

Horizontes da Poesia na Prática Pedagógica do Professor-Artista*

*Karen Gil Eusse***

*Felipe Almeida****

*Valter Bracht*****

Resumo

A partir de uma análise teórico-conceitual da obra do filósofo Hans-Georg Gadamer, este artigo tenta vincular o conceito de obra de arte e, especificamente, da poesia com a prática pedagógica. Busca se aproximar da compreensão da prática pedagógica como obra de arte que encontra na hermenêutica gadameriana algumas possibilidades para serem levadas à prática do professor, entendido como o criador de tal obra, como um professor-artista. O artigo começa com uma contextualização teórica do conceito de obra de arte em Gadamer, posteriormente discute o tema da poesia como obra de arte linguística, para, finalmente, pensar esses conceitos na prática pedagógica. Conclui aclarando algumas ideias e apontando limites do estudo.

Palavras-chave: Prática Pedagógica. Obra de Arte. Poesia

* Pesquisa contemplada com bolsa de mestrado (Capes). Declaramos a inexistência de conflito de interesses.

** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: kalogil@yahoo.es.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-2625-3877>.

*** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: fqalmeida@hotmail.com.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-4056-5159>.

**** Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, Espírito Santo, Brasil. E-mail: vbracht13@gmail.com.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6810-3060>

Horizontes de la Poesía en la Práctica Pedagógica del Profesor-Artista

Resumen

A partir de un análisis teórico-conceptual de la obra del filósofo Hans-Georg Gadamer, este artículo intenta vincular el concepto de obra de arte y, específicamente, de la poesía con la práctica pedagógica. Busca acercarse a la comprensión de la práctica pedagógica como obra de arte que encuentra en la hermenéutica gadameriana algunas posibilidades para la práctica del profesor, comprendido como creador de tal obra, como un profesor artista. El artículo comienza con una contextualización teórica del concepto de obra de arte en Gadamer, después discute el tema de la poesía como obra de arte lingüística, para, finalmente, pensar esos conceptos en la práctica pedagógica. Concluye aclarando algunas ideas y apuntando límites del estudio.

Palabras clave: Práctica pedagógica. Obra de Arte. Poesía.

Horizons of Poetry in the Teaching Practice of the Artist-Teacher

Abstract

Based on a theoretical and conceptual analysis of the philosopher Hans-Georg Gadamer's work, this paper aims to link the concept of work of art, and specifically poetry, with the teaching practice. The study seeks to approach the understanding of the teaching practice as a work of art, which finds in Gadamer's hermeneutics some possibilities to be put into practice by the teacher, meant to be the creator of such work, as an artist-teacher. The paper begins with a theoretical review on Gadamer's concept of work of art; then discusses poetry as a work of linguistic art; and finally makes some remarks on these concepts applied to teaching practice. It concludes by clarifying some ideas and pointing out limitations of the study.

Key words: Teaching. Work of Art. Poetry. Education.

Introdução

O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado cujo objetivo foi propor o conceito de professor-artista¹ como alternativa à racionalidade técnico-instrumental na educação. Essa dimensão da razão, faz algum tempo, vem sendo objeto de crítica no âmbito das pesquisas educacionais (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; HERMANN, 2010). Ao mesmo tempo, defende a necessidade de repensar as práticas educativas incorporando ao seu saber/fazer a dimensão das experiências estéticas, na expectativa de que uma educação assim organizada possa ampliar de modo significativo a consciência ética, liberando novas formas de sensibilidade que temos deixado de lado ou que foram eclipsadas pelas fronteiras majoritariamente racionais do projeto educacional de origem iluminista, como pontua Hermann (2002). O estudo assume, como referencial teórico, a filosofia de Hans-Georg Gadamer, já que nele há uma bem fundamentada defesa das experiências estéticas por meio da obra de arte.

O texto começa desenvolvendo teoricamente alguns conceitos de acordo com a proposta filosófica de Hans-Georg Gadamer. São analisados, aqui, temas como arte, obra de arte, artista, espectador, diálogo, linguagem, interação entre pergunta e resposta e conversa com nós mesmos. O tópico seguinte desenvolve a ideia de poesia tratada também pelo filósofo alemão, para, num terceiro tópico, fazer a tentativa de pensar esses conceitos na prática pedagógica vista como poesia. O exercício aponta algumas limitações e esclarecimentos que são abordadas no final.

O diálogo entre a hermenêutica gadameriana e a educação possui um caminho já percorrido no Brasil. Autores como Hermann (2010), Trevisan (2000), Berticelli (2004), Flickinger (2014), entre outros, têm se valido do filósofo para discutir temas que interessam à educação; sem embargo, o tema poesia – e suas possibilidades para serem pensadas na prática pedagógica, com base neste referencial – é pouco explorado. Realizamos, deste modo, o exercício de diálogo entre a obra de arte poética e a prática pedagógica de um professor poeta, artista.

A arte como processo dialógico: anotações sobre o ser da obra e o artista

A característica de maior potencialidade outorgada à arte por Gadamer é que ela é diálogo. O diálogo é fundamental para a atividade compreensiva e, especificamente na arte, é um espaço onde a linguagem “[...] perde completamente seu pretense caráter de instrumento de comunicação e se faz propriamente linguagem” (CASANOVA, 2010, p. XVI). A condição de diálogo na arte se manifesta, basicamente, na relação recíproca de participação (artista – criação: obra – espectador), em que nenhum dos participantes está numa condição superior sobre o outro. Usando uma linguagem mais específica de Gadamer: essa condição dialógica expressa uma união de horizontes, horizontes que cada parte traz consigo, mas que se estabelece novo na fusão com o outro.

1 Sugerimos consultar nossa dissertação (AUTOR, 2015) para o tratamento mais detalhado desse conceito.



Essa condição de diálogo da obra de arte manifesta-se, também, na interação entre pergunta e resposta e na conversa com nós mesmos. Assim, a arte oferece ao espectador um universo de possibilidades para a produção do diálogo entre seu mundo e o mundo da obra por meio da troca entre a pergunta e a resposta. Na experiência da arte, “[...] sempre nos encontramos diante da arte como questão” (CASANOVA, 2010, p. XIV). No momento do contato com a obra, quando o espectador se abre ao que a obra tem a dizer, começa um diálogo entre os dois e um diálogo consigo mesmo. A pergunta e a resposta são a base estrutural da comunicação humana e a compreensão no diálogo está presente como resposta a uma pergunta, basicamente porque, para poder dar resposta a alguma questão, temos antes que ter compreendido dita questão. Segundo Gadamer (2010, p. 95),

Todos nós conhecemos a situação em que algo nos é perguntado e não sabemos responder corretamente porque não compreendemos o que o outro quer saber. Nestes casos, a contrapergunta natural é: por que você está perguntando isso? É somente quando sei porque o outro pergunta – o que ele quer propriamente saber – que posso responder.

