensar acerca das motivações que conferem uma certa superficialidade na abordagem dessas questões. A BNCC aponta 6 dimensões que seriam básicas para a construção do conhecimento, dentre elas, a estesia. O termo aparece apenas uma vez, justamente no momento em que as dimensões são elencadas, e as demais não passam do desdobramento da lógica do ver, fazer e contextualizar tão cara ao Ensino da Arte. A questão importante a ser considerada é que se tratam de políticas públicas adotadas em âmbito nacional, que atendem a formas específicas de pensar as artes articuladas à educação e promovem modos redutores de coexistir em e com artes no espaço e tempo escolar.

Arte, por sua vez, é um termo com uma história recente, cuja compreensão também foi e é permeada por fatores históricos que a condicionaram, a condicionam e irão condicioná-la. Pereira (2011, p. 112), destaca como “ideia bastante comum a impossibilidade de definição unívoca da arte” diante dos “calorosos debates sobre esse tema, sem nunca alcançarmos um conceito universal que silenciasse essa pergunta”. Talvez, não seja tão relevante tal definição. Para Ernst Gombrich (1985, p. 4), “uma coisa que realmente não existe é aquilo a que se dá o nome de Arte. Existem somente artistas”. Canclini (1984) faz referência à palavra ‘artista’, cuja origem remonta à Florença do século XV, ainda que não tivesse o significado usual dos dias de hoje. O relevante para o que estou propondo é pensar que a constituição da arte como atividade autônoma foi resultante de mudanças econômicas, sociais e culturais sistematizadas e justificadas em âmbito filosófico – italianos, franceses e alemães -, e que vigoram e referenciam muito do que se pensa e se faz em arte na escola de educação básica brasileira.

O que uma obra expressa é sempre uma nova organização de equivalências subversivas, de modo a desatar os laços já encardidos pelo tempo e incômodos pelo costume, a fim de propor uma relação mais encarnada com o mundo. Isso sugere a pluralidade das artes. Dimensões, ainda que inseparáveis, são destacáveis como modos do corpo mover-se no mundo. Dimensão poética de narrar o mundo em linguagem; dimensão estética como modo de sentir o mundo; dimensão artística ligada à produção, à obra. Não sugiro separação entre essas dimensões, tampouco limitá-las em categorias, mas pontuo que são inextricáveis constituintes do movimento do corpo em criar e atribuir sentido ao mundo. Por isso, Capasso (2016) referenciada em Jean-luc Nancy, dirá que é das artes dar a sentir – abertura a outros sentidos e possibilidades de mundo. “É preciso esclarecer que para Nancy não há arte e sim artes, práticas múltiplas e heterogêneas que, também, podem aproximar-se, contagiar-se, tocar-se, excluir-se. É dizer, não existe uma arte absoluta ou indivisível e sim que há artes, obras de artes, práticas artísticas e artistas” (CAPASSO, 2016, p. 70).

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

### **Entre o poético e a educação: escola e linguagem**

A escola é um espaço-tempo no qual a convivência é exercitada. Saber conviver, talvez, seja um dos mais importantes modos de estar no mundo e o que justamente nos falta hoje. Merleau-Ponty (1971; 1991) propunha que ser, ter consciência da própria existência, perpassa por perceber o outro, isso na convivência em um mundo comum, na coexistência. A coexistência é fundante da escola. Não do espaço físico da instituição, mas daquilo que a essencializa na existência, como espaço e tempo para exercitar a convivência, pressuposto da vida. Não é sem pensar, e agora denuncio narrativas e discursos que, por vezes, parecem dominantes na ambiência escolar, de como se fala mal da escola. Considero o fato de o professor – aquele personagem responsável pela constituição de situações que favoreçam relações de convivência entre humanos – alimentar narrativas contrárias à escola ser sintomático, no mínimo, para pensar acerca do que está acontecendo e o que o leva a tais narrativas. O risco é a docência tornar-se aquilo que narra e agir como o narrado acerca da escola.

