ORGANIZAÇÃO
ANA MARIA HADDAD BAPTISTA
JÚLIA MARIA HUMMES
MÁRCIA PESSOA DAL BELLO
DIANA NAVAS

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS

DA MULTIPLICIDADE DOS CONCEITOS

EDITORA DA FUNDARTE

Organização:
Ana Maria Haddad Baptista
Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello
Diana Navas

Educação e Linguagens:

DA MULTIPLICIDADE DOS CONCEITOS

São Paulo | Brasil | Abril 2020

1ª Edição Epub

BT Acadêmica

Rio Grande do Sul | Brasil | Setembro 2020

2° Edição Editora da FUNDARTE

EDITORA DA FUNDARTE

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL
DE ARTES DE MONTENEGRO

APOIO



BIG TIME EDITORA LTDA.

Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera
São Paulo – SP – CEP 08235-010
Fones: (11) 2307-3784 | (11) 96573-6476
Email: editorial@bigtimeeditora.com.br | bigtimeeditora@bol.com.br
Site: bigtimeeditora.com.br

Rua Cap. Porfório 2141, - Centro
Montenegro - RS - CEP 95780-000
Fone: (51) 3632-1879
Email: revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br
Site: http://seer.fundarte.rs.gov.br

Produção Editorial - Editora da FUNDARTE
Ficha catalográfica - Marco Túlio Schmitt Coutinho
Adaptação de diagramação e capa: Estevão Dornelles
Editora chefe: Júlia Maria Hummes

Todos os direitos reservados. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

CONSELHO EDITORIAL:

COORDENADORA:

Ana Maria Haddad Baptista (coordenadora)

Mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica. Pós-doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP onde se aposentou. Possui dezenas de livros, incluindo organizações, publicados no Brasil e no estrangeiro. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho dos programas *stricto sensu* em Educação e do curso de Letras. Colunista mensal, desde 1998, da revista (impressa) Filosofia (Editora Escala).

INTEGRANTES DO CONSELHO

Abreu Praxe

Poeta angolano, licenciado pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), Luanda, onde trabalha como professor de literatura. Doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Membro da União dos Escritores Angolanos. Possui diversas obras publicadas (poesia) em diversos países.

Montserrat Villar González

Poetisa e crítica literária. Licenciada em Filologia espanhola e Filologia Portuguesa. Máster em ensino de espanhol como língua estrangeira. Doutoranda da Universidade de Salamanca. Tem vários livros publicados de materiais didáticos tanto de português como de espanhol. Possui vários livros de poesia publicados no Brasil, Portugal e na Espanha.

Catarina Justus Fischer

Professora de técnica vocal. Pós-doutoramento em Educação pela Universidade Nove de Julho, doutora em História da Ciência pela PUC/SP, mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Bacharel em Canto Erudito pela Faculdade de Música Santa Marcelina. Possui dezenas de publicações, assim como inúmeras produções artísticas.

Lucia Santaella

Graduada em Letras Português e Inglês. Professora titular no programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUCSP, com doutoramento em Teoria Literária na PUCSP em 1973 e Livre-Docência em Ciências da Comunicação na ECA/USP em 1993. Atuou como professora em diversas universidades estrangeiras. Coordenadora da Pós-graduação em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, Diretora do CIMID, Centro de Investigação em Mídias Digitais e Coordenadora do Centro de Estudos Peirceanos, na PUCSP. Possui mais de 50 livros publicados.

Márcia Fusaro

Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP) e Mestra em História da Ciência (PUC-SP). Professora e pesquisadora do Programa *Stricto Sensu* em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e da licenciatura em Letras da

Universidade Nove de Julho. Líder do grupo de pesquisa Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação (UNINOVE/CNPq). Membro dos grupos de pesquisa Transobjeto e Palavra e Imagem em Pensamento (PUC-SP/CNPq) e do Centro Interdisciplinar de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CICTSUL) da Universidade de Lisboa. Autora e organizadora de diversas obras.

Carminda Mendes André

Pesquisadora de arte contemporânea em espaços públicos e possíveis interfaces com o ensino das artes em espaços formais e não formais. Bacharel em Teatro pela Universidade de São Paulo (1989), Mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1997), Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2007); Pós-Doutora pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas (2010). Pesquisadora e Docente colaboradora do Programa de Pós Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Performatividades e Pedagogias Cnpq.

Márcia Pessoa Dal Bello

Doutora em Educação pelo PPGEDU/FACED/UFRGS. Mestre em Educação pelo PPGEDU/UNISINOS. Especialista em Psicopedagogia/ULBRA. Graduada em Pedagogia, com Habilitação em Supervisão Escolar, pela Universidade Mackenzie/SP. Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Pesquisadora e membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS.

Vanessa Beatriz Bortulucce

Historiadora da imagem, da arte e da cultura. Graduada em História pela Universidade Estadual de Campinas (1997), Mestra em História da Arte e da Cultura pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Possui Pós-doutorado pelo Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP. Atualmente é docente nas seguintes instituições: Centro Universitário Assunção (UNIFAI), Universidade São Judas Tadeu e Museu de Arte Sacra de São Paulo. Tem experiência na área de História da Arte, atuando principalmente nas áreas da cultura do século XX: Arte Moderna, Arte Contemporânea, Futurismo Italiano, Umberto Boccioni, arte e política.

Edson Soares Martins

Possui graduação, mestrado e doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (PPGL). Concluiu estágio pós-doutoral junto ao PROLING-UFPB. Atualmente é Professor Associado (Referência O) de Literatura Brasileira, na Universidade Regional do Cariri (URCA) e professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras, na mesma IES. Tem experiência na área de Literatura, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, poesia, narrativa moderna e contemporânea, romances de Clarice Lispector e Osman Lins e psicanálise. Editor-geral de Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli.

Ubiratan D'Ambrosio

Matemático e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), reconhecido mundialmente pela comunidade acadêmica por seus estudos na área de Etnomatemática, campo científico que discute sobre o ensino tradicional da matemática e como o conhecimento pode ser aplicado em diferentes contextos culturais. Ele foi laureado em 2001 pela Comissão Internacional de História da Matemática com o Prêmio Kenneth O. May por contri-

buições à História da Matemática e também ganhou em 2005 a medalha Felix Klein, pela Comissão Internacional de Instrução Matemática, por conta de suas contribuições no campo da educação matemática.

Flavia Iuspa

Diretora e professora de programas internacionais e iniciativas do Departamento de Pós-Graduação em Ensino e Aprendizagem da Florida International University (FIU). Doutora em Educação, com foco em currículo e instrução. Possui MBA em Negócios Internacionais e especialização em Educação Internacional e Intercultural pela Florida International University (FIU). Suas áreas de pesquisa incluem: internacionalização de instituições de ensino superior, desenvolvimento de perspectivas globais em professores e alunos (.Global Citizenship Education) e política de currículo.

Comissão Editorial da Editora da FUNDARTE:

Julia Maria Hummes (FUNDARTE/RS)

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello (FUNDARTE/RS)

Vanessa Longarai Rodrigues (FUNDARTE/RS)

Marco Túlio Coutinho (FUNDARTE/RS)

Carine Klein (FUNDARTE/RS)

Cristina Rolim Wolffenbüttel (UERGS/RS)

Maria Isabel Petry Kehrwald

CATALOGAÇÃO DE PUBLICAÇÃO NA FONTE (CIP)
BIBLIOTECA DA FUNDARTE, MONTENEGRO, BR

B222 Baptista, Ana Maria Haddad *et al*.
Educação e linguagens: da multiplicidade dos conceitos / Ana Maria Haddad Baptista; Júlia Maria Hummes; Márcia Pessoa Dal Bello; Diana Navas; organizadores. - Montenegro, RS: Ed. da Fundarte, 2020.
141 p.

ISBN 978-65-88330-00-5

1. Educação. 2. Memórias. 3. Linguagem e estética. 4. Multiplicidade das linguagens. I. Fundação Municipal de Artes de Montenegro. II. Título. III. Hummes, Julia Maria. IV. Dal Bello, Márcia Pessoa V. Navas, Diana.

CDU 37.02
CDD 370.14

Elaborada pelo bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/2587

FICHA TÉCNICA

Diagramação: Marcello Mendonça Cavalheiro
Revisão: Autores
Capa: Estevão Dornelles

Nota: Dado o caráter interdisciplinar da coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor.

