

A POÉTICA NA DOCÊNCIA: A APRESENTAÇÃO DO MUNDO PELO “ARTISTA-PROFESSOR”

A POETIC IN TEACHING: THE PRESENTATION OF THE WORLD BY “ARTIST-TEACHER”

LA POÉTICA EN LA DOCENCIA: LA PRESENTACIÓN DEL MUNDO POR EL “ARTISTA-PROFESOR”

Lislaine Sirsi Cansi*

 <https://orcid.org/0000-0001-8583-5290>

Renata Azevedo Requião**

 <http://orcid.org/0000-0003-0810-1597>

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: CANSI, L. S; REQUIÃO, R. A. A poética na docência: a apresentação do mundo pelo “artista-professor”. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 22, p. 1-18, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/tp.v22i0.4771>

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão crítica sobre Educação e Arte concernente ao espaço escolar. Para tanto, os conceitos de “crise”, “natalidade” e “*poiesis*”, de Hannah Arendt, subsidiam a primeira parte do texto e conduzem ao pensamento do sujeito nomeado como “artista-professor”, estruturado a partir de Deleuze, Guattari, Larrosa, Vinhos e Barthes. Em seguida, discorre-se sobre uma prática educativa compreendida como a apresentação do mundo aos estudantes pelo “artista-professor”, tendo como mote questões relevantes na contemporaneidade, no caso a categoria “território”. A prática, planejada a partir de Adriano Labbucci, intenta oportunizar experiência para estudantes do curso de licenciatura em Artes Visuais, futuros professores atuantes no espaço escolar. Tal proposta advém da crença de que a experiência vivida em seu decurso pressupõe criação e reinvenção, conduzindo os estudantes a uma “vida nova”, comprometidos com o mundo e capazes de enfrentar a crise sem preconceitos.

Palavras-chave: Educação. Arte. Artista-professor. Prática educativa. Território.

ABSTRACT: This article presents a critical reflection on Education and Art concerning the school space. Hannah Arendt’s concepts of “crisis”, “birth” and “*poiesis*”, subsidize the first part of the text and lead to the thought of the subject named “artist-teacher”, structured from Deleuze, Guattari, Larrosa, Vinhos and Barthes. Afterwards, an educational practice understood as the presentation of the world to the students by the “artist-teacher” is discussed, having as motto relevant issues in the contemporaneity, in this case the category “territory”. The practice, planned from Adriano Labbucci, tries to

provide experience for students of the degree in Visual Arts, future teachers working in the school space. Such a proposal comes from the belief that the experience lived in its course presupposes creation and reinvention, leading the students to a “new life”, committed to the world and able to face the crisis without prejudice.

Keywords: Education. Art. Artist-teacher. Educational practice. Territory.

RESUMEN: Este artículo presenta una reflexión crítica sobre Educación y Arte concerniente al espacio escolar. Para ello, los conceptos de “crisis”, “natalidad” y “*poiesis*”, de Hannah Arendt, subsidian la primera parte del texto y conducen al pensamiento del sujeto nombrado como “artista-profesor”, estructurado a partir de Deleuze, Guattari, Larrosa, Vinos y Barthes. A continuación, se discurre sobre una práctica educativa comprendida como la presentación del mundo a los estudiantes por el “artista-profesor”, teniendo como mote cuestiones relevantes en la contemporaneidad, en el caso la categoría “territorio”. La práctica, planificada a partir de Adriano Labbucci, intenta oportunizar la experiencia para estudiantes del curso de licenciatura en Artes Visuales, futuros profesores actuantes en el espacio escolar. Esta propuesta proviene de la creencia de que la experiencia vivida en su curso presupone creación y reinvencción, conduciendo a los estudiantes a una “nueva vida”, comprometidos con el mundo y capaces de enfrentar la crisis sin prejuicios.

Palabras clave: Educación. Arte. Artista-profesor. Práctica educativa. Território.

Introdução

A poética *na* docência diz respeito a uma proposta amplamente discutida em uma dissertação de Mestrado em Artes Visuais (CANSI, 2016)¹. A reflexão é aportada através do sujeito que é artista e que é professor e que fundamentalmente ocupa, se ocupa e transita por entre esses dois territórios, o território das poéticas visuais e o território do ensino da arte, para se constituir no sujeito nomeado como “artista-professor”. Tal sujeito se interessa pela inserção do pensamento da arte em sala de aula, articulando a poética de algum artista *na* docência e não tão somente a sua poética como artista.

Nesse contexto, pretende-se expor nesse artigo uma reflexão sobre Educação e Arte no espaço escolar, lugar em que o “artista-professor” é atuante. No espaço escolar, propõe-se aqui que o “artista-professor” apresente o mundo aos estudantes. Esse momento é tencionado pelo relato crítico de uma prática pedagógica realizada com estudantes do curso de Artes Visuais – Licenciatura, estudantes que serão professores de arte, portanto, sujeitos atuantes no espaço escolar.

A condução dessa discussão é realizada na primeira parte desse artigo intitulada *Discutindo sobre educação e arte: do “ou” ao “e”* a partir dos conceitos de “crise”, “natalidade” e “poiesis” da filósofa Hannah Arendt (1957; 2007) e de autores que subsidiam o pensamento do sujeito “artista-professor”, Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995; 2012), Jorge Larrosa (2015), Luciano Vinhosa (2011) e Roland Barthes (1984; 2005). Em seguida, a prática educativa é proposta considerando uma categoria relevante no campo das Artes Visuais, o território, ancorada em Gilles Deleuze (In BOUTANG, 1988-1989), na disciplina *Fundamentos do Desenho I*. Sobre a linguagem do desenho, a fundamentação perpassa o pensamento de Edith Derdik (1989). Como apoio teórico-metodológico para a tessitura da prática pedagógica serão utilizadas as vozes de autores como Adriano Labbucci (2013) e de Francesco Careri (2013), acerca do pensamento reflexivo sobre o caminhar e, ao entender que caminhar é cartografar, de Virgínia Kastrup (In PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009) a respeito do método cartográfico.