Do mesmo modo porque, quando algo nos mobiliza e nos incomoda, geralmente também nos questiona. O contato com a obra é inquietante. A obra nos permite entendê-la quando emprestamos nosso ouvido para escutar as suas respostas. Ela é, ela fala, ela dialoga, ela nos permite conversar com nós mesmos.

Na compreensão, a partir da pergunta e da resposta, encarna-se, faz-se corpo e sente-se próprio e íntimo o saber da obra. Gadamer (2010) exemplifica esta ideia da compreensão da obra como diálogo, como resposta, a partir das suas experiências com diferentes formas de arte. Uma delas com a arte arquitetônica, na catedral de St. Gallen (Suíça), que ajuda a entender a anotação de que toda proposição, toda declaração só é compreendida quando pode ser percebida como resposta a uma pergunta possível e não como consequência da utilização de um método. Ele conta:

Já estive várias vezes na catedral de St. Gallen e experimentei aí a impressão espacial que é peculiar a esta construção. Esta impressão surge do fato de uma longa nave, ampliada de maneira extremamente acentuada por quatro extensões laterais e dotada de um coro, estar unificada de uma forma estranhamente tensa e grandiosa. A nave e as quatro extensões laterais são manifestamente a grande questão de engenharia, uma questão a que a construção ocidental de igrejas procurou responder através dos séculos. Toda solução para esta unificação da ideia da construção central e da ideia da nave no curso da história de nossa arquitetura ocidental é, como me parece, aquilo que os historiadores da arte denominam a seu modo ‘a ideia da construção’. Sem dúvida alguma, esta é uma questão que, no momento em que tomamos consciência dela e a formulamos por assim dizer por nós mesmos, dá voz ao construto diante do qual nos encontramos. Ele oferece-nos uma resposta. A resposta da igreja de St. Gallen é uma resposta muito tardia e condicionada ao mesmo tempo pela história da arquitetura, uma resposta particularmente atrasada, cuja grandiosidade, porém, convence apesar disto todo visitante. Ela reúne e unifica por assim dizer uma vez mais como um derradeiro resumo a tensão entre a nave e a parte central da construção, mas o faz de um tal modo que o espaço para aqueles que a atravessam muda formalmente, como se pudesse ser lido de duas maneiras. Quando entramos no espaço da igreja, experimenta-

mos esta tensão como uma resposta. A experiência que fazemos aí me parece uma boa exemplificação daquilo que significa a interpretação. A contribuição feita pelo historiador da arte a partir de um conhecimento da história da arquitetura e do estilo não conduz, por fim, senão à interpretação de algo que todos nós sentimos e compreendemos de maneira francamente corporal, quando atravessamos esta abóboda (GADAMER, 2010, p. 133-34).

A obra de arte nos marca com seus traços comunicativos e participativos. Torna-se uma presença onde “[...] algo inusitado acontece conosco; algo que nos agarra e desafia, importando-nos com sua presença. Ao olhar de Gadamer, para um eu não há como manter a soberania pessoal, convicta de si mesma frente à obra de arte” (FLICKINGER, 2014, p. 40). É uma ponte que leva ao autorreconhecimento, porque da conversa com a obra de arte brotam palavras para nós mesmos; por isso, a necessidade de um contato com a arte é, ao mesmo tempo, a procura para nos compreender. Contudo, a

[...] arte não se oferece livre e indeterminadamente a uma interpretação dependente do próprio estado de ânimo, senão que nos fala com um significado bem determinado. E o maravilhoso e misterioso da arte é que esta pretensão determinada não é sem embargo uma atadura para nosso ânimo, senão precisamente o que abre um campo de jogo à liberdade para o desenvolvimento de nossa capacidade de conhecer (GADAMER, 1993, p. 86).

Ao colocar que a experiência estética possibilita uma conversa consigo mesmo, que permite compreender o que acontece com o próprio ser, não está se reduzindo a arte a uma subjetividade carente de sentido. Não se está reduzindo a arte a um olhar apenas assimilativo. Para entrar no diálogo, precisa-se de uma elaboração muito dinâmica e própria, para poder, “[...] no final, ser tocado e enriquecido pela adequação e correlação de uma tal obra [...]” (GADAMER, 1985, p. 18).

No contato com o trabalho da arte, nessa procura pelo encontro consigo mesmo, Gadamer (1993) alerta sobre a falsa ideia de colocar na obra uma mensagem oculta ou um código secreto que precisa de análise para ser descoberto, de engrandecer a incerteza por pensar que nos está remetendo a outra coisa ou a um outro lugar que precisamos decifrar. Para ele, o fundamental é o exercício de reflexão do agora com nós mesmos que a linguagem da arte nos oferece. A obra não é representação,

Pelo contrário, o que você vê é o que é, o trabalho de arte diz aquilo que diz através daquilo que revela, mas isso é sempre algo maior que aquilo que o observador pode perceber ou reconhecer. O significado do trabalho de arte nunca é completo, pois sempre seremos capazes de reconhecer e perceber novas coisas nele. O trabalho da arte revela aspectos de um mundo humano e de suas limitações, tanto quanto nós revelamos aspectos do mundo do trabalho de arte (e suas imitações) em sua totalidade inquietante, pois está constantemente mudando. O verdadeiro ser do trabalho de arte nunca será totalmente compreendido; sempre haverá uma aura de singularidade e insubstituibilidade em torno dos trabalhos de arte (LAWN, 2010, p. 126).

A obra possibilita um intercâmbio de palavra. Propõe a quem se deixar tocar por ela se apropriar de suas formas linguísticas como se fossem suas; o resultado é uma produ-



ção conjunta entre a mão criadora, as cores da obra e os olhos falantes do espectador: “[...] a essência da arte tanto como a essência do sonho é que ‘eu e tu – aqui e lá – outrora e agora’ se tornem um e o mesmo” (GADAMER, 2010, p. 327); quer dizer, também, que é um modo comum a todos, “[...] que mesmo o criador de tais construtos não possui nenhum privilégio em relação àquele que o acolhe. Justamente porque se expôs, ele não guarda nada para si, mas se comunica completamente. A ‘obra’ fala por ele” (GADAMER, 2010, p. 54).

Esse diálogo simboliza um grande desafio, porque geralmente essas formas rompem com as formas cotidianas e costumeiras e aprender a combiná-las com as nossas configurações de homens racionais e as visões de mundo herdadas requer disposição à escuta numa longa conversa. “A tarefa é aprender a ouvir o que quer falar na arte e teremos que nos confessar que aprender a ouvir quer dizer antes de tudo elevar-se acima de todo mal ouvir e ver mal, massificantes, que uma civilização mais poderosa em encantos se dispõe a divulgar” (GADAMER, 1985, p. 57). A conversa na arte é uma conversa transparente, porque a obra de arte “[...] não diz algo, para que se pense outra coisa, mas justamente nela se encontra o que ela tem a dizer” (GADAMER, 1985, p. 59).