PREFÁCIO

DA MULTIPLICIDADE DOS CONCEITOS

Um conceito, de acordo com Deleuze, somente pode ser conceito se estivermos atentos à sua dimensão de multiplicidade. Em outras palavras: um conceito não pode ser visto de forma isolada. E o mais importante: somente se concretiza se houver alguém que o perceba e, consequentemente, o materialize. Um conceito não cai do céu! Ele precisa ser capturado. Como diria Marco Lucchesi: "a estrutura quase se desintegra, tamanho o combate de forças desiguais que se equilibram, segundo um desejo férreo, capaz de impor domínio às demandas centrífugas"[1].

Esta coletânea, em parceria com a FUNDARTE, reúne professores e pesquisadores das mais diversas áreas de formação e atuação para pensar, com um certo grau de originalidade, conceitos de linguagens. Todos os textos são inéditos e foram pensados a partir de inquietudes e insuficiências em relação à importância das linguagens ora para o pensamento, ora como operadora indispensável para uma apreensão existencial mais plena. Estética. Que consiga captar as linhas de fuga para que possamos escapar de tempos e espaços que asfixiam nossos sonhos e projetos.

As organizadoras

Ana Maria Haddad Baptista[2]

Júlia Maria Hummes[3]

Márcia Pessoa Dal Bello[4]

Diana Navas[5]

---

1 LUCCHESI, Marco. **Trívia.** São Paulo: Patuá, 2019. p. 111.

2 Mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica PUC/SP. Pós-doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP por onde se aposentou. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho nos Programas *stricto sensu* de Educação. Possui dezenas de publicações no Brasil e no exterior.

3 Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Atualmente é professor adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e Vice-Diretora Pedagógica da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de música e produção artística. Participa do Conselho Municipal de Cultura de Montenegro/RS como secretária.

4 Doutora em Educação, pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE e Editora da REVISTA da FUNDARTE.

5 Diana Navas é doutora em Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo, e mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, tendo realizado um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professora e Coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Suas pesquisas recentes dedicam-se, principalmente, à literatura contemporânea portuguesa, e à comparação da literatura juvenil brasileira e portuguesa.

DOS APRENDIZADOS NO DESERTO: A EXPERIÊNCIA MÍSTICA E AS TRAVESSIAS DA INTERIORIDADE

Clóvis Da Rolt[6]

– Onde estão os homens? – por fim retomou o pequeno príncipe.

– É um pouco solitário no deserto...

– É solitário também entre os homens – disse a serpente.

(O Pequeno Príncipe – Antoine de Saint-Exupéry)

DO DESERTO E DEPOIS

Árido. Pedregoso. Arenoso. Pouco povoado. Oscilante em sua amplitude térmica. A geografia física nos ensina que o deserto tem características peculiares. Saara, Gobi, Kalahari, Hoggar, Sinai – nomes que costumeiramente vêm à tona quando falamos dessas regiões tão singulares. Deserto que também é elemento léxico: como substantivo masculino designa um lugar concreto, uma região; como adjetivo significa uma qualidade relacionada ao vazio.

A despeito das taxonomias da geografia física e da gramática, que são bastante úteis e necessárias em diversos casos, há outros desertos cujos sentidos seguem abertos à definição e às sondagens. Desertos que se alojam na história humana como constructos poéticos, metafóricos, estéticos, místicos. Desertos feitos de securas e introspecções, pedras e inquéritos, areias e ânsias, vazios e buscas. Plasmados em mil faces, esses desertos não podem ser localizados em nenhum mapa. Não possuem fronteiras, nem sequer um nome.

Nesses desertos, recorrentemente experimentados como arenas que confrontam o próprio existir, dentre outras possibilidades, brota o que se poderia definir como uma experiência mística cuja ignição simbólica potencializa-se através das imagens da contemplação, da travessia, da imensidão, da vacuidade e do infinito. Para além dessas imagens, às quais comumente associamos os desertos, ergue-se uma de suas qualidades primordiais – o silêncio –, no qual, segundo Charles de Foucauld (2018, p. 207), "se ama mais ardentemente", já que "o barulho e as palavras apagam muitas vezes o fogo interior." O silêncio, esta qualidade marcante do deserto, foi definido pelo filósofo Max Picard (1964, p. 01, tradução minha) como um fenômeno por si próprio, algo que faz parte da estrutura fundamental do homem.

> Onde há o silêncio, o homem é observado por ele. O silêncio olha para o homem mais do que o homem olha para o silêncio. O homem não testa o silêncio; é o silêncio que testa o homem. (...)
>
> O silêncio contém tudo nele mesmo. Não está esperando por nada; está todo presente nele mesmo e preenche completamente o espaço no qual aparece.

Nos desertos aqui tomados como foco de reflexão, tendo como eixo primordial algumas entonações advindas do fenômeno da mística, a humanidade vivenciou formas renovadas de interrogar-se sobre os mais variados aspectos da existência. Se há desertos concretos inscritos em diferentes regiões geográficas, há também desertos simbólicos que inúmeras pessoas visitam nos momentos em que são tomadas por uma profunda aridez em relação ao sentido da vida. A atitude de questionar o sentido da vida, segundo Frankl (2016, p. 15-16), pode constituir um "sintoma de amadurecimento espiritual: significa que a pessoa não se limita genericamente ao que lhe dizem os ideais e os valores tradicionais, mas tem a coragem de lutar por um sentido pessoal, de procurá-lo por conta própria, com autonomia".

---

6 Clóvis Da Rolt é Licenciado em Artes Plásticas (UCS), Mestre e Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Câmpus Jaguarão-RS.

Ativa e estruturante, a busca pelo sentido da vida – do qual muitas vezes nos vemos apartados – recorrentemente encontra nas cadências de significado (místico, espiritual, transcendente) do deserto um campo de imagens profícuas. Assim, há que se resistir à vida como se resiste ao deserto; urge passar por ela como uma travessia que exige apenas o necessário na bagagem; torna-se imperioso construir formas de irrigar a existência como quem, sedento, busca um oásis. Bourdoukan (2002, p 35) destaca com exatidão tais preceitos ao escrever que, no deserto, "só se encontra o que se busca e que o pouco que vemos é devido ao pouco que somos." Nos desertos simbólicos a que faço referência projetam-se riquíssimas paisagens interiores, erguem-se reboantes clamores espirituais, testam-se os limites da vida psicológica, abrem-se desconhecidos portais para a criação estética. Revilla (1995, p. 129, tradução minha), um estudioso de iconografia e simbologia, sugere que o deserto

> comporta as condições de carência, abandono e despojamento que a ascética tem apresentado como necessárias para o progresso espiritual: enquanto a água e a umidade (fecundidade física) insinuam corrupção moral, a aridez sob os raios implacáveis do sol indica purificação e permanência.

O deserto é uma das imagens mais potentes de que dispomos quando queremos mencionar alegoricamente ideias como a introspecção, a resiliência, o vazio, a resistência e o combate. Sua elasticidade de significados permitiu ao poeta Edmond Jabès (apud Cowan, 2004, s/p) afirmar que "o deserto é uma questão do Todo e horizonte do Nada". Onde a imagem do deserto aparece (na arte, na literatura, na filosofia, na religião), somos colocados diante de um conceito plurissignificativo que exige as devidas decantações hermenêuticas.

É também a partir das evocações simbólicas da imagem do deserto que nele podemos encontrar um espaço de recolhimento, uma qualidade de que tanto carecemos no mundo contemporâneo. Marcel (1955) entende que não há apreensão possível do mistério ontológico onde falta a capacidade de recolher-se. Na concepção filosófica marceliana, o recolhimento constitui um ato pelo qual o indivíduo recobra sua unidade. "No seio do recolhimento tomo posição frente à minha vida, de certo modo me retiro dela. [...] Nesse retiro levo comigo o que sou e o que talvez não seja minha vida." (Marcel, 1955, p. 38-40, tradução minha). O recolhimento a que Marcel reivindica compõe uma atmosfera interna, exige uma capacidade de visitar as imensidões que o ser percorre. O recolhimento, diz Marcel (1995, p. 40), "não consiste em olhar para algo, pois é uma recuperação, um restabelecimento interior".

Outra ideia bastante associada ao deserto é a travessia. Devido às suas extensões o deserto induz reflexões que posicionam o homem como um ser caminhante, deslocado, em trânsito. A travessia aqui referenciada pode ser física, no caso dos viajantes, exploradores e nômades; mas, sobretudo, pode ser uma travessia que perpassa a interioridade. Tal travessia não se compraz apenas em levar o indivíduo ao limite de suas forças corporais. Antes, quer levá-lo a descobertas somente possíveis por meio de um itinerário íntimo, percorrido em meio às suas angústias, medos, fracassos, fragilidades, vaidades e egoísmos.