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

Para sugerir a defesa que proponho, busco em Kohan (2015a) algum repertório para abrandar minhas inquietações e subsidiar o que quero pensar e dizer acerca desse espaço-tempo de convivência. “A escola está associada à vida, e a vida à escola” (KOHAN, 2015a, p. 80). Entrelaçamento entre vida e escola como modo de aprender a viver pelo próprio ato de viver, aprender pela vida a própria vida. Isso propõe que a escola aconteça na vida social, e não poderia fazer-se fora dela, pois é espaço-tempo no qual a convivência é exercitada e, o modo como se convive nesse espaço dará o tom e dirá como é essa escola. Modo de convivência que pressupõe perder tempo para praticar o inútil, conforme Ordine (2016) propõe ao dizer da utilidade dos saberes inúteis. Tudo aquilo que não oferece rendimento financeiro em nosso cotidiano é taxado de inútil, ou seja, perda de tempo. O mundo contemporâneo exige isso do humano. Espero que ainda tenhamos condições

de nos mantermos em movimentos – ainda que reduzidos – de resistência aos modos produtivos de habitar o mundo. Que possamos, ainda, ter tempo a perder.

Acredito que os modos de narrar são primordiais para que movimentos de fazer das escolas escola seja possível. Fazer escola é também uma ação política. “Para dizê-lo de modo simples e, esperamos, intrigante: e se cada um de nós que trabalhamos na educação nos propuséssemos já não ir à escola para fazer o que nos é dito para ser feito nela, mas para inventar uma escola que ela não é?” (KOHAN, 2015a, p. 139). Provocação que me leva a considerar o espaço e tempo escolar como lugar onde movimentos de resistência sejam possíveis.

Em decorrência, penso educação como ato de criação e a convivência em linguagem é o que nos coloca em relação com o mundo. Com Herbert Read (1986), posso pensar a educação como exercício de convivência associada à disciplina, sem deixar de afastar a distorção acerca da significação do termo disciplina, muitas vezes ligada à obediência, à passividade, ao castigo. Disciplina é aquele aprendizado que vai nascendo do exercício, da prática, da insistência, do tatear, do tentar, da errância de se permitir errar e buscar modos de operar linguagem. Essa disciplina vai levar a algo que Read (1986) chama de liberdade – e não de *laissez-faire* –, no sentido de permitir a possibilidade da opção diante de situações que poderíamos julgar como boas ou más, no reconhecimento desse ato e na assunção de um posicionamento diante dele, o que posso relacionar à ideia de moralidade. Moralidade, desse agir humano no mundo, que permite associar o ato educativo como ação ética de habitar a vida em coexistência no mundo comum. Essa postura, que não deixa de ser poética das artes na escola, é ética – política –, o que pressupõe uma aproximação mais filosófica com a ação de viver, de modo a legitimar, problematizar, interpretar, discutir essa moralidade, essas condutas morais do humano no mundo.

O modo poético de habitar o mundo pode ser potente quando penso educação na escola. “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono” (PAZ, 1982, p. 94). A poesia cria mundo. Objeto único, o poema é criado por modos específicos de criação e morre no instante exato de sua concepção. A técnica poética não é passível de ser transmitida, uma vez que não é composta de receitas convencionadas, mas são invenções que somente servem a seu criador. Paz (1982) se vale do poema para pensar o estado poético e o considera como possibilidade. “A liberdade do homem se funda e se radica em não ser mais que possibilidade” (PAZ, 1982, p. 188). A poesia só é possível na participação. “Cada vez que o leitor revive realmente o poema, atinge um estado que podemos, na verdade, chamar de poético” (PAZ, 1982, p. 30). Essa dinâmica de dar sentido pela ação poética, que está sempre por fazer-se, revela o poder da linguagem.

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

Paz (1982) é provocativo ao fazer pensar que a realidade poética não pode se apoiar na verdade, uma vez que a operação poética não diz o que é, mas o que poderia ser. Assim, a experiência poética não pode ser reduzida à palavra e, com isso, desconsiderar a potência poética do som, da mancha, do traço, do gesto. Essa conciliação ambígua não pode ser explicada apenas pela palavra, e a reconciliação entre esses contrários se dá pela imagem, justamente porque deixou de ser palavra. “Assim, a imagem é um recurso desesperado contra o silêncio que nos invade cada vez que tentamos exprimir a terrível experiência do que nos rodeia e de nós mesmos” (PAZ, 1982, p. 135). A imagem não explica, mas convoca-nos a recriá-la e a revivê-la. A imagem transforma o humano e o converte por sua vez em imagem, “em espaço onde os contrários se fundem” (PAZ, 1982, p. 137). Poesia se constitui como um fato que não é possível ser reduzido e somente compreendido por si e em si. A experiência poética ocorre quando se nomeia aquilo que, até então não nomeado, carece de existência. “O dizer poético diz o indizível” (PAZ, 1982, p. 136).