Assim, o que nos toca na arte passou por movimentos de interiorização, de reflexão... a arte é profundidade. Com a linguagem da criação artística, precisamos “[...] começar a soletrar, precisamos aprender o alfabeto e a linguagem daquilo que nos diz algo aí” (GADAMER, 1985, p. 60). A arte é realmente arte quando você consegue transformar sua linguagem numa linguagem própria. A obra é, e é importante se dispor para ouvir o que ela tem para nos dizer, deixar ser o que é. Mas cabe aclarar que interiorizar essa linguagem não significa reproduzir rigidamente o que nos é dito, “Não na forma de uma vivência de repetição” (GADAMER, 1985, p. 75), de representação.

Existem outros dois cuidados (além da arte como representação de mensagens ocultas) importantes para a discussão e que merecem ser tratados. Eles são extremos e Gadamer (1985, p. 78) os coloca como os responsáveis do “Kitsch” ou “anti-arte”. O primeiro tem a ver com o tratamento da arte para fins já determinados e facilmente manipuláveis, quando se escuta o que já se sabe e se evita o encontro que causa impressão, movimento, abatimento, o estranhamento e “[...] é isto que destrói a arte. Pois a arte só é algo, quando necessita da própria construção do produto final, na aprendizagem do vocabulário, das formas e dos conteúdos, para que a comunicação realmente se realize”. A arte começa com a criação do artista, expressa-se no trabalho da obra e termina com a conversa entre ela e o espectador. A própria obra é inacabada, não se basta, termina só com o contato de quem a lê; é um “construto” do espectador, “[...] o ser da obra de arte é um jogo que só se cumpre na sua recepção pelo espectador” (GADAMER, 1993, p. 216). O segundo refere-se à sobreposição do belo e prazeroso sobre a própria fala que a obra possibilita. Esta “superestimação estética” impede a experiência da arte acontecer, porque se dá valor ao que, na realidade, não é arte ou a uma parte da arte que não pode resumi-la. “Vai-se à Ópera porque Callas² vai cantar”, por exemplo, reduzindo a arte a uma das suas formas mais básicas, descoloridas e menos dizentes.

2 Cantora lírica nova-iorquina (1923-1977).

Um grande poder que possui a obra é a sua possibilidade de transformar o cotidiano em extraordinário; a arte cria um acontecimento libertador que espanta e o espanto produz uma emoção, uma mobilização. “De uma forma enigmática, a familiaridade com a qual a obra de arte nos toca é ao mesmo tempo abalo e derrocada do habitual. Não é apenas o ‘É isso que tu és!’ que ela descobre em um espanto alegre e terrível – ela também nos diz: ‘Tu precisas mudar a tua vida’” (GADAMER, 2010, p. 9). Depois que escutamos o que a obra nos diz, não somos mais os mesmos. “A obra de arte tem seu verdadeiro ser no fato de que se converte em uma experiência que modifica a quem a experimenta” (GADAMER, 1993, p. 145). A obra de arte fala e nos diz coisas. Essa condição é a que faz que ela seja; a linguagem é o que faz a coisa aparecer; a obra é porque ela é linguagem e o ser se constitui na fala. A linguagem oferece ao falante não só possibilidade de se expressar; também oferece a possibilidade de ampliar os horizontes, de construir uma perspectiva de mundo ao permitir-nos ver. Ao afirmar que a obra de arte é, ela tem um modo de ser que se expressa a partir da sua essência própria e interior. Diz Gadamer (1993, p. 145) que “[...] o que permanece é a mesma obra de arte, não a subjetividade de quem a experimenta”. Sem embargo, esse que experimenta é quem finaliza o processo de constituição do ser da obra, na troca de potencialidades, de palavra-diálogo; o ser da obra de arte só se cumpre na sua recepção pelo espectador.

O espectador, no diálogo, finaliza a obra, mas o artista a cria e cria, por um lado, na medida em que vive e não precisa saber o que sua obra vai dizer ou vai representar como matéria. Esse viver não expressa um habitar um mundo encantado ou de sonho, mas, sim, é um mundo em que o artista se reconhece, é um mundo do qual se apropria esteticamente. O artista consegue uma independência com sua criação, porque a obra termina tendo uma linguagem própria. Ela é por si só e, no processo circular em que está envolvida sua produção, poder-se-ia dizer que é ela que dá origem ao artista. Diz Gadamer (1993, p. 199) que, “Quando algo é uma obra de arte, isto não só significa que aponta algo mais a este significado que se pressupõe, senão que, além disso, pode falar por si mesmo e fazer-se independente deste conhecimento prévio que o suporta”.

Depois de apontar algumas formas mais gerais do conceito específico de obra de arte, vamos tratar, no seguinte tópico, do tema da poesia, no caminho de tentativa de entrelaçamento desses conceitos com a prática pedagógica como obra de arte poética do professor-artista.

Obra de arte linguística: a palavra viva – poesia

“Assim como as cores brilham mais na obra pictórica, assim como a pedra é mais basilar na obra arquitetônica, a palavra diz mais na obra poética do que em qualquer outro lugar” (GADAMER, 2010, 36). Mas dizer mais, por um lado, não se refere à expressão de uma palavra que se impõe por sua contundência ou sonoridade. Dizer mais não significa dizer muito ou dizer tudo. A obra poética, por outro lado, não deve ser entendida, exclusivamente, como o que é dito de maneira bela.³ Muitos discursos usados para fins objetivos, por exemplo, podem ser belos, mas isso não significa que sejam poéticos.

³ Essa característica foi desenvolvida anteriormente como uma das formas do “anti-arte”.



Essa objetividade, com metas estabelecidas e respostas esperadas, rompe com o ser da obra, já que “A formação poética da língua pressupõe a dissolução de todo elemento ‘positivo’, de tudo aquilo que é válido convencionalmente (Hölderlin).⁴ Isto significa justamente que essa formação é uma gênese da língua e não uma aplicação consonante a regras de palavras e a construção paralela da convenção” (GADAMER, 2010, p. 45). Por isso não pode ser catalogada como “falsa”, nem arbitrária, porque a poesia não tem um critério para medir seu desenvolvimento.