Certamente, trata-se de uma travessia evitada ou protelada ao máximo pelo homem do século XXI. Homem estático. Enferrujado. Criatura que repele com psicofármacos o menor sinal de angústia; que repudia qualquer gesto de autoanálise capaz de desacomodá-la de suas certezas imanentes; que não consegue permanecer no silêncio consigo mesma sem ser soterrada por estimulações tecnológicas; que evita olhar com atenção para o espelho porque está demasiadamente ocupada espiando em buracos de fechadura.

Balzac (1988) apresenta com beleza e intensidade o contexto desafiador e pungente de uma possível travessia no deserto. No conto *Uma paixão no deserto*, temos uma imagem severa desta geografia que nos repele à primeira vista, mas que, exatamente por isso, constitui também um lugar privilegiado para se testar os limites da resiliência.

> O sol tinha um brilho oriental de uma pureza desesperadora, que nada deixava desejar à imaginação. Céu e terra estavam em fogo. O silêncio amedrontava por sua selvagem e terrível majestade. O infinito, a imensidade oprimiam a alma de todos os lados: nem uma nuvem no céu, nem um sopro no ar, nenhuma desigualdade no seio da areia

> agitada por vagas miúdas. Enfim, o horizonte terminava, como no mar quando faz bom tempo, por uma linha luminosa tão fina quanto o fio de um sabre. (Balzac, 1998, p. 15).

Além de um dado da natureza, o deserto é também um vetor do espírito. Daí a possibilidade de que, a partir dele, surjam inumeráveis experiências místicas que se abrem para uma vivência do transcendente e do Absoluto. De suas entranhas, como diz Leloup (1998), irrompem experiências que muitas pessoas vivem no próprio corpo, no coração de suas relações, na inteligência e na fé. O *deserto no corpo* é vivido no processo de envelhecimento, na perda do vigor físico e na doença; o *deserto nas relações* é experimentado por meio de um deturpado encontro com o outro, através de alteridades simuladas que apenas querem reduzi-lo às expectativas de domínio e posse; o *deserto na inteligência* pode ser vivenciado por meio das posturas muitas vezes prescritivas e normativas da ciência, especialmente quando ela se julga a forma única de definição do real através de um pensamento reducionista, explicativo, técnico e quantificador; por fim, o *deserto na fé* constitui um acontecimento de ruptura que coloca o indivíduo numa posição de revisão de suas crenças. (Leloup, 1998, p. 08-18).

Nas areias do deserto revolvemos angústias interiores através de um lento caminhar; em suas extensões buscamos reconhecer nossa reduzida presença no mundo; por meio de seu silêncio exercitamos uma forma de escuta íntima; suas variações térmicas nos ensinam a manejar as inconstâncias dos nossos desejos. De acordo com Leloup (1998, p. 08), "cada pessoa tem seu próprio deserto a atravessar. E sempre de novo será necessário desmascarar-lhe as miragens, mas também contemplar seus milagres: o instante, a aliança, a douta ignorância e a fecunda vacuidade." Nessas áreas que se oferecem ao aprendizado humano – espaços de luta interna, regiões marcadas por uma pedagogia que mescla resiliência e coragem –, somente podemos ingressar mediante um anseio sincero de revisão e despojamento. Porque há uma vida antes e depois do deserto.

Não obstante o enfoque aqui desenvolvido, o qual concerne à experiência humana inscrita num quadro místico, é necessário destacar o deserto como um cenário de abundantes enquadramentos. Se à imagem simbólica do deserto – e também aos seus contornos físicos – é possível associar a figura do eremita, do santo e do asceta (figuras na quais a experiência mística é tradicionalmente localizada), cabe destacar que a ele também é possível vincular outros tipos humanos e culturais: o explorador, o viajante, o esteta, o etnógrafo.

Assim, cada deserto, com suas nuances significativas plurivalentes, contém em si muitos desertos. Movediços. Alterados. Transfigurados. Como ensina a máxima heraclitiana, aqui modificada em sua matéria referencial, mas não em sua essência: não se pode adentrar duas vezes o mesmo deserto. Suas areias são sempre outras. Quanto aos tipos humanos e culturais acima mencionados, a história registra inúmeros homens e mulheres (não necessariamente místicos) que escreveram nas areias do deserto passagens importantes de suas biografias. Pessoas que nele encontraram um compasso que lhes serviu de sustentação existencial mediante distintos níveis de imersão.

No século VI a.C., os obscuros e imprecisos dados histórico-biográficos de Lao-Tse afirmam que o sábio empreendeu uma grande viagem ao ocidente que incluiu sua passagem pelo deserto de Gobi. Santa Melânia, a Velha, no século IV, partiu da Hispânia rumo ao Egito, onde travou contato com os cristãos ascetas do deserto e lá permaneceu por alguns anos antes de partir para a Palestina. Hsuan-Tsang, monge peregrino budista do século VII, notabilizou-se pelos registros de sua viagem da China à Índia em busca de textos sagrados do budismo. Como parte de sua jornada, a passagem pelo deserto de Taklamakan constituiu um grande desafio ao monge. O poeta e místico persa Farīd ud-Dīn Attar, conhecido também como Attar de Nishapur, foi um viajante que, no século XII, travou contato com regiões desérticas do Irã e de países vizinhos no contexto de suas buscas espirituais como sufista. O explorador berbere Ibn Batutta, no século XIV, deixou registradas suas muitas jornadas como viajante pela África, Oriente Médio e Ásia, dentre elas a travessia do deserto do Saara. A partir de uma sensibilidade que mesclou o olhar estético ao etnológico, o pintor francês Eugène Fromentin, no século XIX, registrou em suas telas e aquarelas diversos aspectos da vida

das tribos nômades do deserto da Argélia, lá permanecendo durante longos períodos. Já no século XX, Charles de Foucauld, um oficial do exército francês que se converteu ao catolicismo e aderiu a uma vida de inspiração eremítica junto aos tuaregues da região desértica argelina de Tamanrasset, bem como Matta el-Meskin, um padre copta que viveu parte de sua vida recluso em diferentes regiões desérticas do Egito e nelas fundou monastérios, são ambos exemplos da vitalidade do deserto como imagem propulsora de diversas metamorfoses. O legado cultural dos desertos é, sem dúvida, tão vasto quanto suas imensas feições físicas.

Na literatura, é profícua a presença do deserto como mote expressivo e criativo. Ele está na poesia, no romance, nos relatos de viagem e em diversos outros gêneros. Tema pulsante, o deserto é reserva de humanidade: lugar de tentações recônditas, cenário de paixão e volúpia, arena de duelos anímicos, espaço de encontros com o divino. Mediante um exercício de abertura, a literatura pode nos ensinar que o deserto (com sua instigação ao esvaziamento, como seu estímulo à introspecção e com sua rítmica da distância) é a parte que falta para um equilíbrio necessário às nossas sociedades atuais, onde tudo se tornou demasiadamente barulhento, sofregamente adicto de prazeres imediatos e assustadoramente dispersivo.

Há uma luminosidade desértica a ser reconquistada quando se constata o tempo que passamos banhados pela artificialidade opressora das claridades eletrificadas. Há uma densidade noturna a ser redescoberta no deserto, sobretudo quando se percebe o repúdio a que foi submetida a escuridão – esse fenômeno exorcizado por metrópoles que não adormecem, nas quais as relações humanas são medidas por velocímetros e tudo precisa ser comercializado vinte e quatro horas por dia. Há uma reconexão sinestésica do corpo humano com o espaço a ser restaurada a partir da imensidão desértica, neste infinito no qual o corpo desconhece os entraves e obstáculos de uma vida submetida à ordem padronizada dos movimentos.

Nas palavras de Diolé (apud Hughet, 2014, p. 43), autor de *O mais belo deserto do mundo*, encontra-se um contraponto entre o deserto (vivido e absorvido como ruptura, revisão de valores e reprogramação existencial) e a vida muitas vezes estéril – mais estéril que o próprio deserto – em que nos encontramos imersos.

> É em vão que a civilização acumula entre o indivíduo e o homem todo um cenário inventado de ruas, praças e casas. Chega um momento em que, conscientemente ou não, os espíritos reclamam uma evocação de terras sem cidades ou mar sem navios. Não é somente o cenário que é fabricado, elaborado neste século XX, também os sentimentos e a vida interior. Existências inteiras situam-se entre o metrô e o cinema e só se alimentam de imagens em conserva ou vozes gravadas e emoções fingidas. No seu universo mental como no seu meio físico, o homem é doravante prisioneiro de elementos por ele elaborados. É preciso evitar toda essa falsa realidade para encontrar a verdadeira.