1 Discutindo sobre educação e arte: do “ou” ao “e”

Refletir sobre educação, considerada sua prática restrita da sala de aula no espaço escolar, nos leva necessariamente a pensar em crise. A crise na educação, já de longa data, aponta inclemente para problemas das mais diversas ordens, prejudicando a imagem da escola, do ensino e daqueles profissionais que nela atuam. Professores e alunos, técnicos em educação e profissionais como psicólogos,

* Doutoranda em Educação e Mestre em Artes Visuais pela UFPel. Fonte financiadora: Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

E-mail: lislaine_c@yahoo.com.br

** Doutora em Letras-Literatura Comparada pela UFRGS. Docente do curso de Artes Visuais e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPel).

E-mail: ar.renata@gmail.com

1 Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

nutricionistas, sociólogos, se veem envolvidos por uma onda de negatividade, que envolve a sociedade como um todo na desesperança, sem nenhuma perspectiva que considere o sistema escolar como instituição possível, ainda funcional para assegurar com laços de civilidade as pessoas.

A crise aqui é implicada pelo mais inalienável caos: desentendimento, degeneração, ruína, desastre. Esse é o entendimento do “senso comum”, segundo Carvalho² (s/d), no que se refere a “[...] o compartilhamento de experiências e significações”. Essa é a percepção dos envolvidos pelo sistema educacional. Para nossa maior falência, grande parte das instituições que constituíam nossa vida em sociedade parece estar desastrosamente no caos, e particularmente aquelas encarregadas da educação. Educação, destaque-se aqui, compreendida como longo e intenso período de formação de um indivíduo para a cidadania, para a vida em sociedade, para a convivência com o outro.

Marcia Tiburi (2007, p.7), analisando a influência da mídia em nossa percepção e em nossa formação de opinião, especificamente considerando a televisão, afirma que “ver televisão hoje é um modo de se emocionar imediatamente numa sociedade que perdeu de vista o cuidado com sua própria sensibilidade”. Para isso, o sujeito dessa sociedade transfere, ainda que inconscientemente, o controle de sua vida à mídia televisiva que, por sua vez, determina homeopaticamente uma infinidade de informações sobre modos de ser, modos de agir, modos de consumir, modos de ver, nesse indivíduo. O indivíduo liga a televisão para desligar-se de si mesmo e, anestesiado, supõe se emocionar e acata e consome as informações dadas, informações que ele não buscou, que não escolheu. Abandona-se assim um dos maiores e mais potentes motores de nossa energia vital: desistimos de nosso desejo, já que esse só pode se estabelecer se nos expusermos frente a um mundo de coisas por escolher. Ressalta-se aqui que o mesmo ocorre com outros meios de comunicação pelos quais escolhemos seguindo nossos desejos e nossas convicções, para além da televisão, no caso vídeos de influenciadores digitais, que seguem normativas e se intitulam como gurus já que se propõem a nos ensinar como devemos ser e como devemos nos comportar.

Retornando ao espaço escolar, certamente a Escola não é um dos objetos de consumo aos quais a televisão, longo e sutil braço do setor econômico, nos incita. No que tange ao sistema escolar, a televisão, particularmente entre as mídias, divulga sua desestrutura, seja referindo à questão salarial docente ou ao desinteresse discente, à indisciplina, à agressividade, ao precário contexto das diferentes comunidades escolares, ou seja, a televisão reforça repetidamente as situações degradadas, degradantes, já antevistas pela sociedade. Raramente um bom exemplo, raramente uma nova lei que de fato qualifique o corpo docente, raramente a divulgação de um lugar em que crianças e adolescentes se sintam em formação. Como em tudo o que a televisão

² Filósofo e professor da USP, pesquisa sobre o pensamento político de Hannah Arendt e a educação do mundo moderno.

nos força a ver, o sujeito em sua casa se fixa no espaço tomado de problemas, passa a conviver com o específico do problema noticiado, se esquece da importante função que até aqui, em nosso modelo de sociedade, encontra na instituição da escola seu lugar natural: a formação de crianças e de adolescentes.

Tal repetição da imagem negativa da escola reduz as possibilidades de alteração e repotencialização do espaço escolar, fomenta a crise do sistema escolar como um todo. Alienados, somos capturados pela terrível imagem da Escola fabricada pelo “olho de vidro” (TIBURI, 2011) que é a tevê. Olho no nosso olho, a tevê implementa em sua programação e abordagem a percepção degradada da realidade escolar (sabemos que o problema é ainda mais genérico, vivemos num tempo em que o quarto poder da imprensa nos apresenta, na maior parte de sua programação, uma realidade como um todo desesperadora; o que justifica uma guinada à direita em termos de nacionalismos protecionistas). Vivemos uma crise; precisamos encontrar saídas que sejam novas.

Em *A crise na educação*, Hannah Arendt (1957, p. 2) afirma que a “crise só se torna desastrosa quando lhe pretendemos responder com ideias feitas, quer dizer, com preconceitos. Atitude que não apenas agudiza a crise como faz perder a experiência da realidade e a oportunidade de reflexão que a crise proporciona.”. A crise assim pensada, crise sem preconceitos, recupera sua etimologia do grego *krísis*, quando significava decisão, definição. Períodos de crise denotariam ricos momentos para a fruição de novos pensamentos, se abrindo perspectivamente para decisões inusitadas, para a transformação do senso comum. Nossa crise é ampla e tem caráter político.

No referido texto de 1957, Arendt trata da crise na educação no mundo moderno, apontando, já naquele momento, para questões graves que interessam à contemporaneidade a partir de categoriais conceituais como “autoridade”, “tradição”. “espaço público” e “responsabilidade”. A partir delas é possível questionar: como pensar uma relação de confiança entre professor e aluno sem intervenção ditatorial? Como mediar crítica e criativamente a cultura do passado e a do presente, a interculturalidade? Como aproximar as pessoas, quando ainda crianças, de tal modo que garantam em si mesmas um comprometimento com o mundo?