Quando a palavra se combina com um ritmo, métrica e vocalização próprios, de súbito se transforma numa “palavra que diz mais”; liberta-se, portanto, a palavra, permitindo que se articule delicadamente com as outras. Diz mais porque se chega ao lugar que a palavra poética refere; esse lugar se vê, se vive. Diz mais, também, porque cativa duradouramente o outro. “Será preciso dizer fundamentalmente que [o ritmo] se trata de um equilíbrio sensível que tem de ser mantido entre o movimento do sentido e o movimento do som” (GADAMER, 2010, p. 42). A metrificação refere-se à medida temporal e a vocalização, ou tom, é que possibilita a perturbação (quando uma força dissonante aparece) ou quando com calma se mantém, conservando uma mesma unidade, ligando os diferentes elementos do discurso. Gadamer (2010, p. 381), usando as palavras de Hölderlin, diz que o tom é que transforma um poema em um poema: “É o tom que se sustém que leva a termo o milagre, que faz com que o poema ‘se assente sobre si’”.

Como na obra de arte pictórica, a palavra – a poesia – também se lê, se lê ao mesmo tempo para ver e se vê a palavra como ninguém mais a vê.⁵ Criam-se imagens, elaborações mentais, particulares. “Este é o espaço livre que a palavra poética deixa nesse caso e que nós preenchemos” (GADAMER, 1985, p. 44). Ao mesmo tempo, não é a imitação de alguma outra coisa ou a tradução de alguma mensagem oculta. Como a obra de arte, a poesia, e mais especificamente a palavra poética, é o que diz ser. Gadamer (2010, p. 82) toma uma alegoria de Paul Valéry para explicar essa condição. Como as moedas de ouro ou de outro metal usadas antigamente, a palavra poética é aquilo que representa; não é nenhuma indicação de algo como é o dinheiro atual, que não possui o valor que simboliza. Nas outras formas, a palavra se esquece para apontar o objetivo geral que se traçou com seu uso e “Exatamente essa é também manifestamente a distinção da palavra poética: o fato de ela não se referir apenas a algo, de modo que somos lançados para além dela a fim de apontar em algum outro lugar qualquer [...]” (GADAMER, 2010, p. 393). Cada palavra poética é, não representa outra coisa ou se usa para chegar a outra, cada palavra poética é um universo de pensamento, cada poema é “[...] um mundo próprio que não se repete, que é único como o próprio mundo” (GADAMER, 2010, p. 483). A forma artística da obra de arte linguística necessita do saber ler, ou ouvir, caso ela já esteja elevada no seu estado mais vital: a fala.

4 Hölderlin (1770-1843) foi um dos maiores representantes da poesia lírica e do romantismo alemão.

5 Ao mesmo tempo em que a obra de arte plástica se parece com a arquitetônica, na qual o espectador precisa aprender a vê-la para poder compreendê-la. “De maneira similar, pode-se dizer em relação à obra arquitetônica que nós precisamos ‘lê-la’; e isto significa que não a compreendemos apenas – como uma reprodução fotográfica –, mas que vamos até ela, giramos em torno dela e entramos nela, construindo-a por assim dizer progressivamente para nós” (GADAMER, 2010, p. 136).

De modo análogo, aliás, não é arte aquela construção feita para algum fim, como decorar, por exemplo, e não é obra de arte linguística a palavra usada para só nomear ou o poema bem intencionado, escrito para um tema já determinado. Ao mesmo tempo, ambas precisam da técnica; a poesia, particularmente, tem estruturas textuais semânticas que precisam ser dominadas. Como a criação da obra de arte plástica, a criação poética também é uma necessidade do artista. Ele precisa dela para viver, pois é como uma exigência que a ele se apresenta.

Escrever não é neste caso simplesmente assentar por escrito algo para si mesmo ou para um outro. Ao contrário, ele transforma-se em um escrever autêntico que ‘cria’ algo para o leitor esperado ou a ser conquistado. É isso que constitui o escritor no sentido propriamente dito do termo. Ele precisa poder ‘escrever’, e isto significa que ele compensa tudo aquilo que a troca imediata de palavras contém de colorido emocional, de gestos simbólicos, de condução da voz, de modulação etc. por meio de sua arte estilística (GADAMER, 2010, p. 116).

Agrega Gadamer (2010, p. 48) que a palavra poética ainda tem uma determinação adicional em relação a toda e qualquer outra obra de arte. “Não lhe cabe apenas a proximidade estupefaciente de toda arte, mas ela precisa e consegue mesmo manter essa proximidade, ou seja, fornecer uma base ao que escapa. Pois falar é expor-se e escapa a si mesmo”. Essas potências da poesia como obra de arte tem relação com suas formas dialógicas. A poesia e o diálogo são figuras de indicação da linguagem; são formas em que algo nos é dado a compreender. “[...] um poema se parece com um diálogo. Ele desdobra-se, ele quebra por assim dizer a escuta constante, silenciosa e expõe-se ao fato de um outro ganhar a palavra, de uma outra palavra surgir, como uma resposta” (GADAMER, 2010, p. 388). Sobre esses traços comuns entre o poema e o diálogo, Gadamer (2010, p. 380-381) também vincula uma tensão aparentemente distintiva:

Poema e diálogo são casos extremos no interior do grande âmbito das formas de linguagem. O primeiro, o poema, é um enunciado. Que outra coisa no mundo se mostra tanto como um enunciado quanto o poema – um enunciado que fala como nenhum outro em favor de si mesmo, mesmo sem um selo jurídico! Em contrapartida, o diálogo é aquilo por meio do que a linguagem vive propriamente enquanto linguagem e no que ela percorre toda a história de sua formação. É somente pelo fato de os homens falarem uns com os outros que há linguagem.

O poema é uma reunião de sentido, unifica tudo em seu discurso; e o diálogo é, também, uma forma de unificação. Ele tenta articular pensamentos, encontrar pontos em comum, ele é uma troca de perguntas e repostas, é voz e ouvido. Mas o sentido não é uma forma em que, de repente, estamos todos de acordo. O sentido remete à direção, é uma sugestão de possibilidade de caminho. A palavra, no diálogo, no poema, “faz coisas”, cria paisagens, vive lugares, inventa tonalidades; ela não quer apenas comunicar algo, ela opina. Assim é como se pode chegar à afirmação de que o poema é diálogo; um diálogo com o leitor, mas sobretudo com nós mesmos, principalmente quando o poema se localiza no horizonte do não dito. Na escuta ou leitura de um poema e para sua compreensão, precisamos entrar num diálogo, diálogo que exige tempo, calma, revisão,



releitura, que convida à troca de discursos e à longa escuta, porque “O poema tampouco cai do céu, como algo em si redondo, no colo do poeta ou do leitor” (GADAMER, 2010, p. 388). Diálogo-poema, ambos formas da linguagem, “Pois é isso que é a linguagem, essa colocação-diante-de-nós do possível, essa representação do porvir, a caminho do qual estamos por meio da vontade e da escolha” (GADAMER, 2010, p. 387).