Huguet (2014, p. 42) vai direto ao ponto quando diz que "parece que há uma vocação do deserto. Parece que o homem do século XX, em seu desejo de salvaguardar certa parte inalienável dele mesmo, tem a nostalgia do deserto." No contexto do século XX – embora a citação de Huguet seja válida também para este fragmento do século XXI em que nos inscrevemos –, podemos buscar diversas referências literárias para as quais o deserto é matéria de inquérito, lugar de criação e veículo indutor de diversas experiências. Foi nos desertos da Mauritânia que João Cabral de Melo Neto (2009, p. 56) colheu as imagens que compõem o poema *Impressões da Mauritânia,* surgido durante sua estadia como embaixador naquele país.

> Na paisagem é seca a tripa
> e a boca não tem saliva.
> Nem mesmo há a mucosidade
> do suor, da sombra, da árvore.
> Nem o mar é de água: é de zinco,
> teto ondulado, estendido
> até o além-olho, no areal

de um país praia integral.
Não há a água muda da poça,
a sílaba úmida da gota;
e só no azul-mar dos mantos
há a ilusão de água e de brando:
que o azul-céu é de um minério
igual aos do cobre e ferro
dos fundos veios, à chave,
sob oásis de azinhavre.

Em sua obra *A viagem do centurião*, Ernest Psichari narra a história de Maxence (um alter ego do próprio autor, dizem alguns) e seu percurso espiritual junto aos desertos da Mauritânia. François Balsan, em *Deus fala nos desertos*, colhe das areias do deserto do Kalahari um corpo de ensinamentos espirituais que matizam sua experiência profissional como etnógrafo e arqueólogo. Malba Tahan, em *Lendas do deserto*, incursiona por ricos cenários estéticos nos quais o deserto acomoda lendas de inspiração judaica, hindu, persa, síria, dentre outras. Presença marcante em *Cidadela*, de Antoine de Saint-Éxupery, o deserto acomoda um plano existencial impregnado de interrogações poéticas e filosóficas, cabendo anotar aqui um trecho.

> (...) Eu penei duramente no deserto. Parecia primeiramente impossível vencê-lo. Mas faço daquela duna distante a escala bem-aventurada. E eu a atinjo, e ela se esvazia de seu poder. Faço então de um recorte do horizonte a escala bem-aventurada. E eu a atinjo, e ela se esvazia de seu poder. Escolho para mim então um outro ponto de mira. De ponto em ponto de mira, eu emerjo das areias." (Saint-Exupéry apud Huguet, 2014, p. 49).

No romance *O deserto dos tártaros*, Dino Buzzati interroga o leitor acerca dos atos decisórios que permeiam a vida. Na referida obra, o deserto é uma presença perturbadora, uma metáfora da distância e das ameaças do desconhecido. Le Clézio, na obra *Deserto*, apropria-se da aridez, da distância e do silêncio do deserto como elementos que permeiam os entrelaçamentos das personagens. Numa passagem do texto, Le Clézio (1987, p. 10) dá o tom de sua perquirição literária.

> Era como se não houvesse nomes, aqui como se não houvesse palavras. O deserto lavava tudo no seu vento, apagava tudo. Os homens tinham a liberdade do espaço no seu olhar, sua pele era semelhante ao metal. A luz do sol brilhava por toda parte. A areia ocre, amarela, cinza, branca, a areia leve, deslizava, mostrava o vento. Ele cobria todos os rastros, todos os ossos. Repelia a luz, expulsava a água, a vida, para longe de um centro que ninguém podia reconhecer.

Não é difícil mensurar o lugar que o deserto ocupa no mundo contemporâneo. Este mundo no qual, muitas vezes, vivemos de forma semelhante a uma mercadoria embalada a vácuo. Comprimidos por entulhos físicos. Esmagados por desejos incessantes. Aprisionados nas jaulas de um convívio forçado. Compactados entre vaidades corrosivas e egolatrias desmesuradas. Estranhos a nós mesmos: selvagens aparentemente domesticados. Repelimos o deserto porque ele nos amedronta. Suas tensões e extensões não cabem em nossas vidas hipnotizadas pela velocidade, pelo consumo, por ânsias verborrágicas e altos decibéis.

O deserto não tem audiências. É isso que constata Mestre Eckhart (apud Leloup, 1998, p. 85) num de seus poemas.

(...) No deserto não há nada para ver
E é isto que é preciso ver
Ao menos uma vez na vida
Ver nada
Com os olhos bem abertos. (...)

No deserto o indivíduo retoma sua condição singular, reencontra um centro de unidade consigo mesmo, confronta-se com sua "solidão radical" (Ortega y Gasset, 2017). Evidentemente, isso soa insuportável ao homem contemporâneo, o qual projeta sua existência como algo a ser digerido por plateias torpes. Homem holográfico. Anestesiado por excessos de todo o tipo: prazer, dinheiro, consumo, competição, informação, estímulos tecnológicos, medicação. Em relação a esses aspectos, o escritor argelino Abdelkader Djemaï (2014, s/p) nos oferece uma sentença contradiscursiva ao dizer que "o deserto é o esfolamento, a simplicidade. É esse aspecto virgem, solitário, uma forma de serenidade".

Somos criaturas humanas. Invasivas por natureza. Queremos habitar o inabitável. Que o digam os Maures da Mauritânia, os Beduínos do Egito, os Baggaras do Chade, os Chaambas da Argélia, os Coyas do Atacama, povos que construíram vida e cultura em zonas inóspitas, envolvidos pelo vento e a calidez dos desertos. Deste modo, demorar-se em algum deserto longínquo, ainda que por curto período, deveria ser uma experiência obrigatória, sem a qual não poderíamos passar pela vida. Diante das muitas dificuldades para se realizar essa tarefa, há sempre o consolo – abreviado, mas ainda assim essencial – de perder-se num deserto mental, psíquico, e ali experimentar a sensação de um recomeço, de uma vida reinaugurada. Um deserto e depois. É sugestiva, nesse sentido, a afirmação de Diolé (apud Huguet, 2014, p. 74), a qual nos diz que "não mantemos no deserto tanto mais que no fundo do mar uma pequena alma lívida e indivisa. É preciso render-se a essas grandes regiões vazias que o grito humano não atravessa".

O deserto é uma redoma dentro da qual a vida condensa vapores humanos. Lugar que há milênios fascina, desconcerta e testa as resistências da humanidade sem se preocupar com discrição. Pois mesmo quando não estamos abandonados em suas entranhas, sob o jugo de seus ventos e miragens, de alguma forma ele nos olha e alcança. Não por acaso o poeta Marco Lucchesi (2000, p. 48), de quem transcrevo o poema a seguir, nos fala dos "olhos do deserto", este lugar a um só tempo real e feérico, cuja mirada está sempre a nos sondar.

> O deserto é habitado por uma estirpe de
> demônios e assassinos. Donatários do nada.
> Sesmarias de areia. Miragem: trama do de-
> sejo. Espaço: fonte da ilusão. Labirintos.
> Promessas. Uma sombra de melancolia. O
> deserto é simulacro. Fora dele, não sei vi-
> ver senão por metáforas.

O percurso reflexivo desenvolvido até este ponto foi alocado na multiplicidade de sentidos e significados dos quais o deserto é depositário. O objetivo, ainda que de forma sumária, foi lançar um olhar para o deserto a partir de inflexões oriundas de diversos campos. Há um deserto inscrito na história humana que se ofereceu, no âmbito de distintos cenários históricos, às mais abundantes experiências: religiosas, estéticas, literárias, exploratórias, científicas. Contudo, faz-se necessário, neste momento, reservar atenção à experiência mística deflagrada pelos horizontes espirituais do deserto. Neste espaço, simultaneamente concreto e intangível, a um só tempo terrenal e espiritual, vários indivíduos conectaram-se com as esferas mais elevadas da transcendência numa abertura para o sagrado. Entender o lugar da experiência mística na história humana equivale a reconhecê-la como um substrato a partir do qual o homem busca uma compreensão mais apurada de si mesmo.

A EXPERIÊNCIA MÍSTICA: UM ITINERÁRIO DE RUMORES E SILÊNCIO

A possibilidade de se vincular o deserto (suas imagens, sua fisionomia geográfica, suas ignições simbólicas) às mais variadas experiências místicas vem da tradição incorporada por várias religiões. O deserto da Arábia, no século VII, viu florescer o islamismo a partir das pregações do profeta Maomé. Antes mesmo, no corpo da tradição judaica, o deserto marcou a experiência de libertação do povo hebreu do jugo da escravidão no Egito. Nesse sentido, a provi-

dência de Yahveh, conduzindo Moisés e seu povo através do deserto – onde permanecerem por quarenta anos – em direção a Canaã, promoveu uma profunda vivência espiritual. No âmbito do cristianismo, o deserto aparece como o cenário das tentações demoníacas sofridas por Jesus quando de seu retiro nas areias por quarenta dias, onde permaneceu em profunda ascese após ser batizado nas águas do rio Jordão por João Batista. Neste caso, de um ponto de vista imagético e simbólico, é significativo o jogo de polarizações entre a água e a areia, o rio e o deserto. Ao experimentar os extremos da realidade geográfica, Jesus certamente assimilou os extremos da condição humana em seu aspecto espiritual.