Talvez, por isso, seja possível pensar que o humano é um devir poético. Nasce com um impulso criador – experiência – que o leva a poetizar. Ainda que não tenha tal pretensão, é pego de sobressalto quando lhe acontece uma experiência poética, que o faz se perceber fora de si, em si. O humano é um ser que se admira e, ao se admirar, poetiza, ama, diviniza. “Entra-se então no mundo admirando-o. O mundo é constituído pelo conjunto das nossas admirações. E sempre vamos reencontrar a máxima da nossa crítica admirativa dos poetas: Admira primeiro, depois compreenderás” (BACHELARD, 2009, p.182).

Se a poesia mostra algo, é algo que o leitor já trazia com ele. A procura não pode se dar dentro nem fora, mas na coexistência do devir da operação poética da linguagem em linguagem. A partir das considerações acerca do poético, ficam evidentes os atravessamentos empreendidos pela linguagem, pelo sentido e a imbricação do corpo na ação poética. Por isso *poiesis* é essa ação que mobiliza vida em um corpo, sua vitalidade existencial em linguagem. De origem grega, a palavra *poiesis*, que gerou a palavra portuguesa poesia, não se limita a uma atividade cultural entre outras. *Poiesis* é um termo genésico, que pressupõe um fazer do humano que está e age no mundo. Assim, o humano se constitui – em ato poético – em seu devir criador de sentidos. *Poiesis* é a criação de si mesmo como expressão do devir humano em viver e conhecer – experiência –, em linguagem.

Nesse movimento poético, que se dá em linguagem, o humano se narra. Linguagem que opera linguagem. Conduz o ser à existência. A potência poética é a realidade de todas as realizações, essência de todo agir e o sentido de todo fazer e até do não agir e do não fazer, do ser e do não-ser. Por isso, Duarte Junior (2010), vai dizer da estesia, e busca na origem grega do termo – *aisthesis* –, que é a capacidade humana de sentir o mundo de modo a conferir à realidade uma ordem, um sentido – “há muito sentido naquilo que é sentido por nós” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 25). Estesia mantém o mesmo significado atribuído pelos gregos antigos, sendo anestesia sua negação, ou seja, a incapacidade de sentir. Ainda, de *aisthesis* deriva a palavra estética que, mesmo assumindo contornos disformes e banalizados, mantém o sentido imediato de uma “apreensão humana da harmonia e da beleza das coisas do mundo, que os nossos órgãos dos sentidos permitem” (DUARTE JUNIOR, 2010, p. 25). Estesia, portanto, é um estar aberto ao mundo e deixar-se contaminar; colocar-se no lugar, nas crenças e no tempo do outro, reconhecer o outro como um ser igual, sem o qual o eu não existe. Tal abertura nos permite aproximar a essa reflexão a ideia de empatia.

O sentido é acontecimento, ele não é “algo que se possui, mas uma relação que se estabelece” (LÓPEZ, 2008, p. 11), bem como uma “força que se expressa nas coisas” (LÓPEZ, 2008, p. 58). A realidade do mundo é a linguagem. “O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolerância à ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos” (PAZ, 1982, p. 23). Von Foerster (1996) é provocativo ao propor considerar ser e o mundo que põe a linguagem ou é a linguagem que põe o mundo. Se acredito que tudo está pronto no mundo e a linguagem vem para dar nome a isto, é o mundo que põe a linguagem; no entanto, se penso que o mundo está sempre por fazer-se, é pela linguagem que o mundo é posto. É próprio da linguagem significar. Porém, há algo que transcende a própria linguagem. Uma potência que, sem eliminar seus valores primários, originários, nos levam à outra margem de um mundo de significados que não poderiam ser ditos apenas pela linguagem em si. A palavra – pode ser a cor, a pedra, o som – é um modo do humano tentar superar a distância que o separa da realidade exterior. Faz dizer o indizível. “O valor das palavras reside no sentido que ocultam” (PAZ, 1982, p. 128).