Para o próximo tópico, tentamos articular a prática pedagógica com pontos-chave sobre o conceito de obra de arte tematizados por Gadamer e desenvolvidos nos anteriores item. Analisaremos, basicamente, o conceito de pergunta/resposta e da conversa com nós mesmos como bases fundamentais do diálogo gadameriano, para, depois, pensar na poesia na prática do professor-artista.

A prática pedagógica como obra de arte poética

Para começar, devemos anotar que a estrutura da pergunta/resposta representa a base do diálogo numa experiência artística; quando algo nos inquieta, perguntas surgem. Ao mesmo tempo, o jogo entre pergunta e resposta é um exercício de responsabilidade e respeito. A relação com a responsabilidade tem a ver, segundo Flickinger (2014, p. 60), com o fato de que o termo remete justamente à raiz do conceito responder. “Em sentido literal, a responsabilidade indica a disposição de alguém de ‘responder’ à pergunta de outrem quanto aos motivos e critérios de seu agir”. O respeito, por sua vez, refere-se ao cuidado e ao valor que se dá ao que inquieta e atravessa o parceiro do diálogo. Assim sendo, se um dos interlocutores do espaço escolar fizer uma pergunta, é porque se atreveu a iniciar um diálogo a partir do que o incomoda. Por isso a dita pergunta é importante, é o ponto de partida da discussão. Não deve ser tratada como absurda ou desnecessária, porque é representação de uma mobilização pessoal, própria.⁶ Referente a isso, falamos em outro momento da importância da contrapergunta: por que você está me perguntado isso? – caso não entendamos ou achemos pouco importante o que o outro quer saber com a escolha da palavra ou da forma na elaboração da questão.

Parece óbvio o que se quer dizer quando se exige mútuo respeito entre os parceiros da comunicação. A questão é, no entanto, mais complexa, pois o reconhecimento do outro como interlocutor do diálogo gadameriano significa não apenas querer entender sua opinião. Importa mais ainda refleti-la, ou seja, tomá-la como espelho; pois nele a pessoa é lançada de volta a si mesma e obrigada a reavaliar suas convicções anteriores. O outro ou o interlocutor é o incentivo que nos faz refletir sobre nossa opinião atual. E o refletir, na sua interpretação literal, significa aceitar ao outro como o espelho que nos devolve a imagem de nós mesmos. De fato, se quisermos enxergar bem o significado dessa metáfora, teremos de explorar ao máximo a função do outro como espelho. Quanto mais claro o espelho, tanto mais nítida a imagem que conseguimos de nós. Aceita essa ponderação, que implica tomar a sério e reforçar os argumentos do outro, teremos dado um passo signi-

⁶ Sem embargo, declara Flickinger (2014, p. 75) que não se pode cair em exageros e extrair um sentido qualquer de cada pergunta ou participação no caso dos alunos. “Com efeito, uma das competências pedagógicas mais valiosas consiste em conseguir construir uma ponte real entre a contribuição descolada e o tema discutido; pois ela explora e faz uso da riqueza de sentidos acumulados e ocultos na língua e nos conceitos”.

ficativo em direção a um melhor entendimento de nós mesmos (FLICKINGER, 2014, p. 84-85).

A estrutura pergunta/resposta é, portanto, uma relação de conversa com nós mesmos. A partir da disposição à palavra de outro, abrimos um universo com nossos próprios olhos. Desse modo, tratamos a ideia de Gadamer (2000) de que, no exercício do diálogo, no esforço pelo entendimento do que o outro tem a nós dizer, é que se dá “naturalmente” um processo de educação. Formamo-nos na abertura à conversação que, ao mesmo tempo, é uma *conversa com nós mesmos*.

A esse respeito, Hermann (2010, p. 112) aponta que a “Formação é um trabalho de si mesmo, numa abertura dialética entre experiência no mundo e um projeto de mundo. Neste trabalho de si mesmo, há uma dimensão estética, enquanto livre-criação de si”. Por esse mesmo caminho, Fogel (1997, p. 105) desenvolve a ideia do “ensinar como deixar aprender” como forma de possibilitar uma experiência; experiência que é, ao mesmo tempo, “[...] o que toca ou o que, no toque, toma e domina de tal modo que insiste e persiste, perpassando e perfazendo o percorrer e perdurar de um movimento”. O ensinar como deixar aprender é uma “conversa” para escolher juntos um caminho, onde o professor mostra como é possível caminhar por esse caminho. Caminho que, ao ser transitado, se torna experiência. Nesse encaminhar,

O ensinar é ainda mais difícil que o aprender. Isto é certamente conhecido, mas raramente se pensa nisso. Por que o ensinar é mais difícil do que o aprender? Não porque o mestre deve possuir o maior acervo de conhecimentos e o deve ter sempre e a cada momento à disposição. O ensinar é mais difícil do que o aprender porque o ensinar quer dizer: deixar aprender. Poder-se-ia até dizer que o verdadeiro mestre deixa aprender tão só e unicamente: – o aprender. Por isso o seu fazer desperta muitas vezes também a impressão de que nada propriamente se aprende junto dele, se entendemos por aprender somente a aquisição dos conhecimentos utilizáveis. O mestre está à frente dos discípulos somente nisso: que ele, ainda muito mais do que os discípulos, tem a aprender – a saber: o deixar aprender. O mestre é muito menos seguro de sua causa do que os discípulos da sua. Daí que na relação mestre-discípulo, se o relacionamento é verdadeiro, jamais entra em jogo a autoridade de quem sabe muito e a influência autoritária do representante magisterial (HEIDEGGER, apud FOGEL, 1997, p. 89-90).

Esta proposta de Fogel, de pôr a função do professor como uma companhia na própria construção, tem muito a ver com a prática do professor-artista.⁷ Ele mesmo anota: “Aqui o mestre é como o artista que, diz Klee, ‘nem serve servilmente e nem domina – só medeia ou inter-medeia” (FOGEL, 1997, p. 98). Em relação à obra de arte do professor-artista, Fogel fala da “coisa” – do toque. No caso do professor-artista, ele cria uma prática pedagógica como uma obra de arte que entra em contato com o espectador (aluno) que, com sua própria experiência-conversa a finaliza, porque a obra flui, depois de ser criada pelo artista, toma vida própria.

⁷ Cabe aclarar que a proposta de Fogel é do “professor que ensina como deixar aprender”; ele não fala diretamente de “professor-artista”, mas permitimo-nos tomá-lo como referência pelas suas aproximações com os temas da arte, da educação e da experiência principalmente.