Ainda dentro da cultura e da história religiosa cristã, o deserto foi a fonte de uma profunda vivência ascética por parte dos Padres e Madres do Deserto (Abbas e Ammas). Por volta do século IV, nos desertos do Egito, Palestina, Arábia e Pérsia, diversos homens e mulheres cristãos retiraram-se para as areias em busca de uma vida ascética reformulada, longe daquilo que consideravam ser uma sociedade com valores derrotados. Plínio, o Velho (apud Leloup, 1998, p. 31), alegou que "é pelo desgosto do mundo" que esses homens e mulheres retiraram-se para o deserto. Seu intuito: construir uma sociedade cristã plena. Nas palavras de Merton (2004, p. 04), "para eles, a única sociedade cristã era espiritual e extramundana: o Corpo Místico de Cristo".

Santo Antão é hoje identificado com um pioneiro da experiência cristã do deserto. Sua envergadura espiritual carrega o anseio da "negação do mundo". La Carrière (2013, p. 18) indica que basta uma palavra para sintetizar o fenômeno de retirada dos cristãos para o deserto: anacorese. "O termo grego *anachóresis* significa uma retirada, uma fuga para longe do mundo cotidiano. Trata-se, antes de tudo, de uma opção antissocial que só bem mais tarde ganhará um significado religioso." O deserto experimentado no âmbito do cristianismo copta – no caso de Santo Antão e seus seguidores – configurava a antítese de um mundo corrompido. Nas palavras de Lacarrière (2013, p. 58), o deserto é "um lugar inóspito, tórrido, onde ninguém poderia levar uma existência normal. Lá o homem está nu, apanhado entre a terra e o céu, entre os dias extenuantes e as noites gélidas, prisioneiro de uma paisagem abstrata, que não é a imagem de nenhum mundo familiar." Trata-se, portanto, como diz o próprio Lacarrière, de um *lugar inumano*. Mas o que significa precisamente este *lugar inumano*? Lacarrière (2013, p. 58) responde:

> quer dizer um lugar habitado por outras criaturas que não homens: por anjos e demônios. No deserto, nenhum homem pode viver se não for ajudado por Deus ou por seus anjos, ninguém pode morar ali sem enfrentar mais cedo ou mais tarde os assaltos do Diabo: tem de viver ali com os milagres e as tentações.

Assim, foram diversas as formas que os homens e mulheres cristãos que buscaram o deserto encontraram para organizarem-se nas areias. Surgiram, então, os eremitas e os anacoretas (que optaram por uma vida isolada e solitária), além dos cenobitas (reunidos em comunidades monásticas). De certo modo, a junção de todas as experiências espirituais do deserto concentrou-se num tipo que, posteriormente, acabou sendo definido como "monge". Figuras como Santa Sinclética de Alexandria, Paulo de Tebas, Santo Antão, São Pacômio e São Macário hoje povoam o panteão do cristianismo primitivo e são cultuadas como modelos de santidade. Dessa experiência no deserto, muita riqueza espiritual foi perdida para sempre no anonimato e na falta de registros; porém, foram conservados alguns aspectos desse modo de vida radical nas palavras de religiosos, cronistas, historiadores e viajantes da época, dentre os quais pode-se citar Atanásio (*Vida de Antão*); Paládio (*História Lausíaca*); Rufino de Aquileia (*História dos monges do Egito*) e João Mosco (*Prado Espiritual*). Além dos escritos dos autores citados, a tradição oral, num primeiro momento, e os apontamentos escritos, num segundo momento, alimentaram e deram sobrevida aos ensinamentos, conselhos e ditos dos padres e madres do deserto, conhecidos hoje como *apotegmas*. Por meio de lições sintéticas e enxutas, sempre muito simples e diretas, os apotegmas constituem um arquivo importante da vivência espiritual dos cristãos dos primeiros séculos. A partir deste fenômeno, a tradição religiosa cristã incorporou em seu vocabulário a ideia de uma "mística do deserto".

Cabe, neste momento, indagar que tipo de experiência o fenômeno da mística proporciona. Além do mais, faz-se necessário enquadrar conceitualmente a mística, já que seu estatuto passou por diversas metamorfoses ao longo da história. A experiência mística é, acima de tudo, construída por meio de uma sensibilidade que perscruta o transcendente e abre os caminhos para uma abordagem do espírito humano em sua busca por algo que lhe seja maior e que justifique sua posição no mundo. Ela não é apenas um "rótulo", muitas vezes recoberto de veleidades, disponível quando se quer falar dos mistérios que sondam a existência. Não se trata de uma "agenda" da qual muitos lançam mão com vistas a acomodá-la numa secularidade materialista a partir de seu prestígio histórico.

De forma alguma a experiência mística é o que vemos transposto por um mundo industrial a uma série de bugigangas vendidas em lojas temáticas, em cujas prateleiras o fenômeno da mística ganha feições perversas ao ser transformado num abridor de garrafa com a imagem de um santo ou num cinzeiro com uma frase de impacto dita por um místico hindu. E quem acredita que pode alcançá-la mediante a compra de um pacote turístico – que lhe foi vendido como uma promessa de vivência de uma "experiência mística" –, não pode deixar de se questionar acerca dos embustes presentes nas estratégias de marketing do mundo contemporâneo. "Viaje para a Índia – um roteiro de cores, sabores e misticismo": nada mais cafona do que ouvir coisas desse tipo! Nada mais parvo e obtuso do que almejar uma experiência mística hospedado num hotel cinco estrelas com ofurô particular, carta de vinhos internacional e uma boutique Chanel à disposição.

Vannini (2005, p. 14-15) adentra o tema da mística sugerindo a necessidade de que ela seja caracterizada como um confronto entre o homem-psíquico e o homem-espiritual. Nas palavras deste autor, o eu, cuja natureza é a vontade, consiste numa afirmação constante. Porém, este processo de afirmação contínua do homem-psíquico guarda um lado obscuro, já que a vontade tende a ser "egoística, sempre apropriativa em seu incessante anseio de ser, de ter, de possuir." O místico, ao contrário, é alguém que superou – ou tenta superar – a dimensão afirmativa do homem-psíquico, alguém que reconhece a raiz egoística da vontade enquanto um aglomerado psicológico.

Deste modo, conforme ensina Vannini, ao reconhecer os estratagemas e perigos de uma excessiva afirmação do "eu", o místico almeja desapegar-se dele, num gesto que "conduz para fora da servidão do querer, para fora do psicológico, para a região da liberdade e do espírito." O resultado deste processo na vida do místico gera uma profunda disponibilidade para o amor, a caridade, a alteridade e a esperança, além de uma capacidade de separar o essencial do acidental. Assim, aberto a todos os devires do espírito, as afirmações do "eu" – as quais muitas vezes se projetam nas mesquinharias das relações cotidianas, nas dissimulações ideológicas, nas armadilhas do desejo, nas motivações superficiais, na busca pelo poder e no mais torpe materialismo – já não constituem ameaças ao místico.

É a partir de ângulos muito particulares de leitura da realidade que o místico olha para o mundo e a ele se integra. Não se trata de uma forma de negá-lo, como muitos podem pensar, mas de buscar e afirmar neste mundo aquilo que está oculto à maioria das pessoas. Vannini (2005, p. 19-20) alerta para o fato de que a mística tende a ser descreditada e rotulada como uma dimensão abstrata que propõe a fuga do real. Contudo, o próprio autor esclarece que a mística, num sentido forte, ao enriquecer a vida interior e elevá-la aos mais altos graus de realização, desemboca naturalmente na ação. Inclusive, sobre este aspecto, Vannini cita os exemplos de Bernardo de Claraval, Catarina de Siena e Inácio de Loyola, figuras místicas que foram fortemente ativas em seu tempo. Fora do âmbito religioso, o autor ainda cita o exemplo do secretário da ONU, Dag Hammarskjöld, falecido em 1961. Após sua morte, veio à luz o seu diário intitulado *Pensamentos*, o qual mostrava que sua ação política era inspirada e embasada em princípios espirituais vindos da mística de Mestre Eckhart e do Baghavad-Gita.