O que nos envolve aqui, porém, é o que a autora denomina de “essências da educação”, neste caso, a “natalidade”. Tal categoria conceitual difere de nascimento, já que se relaciona ao nascer para o mundo e não ao surgimento para a vida, eis a diferença da responsabilidade atribuída à família e da responsabilidade atribuída à escola. Faz-se necessário atribuir sentido a esse mundo, já que é possível compreendê-lo como a atualidade da existência humana no mundo. Para Arendt, conforme Carvalho (2014, p. 827), o mundo tem sentido preciso e se trata “[...] do artifício

humano, de um lar imortal construído pela obra humana para abrigar sua existência mortal”. O mundo de Arendt diz respeito ao conjunto de realizações humanas, considerado o legado do passado e também o legado que deixaremos para o futuro. Nesse contexto, questionamos: como propor uma atividade na escola degradada em que tais questões, tais perspectivas, sejam sua força motora?

O conceito de “natalidade” permite entender o papel da escola para Arendt (1957, p. 13-14), especificamente no que diz respeito a “[...] ensinar às crianças o que o mundo é e não iniciá-las na arte de viver”. Ao nascer para o mundo a criança transita do espaço privado, no qual deveria ser protegida pela família, ao espaço público, o espaço da escola, mundo novo que causa estranhamento para a criança recém-chegada e que está em devir. Devir, segundo Deleuze (1997, p.11), é o “[...] inacabado, sempre em via de fazer-se”. Esse estado de devir, a relação com o mundo e a relação com a vida, é o que fundamenta e dá complexidade à educação. Não sendo assim, a educação consiste apenas na banal e medíocre manutenção da vida. Vida que se repete. Vida sem crise.

Sabemos, a responsabilidade pelo mundo na escola é assegurada pelo educador através de sua autoridade. É preciso, noutra lógica, conhecer e simplesmente apontar sem tirania para as “coisas-objetos”³ do mundo. Se Arendt afirma que é preciso ensinar às crianças o que o mundo é, Barthes (1984) destaca a força na percepção para a produção de sentidos baseada em certa “linguagem dêictica”. Quando se olha uma fotografia, propõe ele, e se aponta com o dedo para dizer, “aqui, olhem!”, o que se dá é o encontro do sujeito com a coisa vista, com a coisa apontada. Isso consistiria nas competências de um professor com responsabilidade frente ao mundo. Tratar-se-ia de uma necessidade bilateral de tomada de posição: do professor que aponta, do estudante que vê, ou não vê, sendo livre para ser tocado em algum momento por aquilo que o afete. Numa espécie de obediência consentida, sem coerção, sem imposição. A escola, ao longo dos anos, torna o mundo compreensível. Através da extensiva e reiterada criação de uma relação em que o laço mais fundamental é o pertencimento entre a criança e o mundo.

O “artista-professor”, sujeito que sendo professor de artes é, antes, um artista, desenvolve uma poética própria, é um produtor de arte, um criador envolvido com sua própria produção. Na escola em crise, esse sujeito que pensa a arte não do lado da recepção, mas do lado do produtor, o “artista-professor” oferece a chance de, na escola, as crianças poderem se aproximar de questões e práticas constitutivas dos dois territórios de atuação em que esse sujeito bipartido se compõe. Desse modo, o “artista-professor” é um sujeito que supera a cisão “ser professor” ou “ser artista”, articula sua vivência pelo encontro aditivo dado pela preposição “e”. Assim, é um sujeito que, não mais cindido, reconhece e legitima sua pertença a dois territórios, o

3 Categoria desenvolvida no Curso *Percursos, narrativas, descrições: mapas poéticos*, ofertada pelo PPGAV – UFPel, sob a responsabilidade da professora Renata Azevedo Requião. Focada no processo de criação do artista contemporâneo, cujo campo de criação não tem limites, nem configurações, nem materialidades prévias; as “coisas” do mundo vão se transformando em “objetos” úteis ao artista, a partir de um processo perceptivo que emerge no movimento de dar nomes ao que importa, ao longo da conscientização da própria poética.

território do artista e o território do professor. Mais que isso, nessa configuração subjetiva alarga-se a relação já tão discutida entre arte e vida, neste caso segundo aspectos referentes à docência. Questões em torno de perguntas que cobrem um amplo espectro, desde “quanto o professor de artes pode pensar sua prática docente como prática poética” até “como um artista que também é professor de artes pode levar para a sala de aula sua própria poética”. Compreende-se, aqui, que o “artista-professor” é um sujeito que trabalha continuamente, está sempre *em preparação* para a aula⁴. Sua atuação no espaço escolar da docência é compreendida em sua dinâmica política, de constituição de um “lugar comum”, a partir do intenso reconhecimento de seu “pequeno território”⁵. Anotações, observações da vida cotidiana, leituras, escrituras, discussões, participação em grupos de pesquisa, trânsito entre territórios, da criação artística ao Ensino da Arte e em outros campos do saber, são reconhecidos como instâncias condicionadoras do “artista-professor”.

Voltando aqui a Arendt, agora tomada a partir de seu texto intitulado *A Vita Activa* e a *Condição Humana* (2007), destaca-se certa prática pedagógica delineada pela categoria do “trabalho”. A autora divide a *Vita Activa*, em três atividades fundamentais, e as relaciona à condição humana: *labor*, trabalho e ação. Arendt (2007, p. 15), afirmando que a condição humana é a própria vida, distingue: o *labor* como a “[...] atividade que corresponde ao processo biológico do homem”, o “trabalho” concernindo ao “[...] artificialismo da existência humana”, sendo sua condição, portanto, a mundanizada. Já a “ação” seria a “[...] única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade”.

Assim, muito resumidamente e fazendo algumas ilações, *labor* seria a atividade em que o fazer manual se torna essencial para suprir as necessidades vitais do homem e garantir a vida da espécie. O trabalho corresponderia a *poiesis*, à produção arquitetada pelo homem para dar sentido a sua vida, percebida num tempo efêmero em relação à durabilidade das coisas do mundo. A ação assim se exerceria considerando ao outro, a pluralidade de vozes capaz de agregar valor às ideias, criando, seguindo ainda com Arendt (2007, p. 16) “[...] a condição para a lembrança, para a história”.