Naturalmente não é o artista [professor] que fala aqui. Com certeza, aquilo que o artista tem a dizer para além do que é dito em uma obra e aquilo que ele diz em outras obras também podem despertar um interesse possível. A linguagem da arte, porém, tem em vista o excesso de sentido que reside na própria obra. Sobre esse excesso repousa a sua inesgotabilidade, que a distingue de toda transposição conceitual (GADAMER, 2010, p. 7-8).

Em outro caso, o do professor que ensina como deixar aprender, existe uma “coisa” à que ele tem que obedecer, que fala por si mesma – como a obra. Por isso o professor aqui se converte em um elemento para a experiência. Fogel atribui ao professor o motivar para a aparição de uma experiência, que é a que se conecta e ensina ao aluno. Em termos da aula, diz Fogel que o mestre (artista) fica na espera do incerto, do desconhecido e essa espera, “A espera do inesperado é o oco que é o lugar do dar-se e do acontecer da maravilha do que precisa ser... O único esperado no inesperado, como inesperado, isto é, em algo, num algo... É assim e só assim que ‘a espera é um à-toa muito ativo’” (FOGEL, 1997, p. 99). Essa função do ensinar como deixar aprender é um movimento participativo profundo. Nesse esperar ativo, o professor rompe com concepções. Um primeiro esquema educacional que é rompido é o do saber mais que o aluno; quando o professor se reconhece menos seguro, cresce sua disposição crítica e ele se abre a outras possibilidades, tornando-se menos dogmático.⁸

Partindo dessas colocações, somado ao fato da compreensão de que a poesia é a obra de arte linguística e a palavra (falada) sua luz vital e, entendendo, ao mesmo tempo, a sua potência de geração de diálogo,⁹ é que pensamos na poesia como possibilidade de entender a prática pedagógica como uma obra de arte.¹⁰ Pensar em uma troca sensível da palavra a partir da experiência remete a uma prática poética. A poesia é energia vital que adorna as palavras com seu tempo, som e tonalidades, ampliando os horizontes do discurso e rompendo com a rotina do diário viver. Ao usar uma linguagem metafórica, por exemplo, a poesia revela horizontes, conta-nos como as coisas podem acontecer, descreve lugares ainda não habitados e empreende uma invenção para poder se chegar até eles; é uma transportação a outras formas de mundo. Nesse diálogo, precisa-se de uma grande sensibilidade para a compreensão, para escutar o que a palavra poética diz ser; não é a fantasia de outras formas complexas de entendimento privilegiado, ela é transparente. É importante perceber que

Quem quer compreender corretamente um poema precisa em todo caso entender uma vez mais completamente o elemento privado e ocasional que se atém à informação. Isso não se encontra no texto. A única coisa que está em questão é compre-

8 É importante lembrar (o tópico: Obra de arte linguística: a palavra viva – poesia), que a criação da obra de arte vem, em parte, do viver, do habitar o mundo, mas, também, vem acompanhada do domínio técnico do artista. Assim, a prática pedagógica do professor-artista não deve ser confundida com uma prática sem objetivos-conteúdos-saberes definidos.

9 Devemos ressaltar que as obras de arte, em geral, são manifestações dialógicas humanas, o que não é uma condição exclusiva da poesia. Sem embargo, Gadamer potencializa as possibilidades desta no discurso, no diálogo; por isso ela é tomada por nós como ponto de discussão.

10 É importante aclarar que, quando falamos da poesia como possibilidade da prática pedagógica, é, basicamente, justificada a partir dos cruzamentos das formas do diálogo e a obra de arte em Gadamer. Não estamos propondo uma prática que lê ou ensina poesia, mas, sim, uma prática como poesia, como obra de arte, que rompe com o discurso cotidiano possibilitando um diálogo consigo mesmo, que é quem forma ou transforma.

ender aquilo que o próprio texto diz, sem levar em conta nenhuma instrução que chega de fora a partir de informações (GADAMER, 2010, p. 481).

Uma prática pedagógica como obra de arte linguística precisa de um professor-artista, poeta, que sinta necessidade da criação, não de uma reprodução linguística, como pode ocorrer na leitura de uma partitura para a execução de uma música, ou de uma peça de teatro, na qual as possibilidades de mudanças nas leituras são até entendidas como erros (tem que ser ao pé da letra). Estamos falando aqui de criação vital.

As coisas dão-se manifestamente de tal modo que o próprio poeta vem da palavra e que todo o seu empenho depende de alcançar uma vez mais essa palavra, a partir da qual ele provém e que ele sabe como a sua. Não há nenhuma dúvida de que essa busca febril e desesperada pela palavra para além de todas as sílabas e palavras vale para ‘a palavra’ – a palavra verdadeira: a palavra, no interior da qual aquele mesmo que busca a palavra se encontra. As coisas parecem se dar de fato de tal modo que é o poeta que fala aqui de si com o ‘eu’ e que vive totalmente na palavra. A tarefa do poeta consiste justamente em aspirar pela palavra verdadeira, que não é o teto protetor usual, como por sua verdadeira terra natal e, por isso, em precisar destruir sílaba por sílaba a armação dos termos cotidianos. Ele precisa lutar contra a função que a tudo nivela, a fim de liberar o olhar para o brilho lá em cima. Isso é que é a poesia (GADAMER, 2010, p. 429).

A poesia possibilita levar o olho por fora desse teto protetor da linguagem e vislumbrar o “Sol”; ela liberta. O professor-artista, com sua obra poética, deixa-nos espaços em branco para nós preenchermos e isso a converte numa forma de arte tão dialógica e potente que pensar nela no espaço acadêmico poderia abrir muitas possibilidades desde os modos de nos relacionar com o outro e a sua compreensão. “Aquilo que cada leitor consegue perceber no poema precisa ser preenchido por ele a partir de sua experiência. Somente isso significa: compreender um poema” (GADAMER, 2010, p. 469). Quando lemos ou escutamos poesia, abrimos o mundo numa conversa com nós mesmos e reconhecemos que essa visualização de mundo é particular e válida.

Para entender o outro no diálogo, na poesia, precisa-se de releituras, de conversas consigo mesmo que permitam refletir sobre o dito. Nesse encontro não é necessário enfrentar o outro com a predisposição de um conhecimento léxico absoluto, porque não é só a palavra que diz, “As palavras não ‘se encontram estabelecidas’ em si mesmas. É somente a conexão de vida que as torna completamente resgatáveis – enquanto faladas ou escritas” (GADAMER, 2010, p. 82). No diálogo, ambas as partes, professor/artista – aluno/espectador, estão se olhando na mesma altura, porque ambos fazem parte da obra: um a começa e o outro a finaliza; ela, ao mesmo tempo, estabelece com os dois um diálogo pessoal. Esse diálogo, por ser mediante formas não convencionais e com uma linguagem tão específica, é complexo, difícil de assimilar de repente, por isso, para sua compreensão, precisa do lento ritmo e do repetir o olhar, o ouvir.