Ao superar o egoísmo da vontade, o místico abre fendas de sentido através das quais corre um fluxo de imagens que transcendem um entendimento acomodado na cotidianidade muitas vezes asfixiante das relações humanas. Ao místico interessam as transfigurações que podem ser operadas a partir da fusão do existir imediato com um plano in-

finito; os enlaces resultantes do exame das contingências e seus vínculos como um projeto transtemporal; as relações que unem o mundo concreto a um campo de ativações incorpóreas e clamores contemplativos. O místico não vive em "um" mundo, mas em vários mundos, tantos quantos o seu ímpeto permitir desvendar. Mundos celestes. Subterrâneos. Oníricos. Anímicos. Profanos. Pantanosos. Sagrados. Grandes místicos como Mestre Eckhart, Rumi, Rabbi Akiva, Ramakrishna, São Francisco de Assis, São João da Cruz e Santa Tereza de Ávila viveram em vários mundos, fragmentados em distintos planos perceptivos e de experiência. Será isso loucura? De forma alguma: trata-se, antes, de constantes refundações do próprio sentido do humano e de sua parcela espiritual.

"Este mundo é um zero: sozinho vale nada", diz Gracián (1996, p. 128). Esta constatação do filósofo espanhol é tomada em sua significação mais profunda pelo místico, a quem o mundo precisa ser iluminado por aberturas espirituais que não o deixem padecer nas contingências, nos acasos e nas fatalidades. Para o místico, a significação e a justificação do mundo são empreendimentos de natureza espiritual que precisam ser comunicados. Nesse sentido, Catalán (2008) aciona a noção de "debir" – palavra hebraica que significa "o que está por trás" – para se referir às propriedades do espírito e seu caráter de desvelamento. Além disso, o autor elabora, a partir do "debir interior", um itinerário que almeja demonstrar que a mística é uma dimensão da existência intrínseca à condição humana.

Não obstante estes aspectos, Catalán também explora todo um corpo de expressões culturais originadas das vivências espirituais e místicas, as quais constituem formas de comunicação do homem com o sagrado (procissões, sacrifícios, oferendas, cerimônias, mitos, música, valores éticos etc). "A história da humanidade, tanto no Oriente como no Ocidente, está repleta de homens que falam com Deus. Logo, estes místicos, mestres espirituais, santos, contemplativos, gurus, xamãs, ermitões e monges de todas as religiões", diz Catalán (2008, p. 20), "descem da montanha da revelação para ensinar ao povo sua experiência. Para realizar essa missão, utilizam os recursos que a cultura de sua época põe a seu alcance." Como parte desses recursos da cultura é imprescindível registrar os inumeráveis tratados espirituais que hoje constituem legados fundamentais para o entendimento da mística e seu percurso histórico. Eis alguns deles: *A conferência dos pássaros*, de Farid ud-Din Attar; *Desvelando o oculto*, de Ali Hujwiri; *O peregrino querubínico*, de Angelus Silesius; *Scivias*, de Hildegarda de Bingen; *A noite escura*, de São João da Cruz; *As moradas do castelo interior*, de Santa Teresa de Ávila.

Apesar das menções acima efetuadas, dentre as quais destacou-se mais demoradamente a perspectiva cristã, não é lícito dizer que há uma unidade da experiência mística ou que seu modo de expressão e vivência possa ser registrado por diferentes religiões sem ressalvas às particularidades que elas construíram ao longo da história. Assim, parece mais coerente afirmar uma universalidade da experiência mística (já que ela pode ser identificada em diferentes tradições, correntes e confissões religiosas) que se pulveriza nas idiossincrasias de um corpo doutrinal e a partir dele se torna objeto de exame. Vaz (2000, p. 10) chama a atenção para uma característica essencial da mística ao afirmar que ela constitui uma forma superior de experiência, de natureza religiosa, que se desdobra num plano transracional (não aquém, mas além da razão). Isso vale, ao que parece, para as experiências místicas (quando forem genuínas) inscritas em qualquer terreno religioso. Vaz entende que a mística mobiliza energias poderosas no indivíduo, que são orientadas por uma intencionalidade própria que aponta para uma realidade transcendente. Nas palavras de Vaz (2000, p. 16), "a experiência mística tem lugar no terreno desse encontro com o Outro absoluto, cujo perfil misterioso desenha-se sobretudo nas situações-limite da existência, e diante do qual acontece a experiência do Sagrado."

Uma preocupação constante no texto de Vaz consiste em delimitar o domínio dentro do qual a mística alcança sua máxima expressão e significação. Este domínio é o da transcendência. Por este motivo, Vaz tece críticas à corrupção e à perversão às quais a utilização moderna do termo "mística" foi submetida, no sentido de que seu uso adulterado muitas vezes passou a ser um equivalente das noções de "convicção", "comportamento" ou "atitude". De acordo com Vaz (2000, p. 10),

> essa inversão tem lugar em face de um amplo espectro de atividades e dos respectivos objetos, tendo como consequência, na maior parte das vezes, ou apenas um injustificável desgaste psíquico do indivíduo, como nessas "místicas" banais que solicitam e aprisionam o homem desarvorado da nossa civilização – tal a "mística" do esporte – [o autor menciona também a "mística do partido político"], ou então uma notável perda de objetividade no uso normal da razão, como nas sedutoras e ambiciosas "místicas" do progresso e do desenvolvimento.

Onde o mundo cala, a experiência mística grita. Onde o mundo vocifera, a experiência mística silencia. Assim, parece haver nela uma capacidade de recomposição ou reorientação diante dos extremos da vida. Para o místico, por um lado, o mundo cala toda vez que sucumbe às formas tentadoras da imanência e da materialidade abreviadora das potências do espírito; por outro lado, o mundo vocifera quando tragado pela irracionalidade de um palavrório insano que, além de não produzir nada que seja edificante, faz ressoar uma multidão de vozes envaidecidas. Como experiência oscilante, a mística, especialmente em sua matriz cristã ocidental, conheceu grande prestígio ao longo da Idade Média, vindo a enfraquecer-se a partir do século XVII. Este enfraquecimento é localizado por Vaz no seio da modernidade – com suas religiões seculares.

No contexto do enfraquecimento acima destacado, Vaz (2000, p. 11) esclarece que sua causa está ligada à captação da mística pela política. Isso gerou, segundo o filósofo, "a mais grave perversão da mística." O sujeito da mística e o sujeito da política experimentam o mundo e o significam a partir de patamares distintos. Enquanto a experiência mística "move-se na esfera de uma transcendência real, movimento que implica, num primeiro momento, a posição entre parênteses do mundo", diz Vaz (2000, p. 12), "a experiência política, ao contrário, desenrola-se na relatividade do mundo histórico e das suas contingências, e em nenhum momento deve transpor as fronteiras da imanência para absolutizar seus objetivos e práticas".

Quando esta absolutização da experiência política acontece, pode-se falar numa atitude fundamentalista cujo efeito colateral consiste em localizar no Estado a figura de uma deidade. Vaz explica que uma desordem do espírito pode ser constatada quando a política arrasta para o terreno da relatividade histórica a intenção do Absoluto, a qual pertence ao domínio da mística e da religião em geral. Deste modo, o resultado da corrupção da experiência mística e sua cooptação pela experiência política, segundo Vaz (2000, p. 14), é uma "multiplicação das 'místicas' e das 'pseudoexperiências místicas' à margem do dominante e opressivo 'absoluto' do político".

MIRAGENS

Devido aos seus contornos estéticos, o deserto é uma área de confronto onde experimentamos alguns laivos trágicos da nossa frágil existência. Frágil porque fatal. Esgotável. Sem sucedâneos. Como fato totalizante, a vida é toda a todo momento. Por um lado, isso nos abre a perspectiva da vida concreta, vivida neste momento e em toda a sua intensidade de causas, efeitos e desdobramentos materiais; por outro lado, como fato totalizante, a vida nos catapulta para a esfera do espírito, já que o homem, como ser espiritual, segundo o dizer de Scheler (2003, p. 44) "é o ser que se coloca acima de si mesmo como ser vivo e acima do mundo".

A perspectiva trágica conecta o homem à consciência de sua mortalidade e o liga ao ruído ofegante de todas as urgências. Dizer isso só é possível com um certo tom de melancolia. Num diálogo imaginário entre os deuses Dioniso e Deméter, Pavese (2001, p. 188) faz ressoar da boca de Dioniso a ideia de que "os homens não seriam homens se não fossem tristes. A vida deles tem de morrer. Toda a riqueza deles é a morte, que os obriga a ser industriosos, a lembrar e prever." Assim, o deserto constitui o espaço privilegiado para um teste de resistências corporais e espirituais, posto que a dimensão trágica da existência humana é um contínuo contrabalanço entre aquilo que almejamos e aquilo que de fato podemos realizar; entre as contingências do presente e as expansões de um devir no qual cabem todas as pro-

jeções. Tudo isso marcado pela condição finita do homem. Desta forma, o deserto permite contemplar a finitude em sua condição irremissível. Passam as areias. Passam os ventos. Passam os homens.