Compreendendo a *poiesis* como fazer, e entendendo que esse fazer implica numa ação responsável, que nos torna mais conscientes de nós mesmos e do mundo no qual vivemos e ao qual, sendo professores, pretendemos influenciar, parece coerente aceitarmos que tanto a produção artística quanto a produção intelectualmente oriunda desse fazer artístico, que carrega consigo um certo pensamento, podem fundamentar a abordagem do professor em sua prática pedagógica. Assim, o processo criativo do artista, aquele que promove uma determinada experiência

4 Pensamento articulado a partir da leitura do curso *A preparação do romance*, Barthes (2005), o qual discute acerca do que seriam as condições necessárias para escrever um romance. A escritura se abrindo, se oferecendo ao escritor que assim se faz escritor, nesse momento pregresso, associado ao prelúdio da escritura, cuja prática e realização o tornará um romancista. Em linhas muito gerais esse é o mote do curso, essa é a questão do curso. A partir do pensamento crítico de Barthes, lidando com o futuro (talvez o *devenir*) e a potência (talvez a *vontade de potência...*) dessa escrita por se fazer, reconhecendo que há um lugar por ela construído, estrutura-se o sujeito ao qual denominamos “artista-professor”.

5 Categoria desenvolvida no Curso *Percurso, narrativas, descrições: mapas poéticos*, ofertada pelo PPGAV – UFPel, sob a responsabilidade da professora Renata Azevedo Requião.

que só do dito processo pode advir, se colocaria como base fundamental para a prática docente na escola. Tal prática docente teria como motor maior questões, percepções, possibilidades, enfrentamentos, providos dos modos da *poiesis* do artista.

Dessa maneira, o “artista-professor” apresentaria o mundo aos estudantes, mundo esse demarcado por categorias conceituais derivadas de sua poética, que concernem ao conceito de “tradição” tratado por Arendt, nesse caso, o legado que pertence à História da Arte e que nos permite pensar em questões da contemporaneidade, as “coisas” do mundo. Por exemplo, se tomássemos o território, em sua expressão e expressividade, como uma categoria explicativa importante. A categoria “território”. Tal categoria, no campo da Arte, é fundamental para a compreensão política-histórica-cultural humana. É possível localizarmos o território como categoria conceitual em diversos e diferentes contextos espaço-temporais da história humana, momentos que apontam para questões concernentes ao tempo, ao espaço, à religiosidade, aos valores, ao poder, à subjetividade, à História. Isso considerado, em busca de ampla produção de sentidos, o “artista-professor” pinça questões advindas da tradição e propõe o fazer, propõe o encontro com a *poiesis*, aos estudantes. Numa proposição desse tipo, a criança e o jovem se encontram consigo mesmo, livres.

Vale destacar, o aluno habita certa microssociedade, a microssociedade educacional. Ele organiza-se e é organizado pelo espaço educacional, que se constrói a partir da hierarquia e do controle. A organização do espaço educativo é definida a partir de fragmentações do próprio espaço, o espaço físico (biblioteca, sala de arte, sala multimídia, sala dos professores, salas de aula, refeitório, entre outros), o espaço do conhecimento (compreendido pelos componentes curriculares), o espaço discente (segmentado em anos, ciclos, semestres). Em se tratando particularmente do espaço escolar, sabemos que a escola fatia o corpo do estudante, engaveta o corpo em salas de aula e o aloca nas classes, define seu lugar através de “mapas”. É muito frequente, no Brasil, certa prática que se dá na escola: faz-se mapas, mapas que definem o lugar na sala que cada estudante ocupa. Ocupa como se habitasse. Não sendo lugar de escolha, seu corpo não cabendo ali. Não importa. Mapas fixos, sem entradas, nem saídas, sem possíveis modificações frente ao desejo. Além disso, a escola oferece disciplinas fragmentadas e o aluno trabalha incessantemente, muitas vezes, seguindo as ordens do professor para ou criar, ou jogar, ou pensar, ou narrar, ou orar, ou ler, ou escrever, ou interpretar. “Ou” que implica em realizar uma atividade de cada vez. “Ou” que fragmenta o corpo. “Ou” que define “é” isso, e “não é” aquilo. E é só isso, e só aquilo. “É” que domestica o corpo, e o círculo se dá, se mantém e não gera crise alguma. O estudante deve estar atento às palavras de ordem para não perder a oportunidade de: ou criar, ou jogar, ou pensar, ou narrar, ou orar, ou ler, ou escrever, ou interpretar.

Opondo-se ao “ou”, o “artista-professor” adiciona o “e” ao espaço escolar, bem como às palavras de ordem na escola. “E... e... e... Sempre houve uma luta na linguagem entre o verbo “ser” e a conjunção “e”, entre *é* e *e*” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 45). É preciso gaguejar o “e” no espaço educacional, pois ele coloca tudo em variação, ao passo que o “é” indica constância (DELEUZE; GUATTARI, 1995). A riqueza do “e” é ilimitada.

Na contemporaneidade, cada vez mais cedo o aluno se percebe como um sujeito, um indivíduo, compreende seu entorno, percebe as variações e as opressões. Ele chega à escola e deseja se alimentar de saberes que façam real sentido, que o coloquem no centro do mundo, do seu mundo.

Partindo do princípio de que devemos ir ao encontro do que faz sentido ao aluno, e apoiadas em uma “experiência” realmente tocante, sobre a qual insiste Larrosa (2015), tendo lido Benjamin (1987), a prática educativa aqui referida pretende oportunizar “experiência” aos estudantes. Enfrentando a crise sem arrefecimento do pensamento. Segundo Larrosa (2015), os alunos não retêm, não aprendem, não se envolvem porque a eles é produzida uma “experiência falsa”. Ao final de um dia de aula os alunos voltam cansados para suas casas e, questionados sobre a rotina das aulas, ficam mudos, não sabem dizer o que viram, o que fizeram, o que aprenderam, porque simplesmente nada de fato tocante lhes acontecem. As palavras que possuem não são suas, não lhe pertencem, não têm sentido, são alheias, distantes, falsas. Como então recuperar com eles seu tempo perdido?

Sobre a experiência, Vinhosa (2011, p. 65) afirma: “[...] vivida em seu decurso, desde o início até a sua plena consumação, a experiência será individualizada na consciência daquele que a realiza e a integra às outras experiências”. É através da experiência que é possível, criar, inventar, dar sentido e descrever, narrar, contar com as próprias palavras. É a experiência que nos leva a uma “vida nova” (BARTHES, 2005), e não apenas a uma informação. Uma experiência não será esquecida; nem permite substituições.