É assim que se encontra a potência da poesia na prática pedagógica, exigindo uma renovação constante do expressar para que brotem as palavras que têm o poder de se transformar em atos. A poesia permite um contato de abertura e diálogo com o mundo e exige do poeta uma criação que nunca acaba. Ela sempre inquieta, gera uma



conversa, uma reflexão do ouvinte ou leitor consigo mesmo, “Pois no verso, no verso em suspenso, e, se é que posso falar assim, no verso que se movimenta de cá para lá com leveza da dança, vigora um aquietar-se em si” (GADAMER, 2010, p. 331). Reconhecer-se e reconhecer o outro é uma prática racional, mas também do romance, do drama, da vivência, da poesia.

A modo de conclusão: limites/aberturas

Valemo-nos deste espaço de conclusão para pontuar algumas esclarecimentos e limitações que apresentam a concretização de uma prática pedagógica como obra de arte poética.

Uma primeira questão a ser comentada, com o propósito de esclarecer, remete ao conceito de obra de arte como fundamento da construção da ideia do professor-artista. Um dos exercícios da construção conceitual do texto foi, fundamentalmente, partir da tentativa de entender o conceito de obra de arte em Gadamer para, depois, pensar em suas possibilidades na prática pedagógica. Surge, assim, o questionamento pelo tipo de obra capaz de apresentar novos panoramas e abrir o mundo; articular horizontes; estabelecer um levantamento de questões à procura de respostas; desafiar; levar-nos ao autorreconhecimento; tocar-nos; criar conosco acontecimentos libertadores; conversar estabelecendo uma verdadeira troca entre voz e ouvido, que abra o diálogo. Gadamer, nas leituras trabalhadas, resgata em vários momentos três formas de arte possuidoras desse potencial. São a obra de arte plástica (pictórica), a arquitetônica e a poética. Desde narrativas de sua experiência com esses tipos de artes até análises profundas das suas qualidades, descreve o que pode gerar uma visita a uma catedral, a leitura de um poema ou a postura frente a frente com uma pintura. Para ele, nem todas as formas de arte nos apresentam questões; há muitas que só representam e por isso impossibilitam o diálogo, pois nelas já tudo está dito e o espectador não pensa nem fala, unicamente ouve. Este texto foi dedicado à forma poética. Ficaram para outros momentos o trato da forma pictórica e arquitetônica¹¹ na sua relação com a prática pedagógica do professor-artista.

Um outro ponto, fundamental, tem a ver com o tema do diálogo, que é a característica central para se pensar uma prática pedagógica como obra de arte. O “modesto” acompanhamento do professor-artista no caminho da formação é um exercício da linguagem, do diálogo. Cabe aclarar que “[...] se trata da arte da linguagem e não de uma mera transferência de sentido para a transmissão de um conteúdo determinado, de uma mensagem determinada” (GADAMER, 2010, p. 122). Se fosse assim, estaríamos dando um trato instrumentalista à linguagem. Pelo contrário, pomo-nos nos termos de que há uma troca entre boca e ouvido na qual vão aparecendo as coisas, é o meio pelo qual se

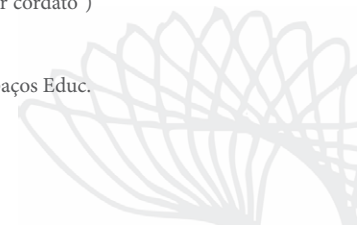
11 Sobre a construção das escolas, por exemplo, diz Trevisan (2000, p. 303) que, “Normalmente quando os governantes definem os projetos de construção de prédios escolares, concebem todos os blocos arquitetônicos invariavelmente idênticos entre si e independentes do contexto vivencial, das tradições culturais de cada comunidade, enfim, do respeito às diferenças, às peculiaridades locais ou regionais”. Fato que contraria o que que poderia ser uma obra de arte arquitetônica segundo Gadamer. Deste modo, a crítica de Trevisan sobre a estrutura arquitetônica da escola seria um ponto de partida para pensar essa forma de arte na prática educativa.

realiza um acordo.¹² “A linguagem é uma sedimentação de experiência e sabedoria, que nos é comunicada através das palavras” (GADAMER, 2011, p. 100), por isso possibilita um diálogo intenso, não só entre saberes, mas entre seres. Sem embargo, estabelecer um relacionamento de proximidade para o diálogo no ambiente escolar representa uma grande luta dentro das opções que oferece o mundo moderno e suas lógicas para o sistema institucional, porque nele seus profissionais não são livres para agir e porque “[...] a nossa existência social é tão organizada e coagida que o encontro se torna difícil e raramente dá um bom resultado” (GADAMER, 2011, p. 89). Segundo a interpretação de Flickinger (2014, p. 91-92),

‘Na situação do professor há (contudo) uma dificuldade particular, à qual a maioria sucumbe quando quer assegurar sua capacidade para o diálogo. Quem ensina pensa ser necessário falar, por ter a licença de falar; e quanto mais consistente e conclusiva se apresenta sua fala, tanto mais ele acredita comunicar sua doutrina’. O que Gadamer registra no seu texto sobre A incapacidade para o diálogo é um fenômeno comum em sala de aula. Sua crítica dirige-se contra a postura dominante do professor que, mesmo defendendo alguma forma participativa de aprendizagem, inadvertidamente trata os alunos como se fossem súditos. Essa postura é infelizmente compreensível, pois dominar o processo de aprendizagem é alcançar uma posição de vantagem muito satisfatória, com a qual o professor pode esquivar-se enquanto aquele que ‘sabe’, às perguntas e dúvidas dos alunos. É muito mais fácil dominar dirigindo o processo, do que ser obrigado a reagir às contestações e intervenções imprevisíveis. Pois aí será sempre a soberania do educador que estará em jogo. Esse, aliás, é um dos motivos que dificulta também a cooperação entre os professores na sala de aula. Sabe-se que, ao contrário do que parece, a cooperação entre colegas no ensino e na pesquisa é bem mais trabalhosa e até extenuante do que o dar aulas ou realizar um projeto sozinho. O risco de ter a própria opinião contestada com argumentos fortes frente aos alunos exige não apenas um maior preparo, senão também a disposição de ver-se questionado em público nas próprias convicções. Uma expectativa que afeta também a vaidade pessoal e impede a cooperação e troca inter- ou multidisciplinares. Como se vê, a busca do ideal de um diálogo traz consigo grandes desafios. E as dificuldades aumentam ainda mais, em função de tendências adversas no atual cenário pedagógico, pois o modelo proposto por Gadamer bota o dedo em mais uma ferida enraizada na práxis pedagógica.