Como ressalta Foucauld (2018, p. 215), "as dores terrenas existem para nos fazer sentir o exílio". A dor é um deserto que se descortina à frente. Um convite à retirada. Já o exílio – o despojamento das tentações do ego que os místicos almejam com intensidade – nos convida a superar a mesquinhez das paixões vis. Por todo o lado está o deserto: aqui, além, dentro. Nas páginas de um livro. Na oração do enfermo. No amor que agoniza à beira de um precipício. Na vilania dos olhares persecutórios. No tempo que debilita os músculos e reconduz tudo ao pó.

Parece coerente afirmar que há um aprendizado a ser conquistado a partir do deserto. Há algo profundo, revelador e transformador a ser experimentado na imensidão das areias, na escassez do vazio e na introspecção do silêncio. Para o místico, tais qualidades funcionam como aberturas para o transcendente e como canais de aproximação frente ao sagrado. Porém, não obstante as significações que a mística lhe conferiu, cabe destacar que o deserto – generoso deserto – pode proporcionar uma experiência de intensificação humana a qualquer pessoa que aceitar o desafio de uma travessia.

REFERÊNCIAS

BALZAC, Honoré de. **Uma paixão no deserto**. São Paulo: Paulinas, 1988.

BOURDOUKAN, Georges. **Vozes do deserto**. São Paulo: Casa Amarela, 2002.

CATALÁN, Josep Otón. **A experiência mística e suas expressões**. São Paulo: Loyola, 2008.

COWAN, James. **Desert Father. A journey in the wilderness with Saint Anthony**. Boston: Shambhala Publications, 2004.

DJEMAÏ, Abdelkader**. 'O deserto é o esfolamento, a simplicidade'**. Jornal O Globo. 05/05/2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/abdelkader-djemai-escritor-argelino-deserto-o-esfolamento-simplicidade-12384555>. Acesso em 14/02/2019.

FOUCAULD, Charles de. **Luz no deserto. Retiros, notas e correspondências de Charles de Foucauld.** São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

FRANKL, Viktor. **Sede de sentido**. São Paulo: Quadrante, 2016.

GRACIÁN, Baltasar. **A arte da prudência**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HUGUET, Jean. **Saint-Exupéry ou O Ensinamento do Deserto**. Florianópolis: Insular, 2014.

LACARRIÈRE, Jacques. **Padres do deserto. Homens embriagados de Deus**. São Paulo: Loyola, 2013.

LE CLÉZIO, Jean-Marie Gustave. **Deserto**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LELOUP, Jean-Yves. **Deserto, desertos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARCEL, Gabriel. **Posición y aproximaciones concretas al misterio ontológico**. México: UNAM/DGP, 1955.

MERTON, Thomas. **A sabedoria do deserto**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LUCCHESI, Marco. **Os olhos do deserto.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

MELO NETO, João Cabral de. **Museu de tudo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. **O homem e os outros**. Campinas: Vide Editorial, 2017.

PAVESE, Cesare. **Diálogos com Leucó.** São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

PICARD, Max. **The world of silence**. Washington: Gateway Editions, 1964.

REVILLA, Federico. **Diccionario de iconografía y simbología**. Madrid: Cátedra, 1995.

SCHELER, Max. **A posição do homem no cosmos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

VANNINI, Marco. **Introdução à mística.** São Paulo: Loyola, 2005.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. **Experiência mística e filosofia na tradição ocidental**. São Paulo: Loyola, 2000.

INTERDISCIPLINARIDADE NAS CIÊNCIAS E NA EDUCAÇÃO

Sonia Regina Albano de Lima[7]

Na atualidade a interdisciplinaridade tem sido palco de inúmeras discussões científicas e educacionais. Ela não se configura como uma ciência e nem mesmo como uma tecnociência. Ela é mais uma forma alternativa, complementar e inovadora de produzir conhecimento; transcende os conceitos de pluridisciplinaridade e multidisciplinaridade, pois ao religar saberes e campos de conhecimento, o faz com o objetivo de encontrar soluções benéficas para a humanidade e para o mundo. Ela opera nas fronteiras disciplinares e na religação de saberes, tendo como finalidade, dar conta de fenômenos complexos de diferentes naturezas. Ela busca solucionar problemas gerados pelo próprio avanço da ciência tradicional, fato que redunda na multiplicação de novas áreas de conhecimento. Ela abriga no seu cerne um sentido ético e funcional e resgata as matrizes clássicas presentes em nossa história.

As ciências, norteadas pelos princípios da universalidade, neutralidade e objetividade, foram se isolando em suas áreas de atuação, por conta da implantação de métodos e linguagens próprias que não conseguiam dialogar. Esta complexidade estrutural foi produzindo um conhecimento científico fragmentado e desarticulado, incapaz de reagrupar as significações do conhecimento, fato que, como aponta G. Gusdorf (2006) não ocorreu na Grécia Antiga, já que os pensadores da Antiguidade Clássica conseguiram, no exercício epistemológico, guardar para si a coerência harmoniosa do universo na sua universalidade.

Se hoje essa realidade inexiste, o exercício da interdisciplinaridade torna-se vital, tendo em vista a busca incessante que ela promove pela síntese reguladora da unidade de pensamento (LIMA, 2011, p. 912).

Atualmente, mais e mais, é necessário verificar quais os avanços que a ciência tradicional e a tecnologia trouxeram para o homem, a sociedade e a natureza, uma vez que seus resultados são ambivalentes – trazem benefícios, mas também trazem riscos. A tecnociência comanda o futuro das sociedades, mas não comanda a si própria, considerando-se que o poder que ela gera está concentrado nos poderes econômicos e políticos, desvinculado de uma reflexão própria. A tecnociência é uma ciência sem consciência. Ela não é capaz de refletir sobre os efeitos negativos que a produção e a aplicação do conhecimento que ela produz geram para a humanidade, portanto, produz uma ação e um conhecimento técnico desvinculado da ética (PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011).

Por sua vez, a ciência tradicional consagra-se como um corpo sistematizado e organizado de conhecimento, obtido por meio de um método que incorpora um conjunto de regras comuns a todas as áreas de saber e também um conjunto de regras específicas a cada uma delas. Ela comporta fundamentos fixos e não se preocupa em refletir sobre a natureza epistemológica, ontológica ou lógica desses fundamentos.

O conhecimento obtido pelas ciências tradicionais é sempre *objetivo,* uma vez que procura as estruturas universais e necessárias nas coisas investigadas; *quantitativo,* porque busca medidas, padrões, critérios de comparação e de avaliação nas coisas que a princípio parecem diferentes; *generalizador* porque reúne individualidades percebidas como diferentes sob as mesmas leis, os mesmos padrões ou critérios de medida, a mesma estrutura. Ao mesmo tempo em que ele é generalizador ele também é *diferenciador*, porque objetiva encontrar as diferenças que afastam o objeto de análise dos demais fenômenos. De forma geral este conhecimento é constituído de *leis gerais* de funcionamento dos

7 **Sonia R. Albano de Lima –** Possuiu pós-doutorado em Música pelo IA-UNESP e em Educação– Currículo pelo GEPI-PUC-SP. Bacharel em Direito (USP). Foi Diretora da Faculdade de Música Carlos Gomes e da Escola Municipal de Música de São Paulo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP desde 2005. Possui inúmeras publicações de livros, coletâneas e artigos científicos na área de educação musical, música e interdisciplinaridade. É Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música desde 2015 com mandato até 2019.

fenômenos e estabelece *relações causais* com seus semelhantes e diferentes. O conhecimento científico busca a regularidade, a constância, a frequência, a repetição e a diferença das coisas. Ele sempre vislumbra encontrar uma verdade universal em um dado que foi experimentado, justificado e validado (GIL, 1999; SANTAELLA, 2001).

Com o processo de especialização do saber perpetuado pelo cientificismo, a interdisciplinaridade tem sido uma resposta benéfica para a excessiva compartimentalização do conhecimento. De certa forma ela veio para combater a fragmentação do conhecimento instaurada pelo positivismo, desenvolvendo para a ciência, novos saberes, novas formas de aproximação com a realidade social, novas leituras das dimensões socioculturais. Na Educação, entre outras possibilidades, ela pode contribuir para a implantação de novas finalidades na formação profissional e na atuação do professor, na remodelação curricular dos cursos tanto na educação básica como na Educação Superior, na constituição de novos ordenamentos educacionais e na integração das escolas com as comunidades circundantes.