Oportunizar a experiência em sala de aula é possível através da Arte e significa incluir o “e” no espaço escolar. A Arte não segue modelos, não limita, não fragmenta o pensar, ao contrário, ela se situa no campo da dúvida, propondo a experimentação, a criação e a reflexão. A Arte indica variação, acréscimos, incertezas. A Arte não normaliza, singulariza. Não faz bem à Arte o sentido normal das coisas do mundo. A Arte não se alimenta de estabilidade, ela é precisa em variáveis, sem controles, sem condições previamente determinadas, sem posições fixas, sem a rigidez de métodos científicos, sem restrições, sem “ou”. Se há um método, na Arte, esse método é movido pela resistência, pelo desejo de fazer; movido por “compulsão interna”, por resistir à vida banalmente concedida; pelo desejo da experiência.

De acordo com Deleuze e Guattari (2012, p. 25) “[...] desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações”. Nesse sentido, a arte pode ser alimentada por meio da “desorganização” do organismo e da “reterritorialização” do corpo, enfim, da criação de um “corpo sem órgãos”.

Tudo pode estar mais próximo de nós ao aprendermos a ler nosso corpo e a perceber com o corpo. Segundo Kennedy Piau (In MOREIRA, 2005, p. 12), “[...] falar de arte não é explicar a obra, mas continuar a criação no nível mental trazendo-a à consciência, levando-a a outros e enriquecendo o próprio fazer”. Estar próximo da Arte é uma forma de enfrentar a banalização e o anestesiamento. É uma possibilidade de nos encontrarmos com nosso desejo (contra o que se vê na tevê!).

A prática educativa, como uma forma organizada de fazer, num determinado espaço de tempo, considera as reflexões de Hannah Arendt, as categorias de Deleuze e Guattari, a atualização que Larrosa e Vinhosa fazem da categoria da “experiência”, propondo, a partir desses autores, certa prática que se define como poética *na* docência. Valorizando as descobertas, tal prática é orientada pelo “artista-professor” como se ele estivesse num ateliê com seus artífices aprendizes. Escolhida aqui a categoria “território”, fundamental para qualquer pesquisa no campo das Artes Visuais, é forma-contra os planos tradicionais previstos para uma sala de aula, será descrita criticamente a seguir.

2 Sobre a poética *na* docência em que o território é eleito como categoria de pesquisa

Ao considerar a realidade do contexto escolar brasileiro e preocupadas com formação junto ao pensamento da arte, a proposição foi feita para alunos do primeiro semestre do Curso de Artes Visuais – Licenciatura – UFPel (2017), alunos que serão professores de Artes Visuais, alunos que não têm, necessariamente como os do Bacharelado em Artes Visuais, uma poética visual própria. Tratando-se de um Curso de Licenciatura, espera-se dos alunos uma abertura à docência, ao pensamento da docência e não necessariamente que desenvolvam sua potência expressiva como artistas. É importante enfatizar, serão professores. Acredita-se que é a partir dessa constatação que se dá a relevância da proposta: sendo professores, os estudantes poderão, a partir de sua experiência, esta somada a outras experiências, se comprometer com o mundo, enfrentar a crise sem preconceitos no espaço escolar em que atuarão e poderão criar e recriar experiências e assim, apresentar o mundo a seus alunos.

A disciplina, em que foi realizada a proposição, denomina-se *Fundamentos do Desenho I*. Sua ementa afirma

o seguinte: introdução à linguagem gráfica com ênfase no caráter experimental, através de elementos básicos (materiais e instrumentos), bem como da percepção, da apreciação e da crítica.

A partir dos objetivos da disciplina, o desenho entendido como um registro do mundo pelo homem, como a manifestação do desejo de representação, como a construção de um universo particular (DERDYK, 1989), pretendeu-se, com a proposta, aproximar os estudantes da prática do desenho a partir da identificação e do reconhecimento de seu mundo afetivo. Mundo feito de objetos e de lugares familiares a cada um, constituído por especificidades de seus lugares de vivência, mundo garantido por sua memória, e assim compreendido como um “território” apropriado, demarcado.

Em uma pesquisa de Mestrado, foi proposto aproximar o “pensamento da Arte”, particularmente a partir do pensamento do artista que também é professor, de práticas desenvolvidas na sala de aula escolar (CANSI, 2016). Mais que trabalhar com informações sobre artistas, épocas, tendências, obras, interessa-nos a Arte como possibilidade de pensamento específico. Do volume final da dissertação, fazia parte um apêndice. Esse apêndice, composto de cinco oficinas, apresenta possíveis atividades a partir de categorias que emergiram do território do artista, do trabalho de ateliê e de sua respectiva reflexão. Era um apêndice em forma de planejamento: o artista se preparava para entrar em sala de aula, sua “vida nova” (BARTHES, 2005), levando para os alunos suas próprias questões. Numa espécie de tradução, dos enfrentamentos do ateliê para um processo de formação, foi preciso planejar o pensamento inerente à poética e fazê-lo se voltar ao espaço escolar, pensamento esse do sujeito que se reconhece inalienavelmente artista e professor, “artista-professor”. Ao longo do processo de Mestrado essa foi a discussão de fundo: é possível fazer chegar à sala de aula questões associadas/estimuladas à prática criativa de um artista? Isso é útil para a formação do indivíduo? Há de fato alguma riqueza ao propomos aos alunos metodologias que partem de processos criativos, que apostam no encontro entre um sujeito e seus objetos?

Assim, a prática aqui destacada, proposta para as aulas da disciplina de *Fundamentos de Desenho I*, do Curso de Licenciatura, advém da oficina número 5, nomeada “Devir-território: caminhar, experienciar, ver e produzir artisticamente”, a qual pretendia promover uma caminhada pelo “território”, familiar e íntimo de cada um (a partir da proposta de “pequeno território”), intensificando a relação entre cada estudante e suas coisas e seus lugares através da linguagem audiovisual, substituída em *Fundamentos de Desenho I* pela linguagem do desenho. O “território” é uma categoria de pesquisa pensada a partir do conceito de “território” de Deleuze (In BOUTANG, 1988-1989), o qual se refere aos “espaços de apropriação” do sujeito,

dizendo respeito a construções de afetos, discursos, memórias, saberes, e não, propriamente, a um espaço geográfico determinado pela linha de suas divisas.