Entende-se, assim, que, desde a linguagem, essa proximidade é especificamente difícil. Expõe Gadamer, em “La educación es educarse” (2000, p. 39), que a linguagem só é possível na conversação, mas que o professor tem as possibilidades para esse contato indiscutivelmente limitadas. Agrega que, ainda tendo que respeitar algumas das construções do campo de jogo escolar, como pontos do plano de ensino, por exemplo, o professor deve acompanhar o aluno no desenvolvimento da capacidade de movimentar-se na sua própria atividade e não só deixar nas mãos da lógica da escola de hoje, com suas qualificações e avaliações objetivistas... de trato de massas, que resultam em subjetividades mais “moldadas”.

12 Berticelli (2004) anota que o acordo é uma competência fundamental nos processos educativos. Explica, também, que dita palavra compreende um entendimento através do coração: a-cordar ou colocar os corações (sentimentos) dos interlocutores em mútua conformidade. O acordo é impossível se não for disposto um certo sentimento (“ser cordato”) dos dialogantes.



Desse modo, gostaríamos de concluir essas anotações sobre a criação no diálogo e suas limitações no campo educativo com as palavras e proposta de Berticelli (2004, p. 128):

Será que, de uma vez por todas, não se pode chegar a um conceito de educação como invenção, como criação, não uma *creatio ex nihilo*, mas uma criação a partir de uma materialidade originária, a palavra, o discurso? É possível criar, não a partir da repetição dos discursos gastos dos outros, mas da possibilidade inventiva da pesquisa, da investigação, da auscultação científico-poética a que se reporta Prigogine como um novo modo de fazer ciência. Os educadores, porém, ficarão sempre à margem desse ‘auscultar’ autêntico enquanto lhes for reservada a tarefa de meros repetidores de saberes alheios quando, na verdade, a invenção está ao alcance de todos – porque todos falam com sua linguagem. Seja oral, seja gestual, mímica... então, educar, autenticamente educar/ser educado é dizer. Inversamente, dizer é educar. Não existe nenhuma forma de educar fora do dizer. Fazer é a instrução (também necessária).

Uma outra limitação está relacionada com o processo de elaboração da prática pedagógica como uma obra de arte. Por um lado, entendemos que a *criação*, atribuída ao professor-artista, como é produto de uma necessidade, sem imposições, é uma condição muito difícil de ser levada à escola como é vivida hoje, já que o sistema impõe fortes estruturas normativas que demarcam o processo de desenvolvimento da prática pedagógica. Por outro lado, esse momento de *finalização* da obra, ligado à não reprodução, à rebeldia, crítica, reflexão, empréstimo do ouvido, disposição à leitura poética e à transformação, atribuído ao aluno/espectador, revela a necessidade de uma formação cultural alargada (condição que vem antes do encontro com o professor) que permita ao aluno entrar no diálogo com o professor-artista (com a sua obra poética). O compreender da obra atende a uma consciência histórica. Essa consciência

[...] não é portanto uma postura erudita especial ou condicionada pela visão do mundo, mas sim uma espécie de instrumentação da espiritualidade de nossos sentidos que já determina por princípio nossa visão e nossa experiência da arte. Associado a isto é patente – aí também uma forma da defectibilidade – que não exigimos nenhum reconhecimento ingênuo que nos ponha frente aos olhos nosso próprio mundo em validade duradoura, mas que refletimos em sua alteridade toda a vasta tradição de nossa própria história, e mais ainda, a tradição e as formas de mundos e cultura bem diversos [...] (GADAMER, 1985, p. 22).

Para finalizar, ressaltamos que a experiência da arte expressa uma verdade que não tem como ser avaliada cientificamente, porque os métodos dos quais dispõe a ciência são incapazes de justificar, desde sua objetividade, as produções que esse campo constrói. Não se têm certezas absolutas na arte, por isso não se pode ter um trato de objeto para a investigação racional; a arte tem uma verdade¹³ que dialoga com as tradições, a cultura, a história, a linguagem, a vivência e o sensível. É uma das possibilidades de

13 Importante compreender que essa verdade se descobre saindo da ideia da arte como entretenimento, a qual se limita a movimentar o tema do sentir descuidando a construção de conhecimento, limitando a arte, também, ao tratamento da simples consciência estética, que julga a aparência para absorver dela sua utilidade de matéria, reduzindo-a a coisa, objeto mudo, sem voz e sem ser. Para entender esse tipo de verdade que se produz na arte, Gadamer procura mudar a ideia de consumo estético, que joga com a arte como um objeto que opera só com sensações, para colocar a atenção na produção artística e no que ela é capaz de revelar ou esclarecer.

descobrir verdades sobre o mundo e sobre os seres humanos que o habitam. A arte “[...] revela verdades sobre nós mesmos que nenhuma pesquisa científica jamais conseguiu” (LAWN, 2010, p. 117). A experiência da arte, na abertura do ser – espectador – produz uma perturbação, confusão, perplexidade que o confronta com ele mesmo, que não compreende só o cognoscível. Por isso, arte é experiência no sentido estrito da palavra, porque mexe com várias estruturas do ser e, ao mesmo tempo, este mexe com o mundo que habita. Esta experiência estética, como se pode ver, também tem seu espaço limitado no atual cenário escolar. O professor, desde a criação de formas artísticas para sua prática, precisaria de um contexto diferente do presente hoje nas estruturas de formação. A articulação entre o dever ser na educação e as possibilidades de criação do professor-artista são questões às quais não conseguimos responder nesta instância da pesquisa.

Referências

AUTOR, 2015.

BERTICELLI, I. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Unijuí, 2004.

CASANOVA, M. Apresentação à edição brasileira. In: GADAMER, H. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. p. VII-XVII.

AUTOR. 2015.

FLICKINGER, H. **Gadamer e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOGEL, G. Seminário de Heráclito. Introdução. **Kleos**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 89-111, 1997.

GADAMER, H. **A atualidade do belo: a arte como jogo símbolo e festa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.

_____. **Verdad e método I: fundamentos de uma hermenêutica filosófica**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1993.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

_____. **Hermenêutica da obra de arte**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. **O caráter oculto da saúde**. Petrópolis: Vozes, 2011.

HERMANN, N. Razão e sensibilidade: notas para a contribuição do estético para a ética. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 11-25, jan./jul. 2002.

_____. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética**. Ijuí: Unijuí, 2010.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed; 2000.

TARDIF M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes; 2002.

TREVISAN, A. L. **Filosofia da educação: mimesis e razão comunicativa**. Ijuí: Unijuí, 2000.



Karen Gil Eusse

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Felipe Almeida

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES.

Valter Bracht

Possui doutorado - Universität Oldenburg (1990). Professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, onde coordena o Laboratório de Estudos em Educação Física do CEFD.