Tal enigma se densifica quando consideramos que há “uma significação ‘linguageira’ da linguagem” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 94), responsável pela mediação entre minha intenção de dizer e as palavras. Não é gratuitamente que sou surpreendido por minhas palavras ao

dizer aquilo que sequer imaginava possível dizer. É corporal – “as palavras, os traços, as cores que me exprimem saem de mim como os meus gestos, são-me arrancados pelo que quero dizer como os meus gestos pelo que quero fazer” (MERLEAU-PONTY, 1991, p. 79). Para Paz (1982), a linguagem é uma vasta metáfora da realidade. Essencialmente, a linguagem é simbólica, uma vez que faz emergir um elemento da realidade a partir de outro. “A ciência verifica uma crença comum a todos os poetas de todos os tempos: a linguagem é poesia em estado natural. Cada palavra ou grupo de palavras é uma metáfora” (PAZ, 1982, p. 41). Dirá, ainda, o autor, que o humano é metáfora de si mesmo, pois é um ser que se criou ao criar linguagem.

Com Merleau-Ponty (1999), posso pensar que a metáfora da criação do humano pela linguagem é uma ação corporal. Já não posso considerar que tenho um corpo, mas que sou meu corpo. “O problema do mundo, e, para começar, o do corpo próprio, consiste no fato de que *tudo reside ali*” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 268, grifos do autor). Não há outro modo de conhecer o corpo do que vivê-lo. A ideia de corpo próprio é aquela que supera a ideia anacrônica de sujeito e objeto, tão própria da ciência moderna. Sem corpo, o mundo não seria. É na percepção do outro corpo que tenho ciência do meu corpo, portanto, existo a partir do momento em que afirmo minha existência no outro, “meu corpo pode comportar segmentos tomados do corpo dos outros assim como minha substância passa para eles, o homem é espelho para o homem” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23). E são essas relações de me afirmar no outro que criam o mundo. Para Merleau-Ponty (1991), o corpo se sente constituído no momento mesmo em que funciona como constituinte. A materialização dessa existência se dá pela linguagem. É a linguagem que dá certificação para a existência. Não é sem motivo que a primeira ação que o humano assume ao descobrir algo novo é nomeá-lo. Aquilo que não tem nome não existe, quando passar a existir, exige um nome para assegurar sua existência.

### Proposições possíveis

Pensar educação e artes nos tempos e espaços da escola, a partir dos estudos com os quais me propus aproximação, me conduzem a considerar a dimensão poética das artes como um modo de exercitar a convivência, a disciplina, a liberdade e a criação. Criação de si e de mundo pela linguagem. Por ser uma ação de criação, penso que a educação tem como grande potência transformar sentidos, que se operam no humano e, a partir daí, começam a operar no mundo, pela convivência. Por isso educação não é uma ação individual, ela pressupõe interação. Uma interação criadora que se constitui no próprio ato de conviver, de coexistir, o que me leva a considerar que não é apenas a academia que forma o professor, mas fundamentalmente a escola, no espaço e tempo mesmo da convivência com crianças e jovens e de acordo com os exercícios de conversação, de disciplina, de liberdade. A abordagem poética das artes na escola emergiu de aberturas do corpo ao mundo aos quais me permiti e que se constituíram como um processo de transformação irreversível. Nunca mais poderei ser o mesmo que era antes, o que conserva o mistério de ser humano. Acredito que a contribuição que posso oferecer com este texto, além de uma grande quantidade de interrogações que aguardam novas reflexões, é que pude me transformar no ato mesmo de estar sendo professor da Educação Básica. Esta transformação abriga, penso, a grande potência política que o encontro entre artes e educação na escola pode oferecer – quando permito transformar-me, tudo a partir daí transforma-se também.

### Referências

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Editora Ática, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Altera a Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 de setembro de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm#art1). Acesso em: 02 jan. 2017.

CANCLINI, Néstor García. *A socialização da arte*. São Paulo: Editora Cultrix, 1984.

CAPASSO, Verónica. Possibilidades de mundos: El arte actual según Jean-Luc Nancy. *Boletín de Arte*, Buenos Aires, n. 16, p.69-71, set. 2016. Disponível em: <<http://papelcosido.fba.unlp.edu.ar/ojs/index.php/boa/issue/view/28>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

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

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

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

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

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

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

LARROSA, Jorge. Leer (y enseñar a ler) entre las lenguas. Veinte fragmentos (y muchas preguntas) sobre lenguaje y pluralidade. In: VÁSQUEZ, Guillermo Hoyos (Ed.). *Filosofia de la educación*. Madrid: Editorial Trotta; Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2008, p. 277-292.

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

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

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

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

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

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

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

NANCY, Jean-Luc. *El arte hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2014.

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

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

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

RICHTER, S, BERLE, S. Pedagogia como gesto poético de linguagem. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.40, n 4, p. 1027-1043, out-dez, 2015.

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

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