A caminhada, primeira ação da proposta docente, instiga um transbordamento de experiências que o sujeito enfrenta. Nela há possibilidades, criação, invenção, geração de acontecimentos. A caminhada expõe a dúvida, a incerteza do caminho, a falta de previsão e de planejamento. O aluno instigado a caminhar por entre o seu território, a experimentar o seu espaço territorial e não somente deslocar-se por ele, experimentaria assim modos da Arte, a imprevisibilidade e as exigências do desconhecido. O “pensamento da Arte” estaria diretamente associado à experiência de estranhamento e de reconhecimento de seu próprio território, com todas as suas instabilidades, devires e potências. Seria uma possibilidade de experimentar os “espaços nômades (vazios)” que existem no interior dos “espaços sedentários (cheios)” da cidade (CARERI, 2013). Seria uma possibilidade de olhar para os lugares-comuns e também para os resíduos, antes não vistos, da cidade. Seria, para Simone Weil, “[...] diferença e proximidade: eis o terreno em que brota a atenção” (GONÇALVES FILHO in NOVAES, 1988, p. 103). Estar atento, portanto, para Weil a partir de Gonçalves Filho, seria agir sem medo no território, mantendo a atenção através do recuo constante do objeto, já que só se chega a algo, só se atenta em algo, a partir do esforço não apegado a ele, sem sacrifícios.

Compreendemos a ação de caminhar associada a uma modalidade de pensamento, como pensamento prático na qual o sujeito observa o caminho e se observa no caminho, faz perguntas sobre as “coisas-objetos” que enfrenta, as quais o afrontam, e se faz perguntas ao (se) encontrar, (se) desencontrar, (se) reencontrar. Caminhar, dessa forma, possibilita olhar para dentro e abrir-se para o mundo no tempo presente. É caminhando que o sujeito se depara com questões e pergunta quem ele é, onde se encontra e para onde quer ir. Caminhar é um exercício de liberdade, de autonomia e, mais que isso, de heteronomia que contém riscos, dentro e fora do caminhante e, por isso, este sujeito – o caminhante, negocia de forma rizomática e permanente a sua relação com o mundo. Caminhar, assim, representa uma forma de existir e de resistir, de resistir à técnica, a homogeneização e a massificação tanto de coisas quanto de estilo de vida das pessoas (LABBUCCI, 2013).

Caminhar ajuntado à ação de experimentar, implica em ver e produzir artisticamente, e se torna, sobretudo, uma ação que demanda ser “sujeito da experiência” (LARROSA, 2015). O “sujeito da experiência” se define “[...] não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”

(LARROSA, 2015, p. 25-26). Assim, o “sujeito da experiência” teria disponibilidade para senti-la, para ouvi-la, para “dar-se tempo e espaço”, guardando-a e perdendo-a em meio a memórias.

Tal proposta, portanto, faz do caminhar uma experiência, sendo o caminhar um meio de encontro, de reencontros, de descobertas, de revelações, de sacrifícios, de ressignificações. Para que o caminhar seja uma experiência, sendo o sujeito “sujeito da experiência”, é preciso estar atento, “estar à espreita” (DELEUZE in BOUTANG, 1988-1989). Este caminhar não significa ficar tranquilo, implica em cuidar ativamente do contexto, em estar receptivo, vigiar, ter paciência na espera de algo que está por vir. Há aí sem dúvida uma disponibilidade ao pensamento.

Além disso, caminhar também é cartografar. Kastrup (In PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 45) aponta para quatro variedades de atenção do cartógrafo: o “rastreo”, indica um “gesto de varredura de campo” e visa “uma espécie de meta” ao acompanhar as transições da pesquisa, o “toque”, quando algo se destaca, vislumbra, quando se é tocado por algo, o “pouso”, implica na percepção, na parada do corpo frente a algo, o “reconhecimento atento”, diferente do reconhecimento automático, a “percepção é lançada para imagens do passado conservadas na memória”. O momento de “rastreo”, no caso desta proposta, foi associado ao elemento linha: os alunos deveriam focar o olhar para “coisas-objetos”, compostas por linhas geométricas ou linhas orgânicas de seu território. Já, o “pouso” se daria por meio do registro fotográfico, acionando a consciência de um corpo-sujeito que pára e percebe, reconhecendo algo relevante para si. Entendemos esse momento, portanto, como um procedimento de captura de “preensões” (DELEUZE, 1991) das “coisas-objetos” do território, do caos territorial. Ressalta-se que a “preensão”, para Deleuze (1991, p. 120), é a “unidade individual” do sujeito que olha algo e o toma para si, a partir da construção de sentido.

Nesse processo de conhecimento do lugar, num tempo de registros campal, fotografar as “preensões” constituídas pelas linhas percebidas no território implica em pensar a fotografia não como linguagem, mas como ferramenta. Trata-se de usar a fotografia como um procedimento metodológico, de registro. Fotografar para registrar implicaria em dizer visualmente aquilo que o sujeito “preendeu”. Barthes (1984) permitiria referir sua “linguagem dêictica”, ao apontar para as “preensões”, quando dizemos “olhem, aqui!”. Do ajuntamento do conjunto de imagens fotográficas, aos discursos, afetos, experiências se tornariam um só corpo, consolidado pela linguagem do desenho.

A prática educativa, estruturada pelo “pensamento da arte”, da “poética na docência”, teve como base o

conceito de “território” e foi aformatada, e proposta para cada estudante, pelos seguintes passos: caminhar pelo território, focar o olhar às “coisas-objetos” através de suas linhas, fotografar essas “coisas-objetos”, buscar uma narrativa, um sentido às fotografias às vivências, às experiências, aos discursos, aos afetos e compor um desenho.

Considerando que o foco da ação de caminhar pelo território seria o “sujeito da experiência” (LARROSA, 2015), e não aquilo que ele colheria para representar, podemos afirmar que, em se tratando de vários espaços geográficos da cidade, os relatos dos estudantes quanto à caminhada, giraram em torno da tensão entre liberdade e vida. Segundo Labbucci (2013) estamos livres para caminhar nos dias de hoje na cidade, mas sob dois tipos de condições, uma de caráter existencial e cultural, a exposição ou a autodefesa à vida, aos imprevistos da natureza e aos seus riscos e a outra, de caráter físico-estrutural, o par liberdade-segurança, viver no medo é não viver. Para os alunos, a segunda condição se fez presente.

Essa relação, entre liberdade e vida, protagonizou o primeiro procedimento metodológico da proposta docente. O medo da cidade fez com os alunos apenas caminhassem no território e não pelo território, não vivendo a experiência da caminhada, não “experimentando” a caminhada (seria a segunda condição indicada anteriormente por Labbucci). Lembramos que caminhar *no* espaço geográfico é apenas passar por ele, já caminhar *pelos* espaços compreende a existência de pausas no caminho. As pausas no caminho indicam olhar algo ou para algo, seguir caminhando, parar, se perder, olhar novamente. As pausas no caminho de vários estudantes que andavam amedrontados pela cidade, pelos riscos da cidade, se caracterizaram meramente pela intenção fotográfica. Desse modo, a ação de caminhar se transformou em uma atividade estranha, anômala, na qual o sujeito obrigou-se a ficar de olho (LABBUCCI, 2013).

Nesse sentido, a caminhada possibilitou desafios, potências, riscos, encontros, mas sempre de forma parcial. Os alunos fotografaram rapidamente e retornaram para suas casas, aos seus ninhos de suposta segurança. Rapidamente é advérbio que intensifica a falta de foco nas fotografias compartilhadas, bem como a ausência de enquadramento e até a falta da própria fotografia. Alguns alunos tiveram medo de usar o aparelho celular para fotografar. Sem registro fotográfico, restou apenas a memória e os discursos.

Apresentamos, a seguir, algumas imagens dos desenhos. Ressaltamos que não nos atentamos a classificações dos desenhos, mas interessa-nos o modo de pensar que cada um desses desenhos e seus processos carregam. Supomos que isso esteja diretamente relacionado com a questão maior que promove esta proposta: há um tipo de pensamento acessado pela experiência com a criação, inacessível através da informação.



Figura 1. Desenho do Estudante 1, 2017.
Fonte: as autoras.

O Estudante 1 relatou que utilizou relações afetivas como palavra-chave, como mote, como algo potente e instigante em seu processo artístico. A linha contínua preta e fina ocupa o espaço da folha que é amarela (cor escolhida pelo estudante) e é marcada por pequenas manchas, por pontos intensos de cor. A linha fina “anda” pelo espaço da folha assim como o seu corpo ao percorrer o seu território. Os pontos de cor, segundo o estudante, indicam as pausas do caminho, os seus lugares relevantes.

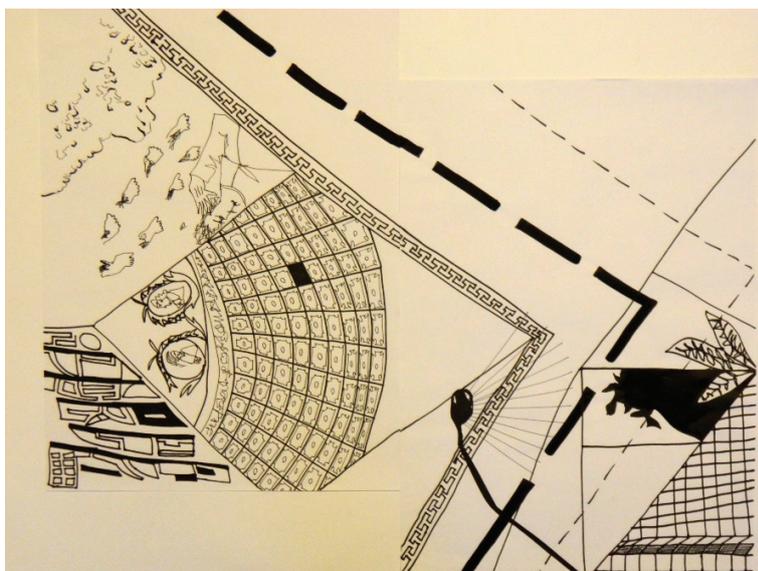


Figura 2. Desenho do Estudante 2, 2017.
Fonte: as autoras.

O Estudante 2 relatou que utilizou os seus “lugares de memória” (NORA, 1993) para compor o seu desenho. Seriam, segundo o estudante, lugares de experiências atravessadas em seu corpo. Seu desenho se compõe pela

justaposição irregular de duas folhas A4 e se estrutura por meio de linhas pretas, com variações de intensidade e de espessura, sobre suporte branco.

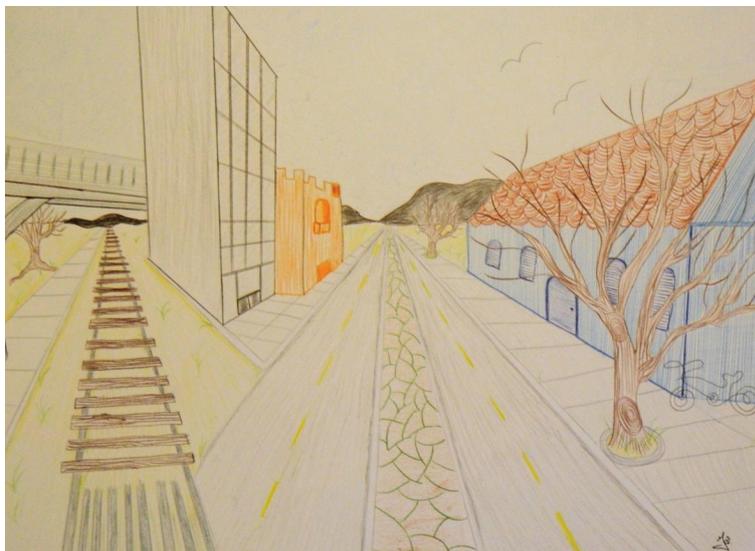


Figura 3. Desenho do Estudante 3, 2017.
Fonte: as autoras.

O desenho do Estudante 3, realizado com lápis de cor, é estruturado por meio de linhas orgânicas e de linhas geométricas. As linhas sugerem formas, algumas delas foram preenchidas de cor. O uso de linhas orgânicas e geométricas foi utilizado, segundo o estudante, para indicar ruptura, elemento percebido nas ruas pelas quais passa.

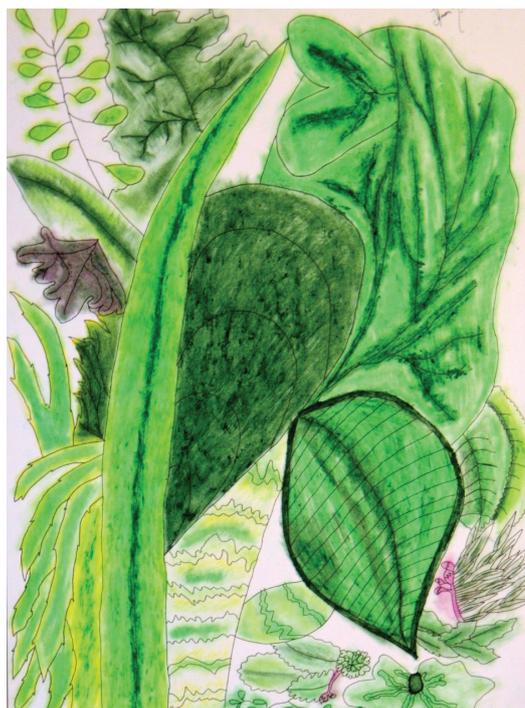


Figura 4. Desenho do Estudante 4, 2017.
Fonte: as autoras.

O Estudante 4 relatou que, em sua caminhada, o seu olhar tendeu para lugares próximos à linha da terra, especificamente, para a natureza que brota por si só. O seu desenho, realizado com caneta de ponta fina e com giz pastel seco, se compõe através de variadas formas que se singularizam com o uso da linha e com a utilização de tons da cor verde.

Considerações finais

Entendemos a “poética na docência” como proposta de um pensamento investigativo a partir de categorias importantes aos processos de criação do artista que também é professor. Ao se expressar na sala de aula, escolar ou em nível de graduação, tal sujeito complexo, “artista-professor”, tem potencial transgressor para pensar a educação através da valorização dos dois sujeitos, o artista e o professor. A referida proposta educativa, acreditamos, permitiu a apresentação do mundo aos alunos pelo “artista-professor”, a partir de uma experiência com o “pensamento da arte”.

Oportunizar espaço de criação é oferecer espaço para a autonomia, para o crescimento cognitivo e sensível, para que os alunos possam fruir arte a partir de suas criações. A proposta de criação, de um desenho, a partir da caminhada pelo território, permitiu aproximar mais uma vez o pensamento da arte à sala de aula, instigando e alimentando certa mudança de perspectiva no que concerne à vida no próprio território dos alunos. A proposta educativa, reitera-se, objetivando oportunizar experiência aos estudantes pressupõe criação e reinvenção, conduzindo os estudantes a uma “vida nova”, comprometidos com o mundo e capazes de enfrentar a crise sem preconceitos.

No reaprender a caminhar, com ou sem medo, parar e divagar, perder tempo, se encontra um processo próximo ao da criação, pois “[...] não se caminha para chegar logo [...], caminha-se para ter os sentidos despertos, a fim de encontrar o mundo e completar uma experiência de vida” (LABBUCCI, 2013, p, 37). Nesse sentido, a proposta se aproxima daquilo que o artista enfrenta nos limites de seu ateliê.

Referências

ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. 1957. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf> Acesso em: 17 ago. 2016.

_____. **A condição humana**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

_____. **A preparação do romance**. vol. I. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOUTANG, Pierre-André. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevistas feitas com Gilles Deleuze por Claire Parnet e filmadas nos anos 1988-1989. Montpamasse, 1997. (vídeo). Online. Transcrição completa do vídeo disponível em: <http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf> Acesso em: 05 jan. 2015.

CANSI, Lislaine Sirsi. **Poética na docência [corpo e território]**. 2016. 215f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

CARERI, Francesco. **WALKSCAPES**: o caminhar como prática estética. São Paulo: Editora GG, 2013.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Arendt** (Documentário). Coleção Filósofos e a Educação. São Paulo: Acervo ATTA Mídia e Educação, s/d.

_____. **Política e educação em Hannah Arendt**: distinções, relações e tensões. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n.º. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**: Leibniz e o Barroco. Tradução de Luiz Orlandi. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1991.

_____. **Crítica e clínica**. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997.

_____; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 2 / Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 54, 1995.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. vol. 3 / Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Ed. 54, 2012.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Scipione, 1989.

GONÇALVES FILHO, José Moura. Olhar e memória. In NOVAES, Adauto. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP,

Virgínia; ESCÓSSIA, Lílina da. (orgs). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LABBUCCI, Adriano. **Caminhar, uma revolução.** Tradução de Sérgio Maduro. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LARROSA, Jorge. **Tremores.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NORA, Pierre. **Entrememória e história:** a problemática dos lugares. Tradução: Yara AunKhoury. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1993.

PIAU, Kennedy. Arte: que conhecimento é este? In: MOREIRA, Maria Carla Guarinello de Araujo (org.). **Arte em pesquisa.** Londrina: Eduel, 2005.

TIBURI, Marcia. **Olho de vidro:** a televisão e o estado de exceção da imagem. Rio de Janeiro: Record, 2011.

_____. **Por que ver televisão hoje?** Revista Ponto Tv do Jornal do Brasil n. 26 de 06 de maio de 2007 (p. 7) e n. 27 de 13 de maio de 2007 (p.7). Disponível em: <<http://www.marciatiburi.com.br/textos/televisao.htm>> Acesso em: 13 jul. 2016.

VINHOSA, Luciano. **Obra de arte e experiência estética:** arte contemporânea em questões. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011.

Recebido em: 08/02/2019

Aprovado em: 15/03/2020

Publicado em: 01/04/2020