É importante considerar que o fortalecimento do pensamento interdisciplinar na produção do conhecimento foi fecundado pelos avanços realizados pelas próprias ciências naturais – a exemplo, a biologia e a física quântica, que, em determinado momento, manifestaram a importância da troca de conhecimentos, o que ensejou novas formas de pensamento. Tratando-se de um campo de conhecimento em construção, ela tem se constituindo no limiar de outras teorias que estão se desenvolvendo – Teoria Geral dos Sistemas, o Estruturalismo, a Cibernética, a Teoria da Complexidade de E. Morin, entre outras.

A princípio a interdisciplinaridade foi pensada como uma forma de pesquisa operacional, praxeológica. Aos poucos ela foi se notabilizando e se firmando como campo de pesquisa, diferenciado do pensamento multi e pluridisciplinar, em consequência do desafio a ela imposto de refletir sobre as diferentes ordens que circundam o fato determinado (PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011).

Ela existe na relação entre os saberes, no encontro do teórico com o prático, do filosófico com científico, da ciência com a tecnologia, apresentando-se, como um saber que responde aos desafios do saber complexo.

Essa dimensão epistemológica propiciou-lhe um desdobramento diferenciado nos campos do conhecimento e na educação. Ela estabelece pontes entre diferentes níveis de realidade, diferentes lógicas e diferentes formas de produção de conhecimento. Ela consolida um novo conhecimento, alternativo ao disciplinar, mas igualmente complementar e inovador. Ela trabalha com cientistas e pensadores formados nas ciências disciplinares nas diferentes áreas do saber, dispostos a ingressarem no espaço do desconhecido, das incertezas, das verdades provisórias e do diálogo entre seus pares.

Se o pensamento disciplinar, por um lado, conferiu avanços às ciências e tecnologias, por outro, os desdobramentos oriundos dos diversos campos do conhecimento geraram diferentes níveis de complexidade e, por consequência, requerem diálogos mais amplos entre e além das disciplinas. Nesse sentido a interdisciplinaridade está mais afeta a realizar trocas teóricas e metodológicas, gerar novos conceitos e metodologias e trabalhar com graus crescentes de intersubjetividade entre os pesquisadores disciplinares, visando atender a natureza múltipla dos fenômenos complexos.

Para isso é necessário que os cientistas saibam agir com flexibilidade no cruzamento das fronteiras disciplinares, transcendam os campos das diversas ciências e tragam para ela as questões filosóficas que envolvem o fenômeno em análise. Diante dessa atitude, é importante que o cientista fundamente continuadamente os conceitos e as teorias por ele referendadas e os métodos e técnicas de pesquisa que foram empregados na sua análise.

Considere-se, sob essas circunstâncias, a importância de uma formação disciplinar por parte do pesquisador e o conhecimento preciso que ele deve ter dos métodos e técnicas de pesquisa empregadas na elaboração de investigações interdisciplinares.

Na interdisciplinaridade uma interação vai se estabelecendo entre as ciências e as técnicas como espaços de surgimento de novos conceitos, desejos, paradigmas e de projetos dos indivíduos e das sociedades. Dessa forma, o exercício da competência científica tende a ser mais interativo e mais dialógico. Os resultados tendem a estabelecer ligações profundas entre os saberes, com impacto em mais de uma área do conhecimento.

Se pensarmos numa pesquisa *multidisciplinar* vamos observar que ela contempla diversos olhares sobre o mesmo problema, ampliando, assim, as possibilidades de criação de conhecimento e tecnologia pela agregação de diferentes perspectivas disciplinares. No entanto, esses olhares podem não convergir suficientemente, levando a impasses ou a decisões enviesadas. Como esta pesquisa multidisciplinar não pressupõe um diálogo intenso entre as diferentes perspectivas, as decisões podem deixar de se apropriar de algum conhecimento fundamental para o sucesso da questão. Já a pesquisa de caráter interdisciplinar agrega conhecimentos de áreas diversas, contudo requer o diálogo entre saberes e, mais que isso, a coesão conceitual da equipe de pesquisadores que analisa o assunto.

Como se percebe, a interdisciplinaridade não é a negação da abordagem disciplinar e individual, mas a utilização desta disciplinaridade na perspectiva de uma colaboração e de uma complementaridade, ou seja, o resultado do trabalho coletivo é condicionado pela qualidade dos trabalhos individuais. Portanto, numa investigação de cunho interdisciplinar cada pesquisador deve valorizar suas competências e o conhecimento que ele aplica relativo ao seu campo disciplinar, para confrontá-lo e adequá-lo aos demais campos envolvidos.

Em uma pesquisa interdisciplinar é necessário que cada pesquisador mostre o benefício que o trabalho coletivo trouxe para ele, bem como a colaboração que ele pretende repassar aos parceiros das outras áreas de conhecimento que integram a investigação. Ele também deve descrever a forma como participou do esforço comum, tanto do ponto de vista das colaborações privilegiadas estabelecidas com alguns pesquisadores com os quais criou uma proximidade maior de questionamento e de metodologia, quanto em relação aos progressos da problemática geral da equipe (PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011).

Na Educação a interdisciplinaridade pode explorar e discutir a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e propor alternativas pedagógicas e didáticas que contribuam para a elaboração de aproximações interdisciplinares no ensino superior. Ela torna mais evidente a importância de se agregar ao ensino, o cotidiano cultural dos indivíduos, sejam eles, dos alunos ou dos professores e também a importância de promover nas instituições escolares, projetos de inclusão (PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011).

Gusdorf, um dos primeiros autores a resgatar o pensamento interdisciplinar, considera ainda que a interdisciplinaridade está muito mais a serviço da humanidade do que a serviço das disciplinas e das ciências, pois ninguém sabe tudo. Só a interdisciplinaridade pode reunir de forma ordenada o saber, sem aumentá-lo de forma desordenada. Ela confere qualidade aos diversos saberes. Ela atua no campo dos saberes de forma centrífuga, contrariando a força centrípeta que atualmente os acolhe. Ela ordena o conhecimento, sob a ação da convergência e permite reconstituir a sua unidade (IN: LIMA, 2011, p. 912).

O pesquisador Julio de Zan (2006), com pensamento similar ao de Gusdorf, declara que com o avançar da Idade Moderna, a reivindicada autonomia de cada uma das ciências teve como resultado a fragmentação do universo teórico do saber, transformando– o numa multiplicidade crescente de especialidades desligadas entre si, não fundamentadas em princípios comuns, nem integradas numa unidade sistemática. Esta dispersão trouxe para as ciências a incomunicabilidade e o isolamento, pois os diversos métodos e linguagens específicas criadas por elas só adquiriam sentido no contexto de suas próprias teorias. Esta fragmentação do saber trouxe como consequência a própria desintegração do homem e de toda a civilização moderna, uma vez que o desconectou da sua trajetória e da sua realidade integral e concreta (ZAN, 2006, p. 182).

A simples troca de informações entre diversas disciplinas não se configura como uma investigação interdisciplinar. É necessário que as diversas disciplinas se intercomuniquem de forma dialógica. Outro pensador, Pierre Delattre vê na interdisciplinaridade características bastante ambiciosas:

> O seu fim é elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas. [...] a compreensão recíproca que daí resultará é um dos factores essenciais de uma melhor integração dos saberes. [...] a história das ciências faz-nos recordar que os intercâmbios, quando puderam realizar– se entre domínios distantes de conhecimento, foram sempre a fonte de progressos científicos ou técnicos importantes. Tudo isso mostra que o que está em causa com as investigações interdisciplinares é da maior importância (DELATTRE. In: POMBO; LEVY, 2006, p. 280).

Delattre admite que a interdisciplinaridade exige um pesquisador com espírito de síntese desenvolvido, uma síntese proveniente de uma análise profunda e atenta dos vários campos do saber envolvidos, que objetiva a reconstrução do conhecimento na sua inteireza. Esses conhecimentos são difíceis de serem adquiridos, pois se referem aos fundamentos essenciais implícitos nas diversas disciplinas, subentendidos e não tão acessíveis.

No campo da Educação, a interdisciplinaridade não se assume como uma disciplina, ela se concentra na complexidade do próprio processo de ensinar e aprender. Neste caso, o ensino sob o viés da interdisciplinaridade apropria-se mais da cultura, da sociedade como um todo e do desenvolvimento do pensamento, formando uma unidade.

Ela permite a formação de uma etapa superior para as disciplinas, disciplinas essas que se constituem em um recorte amplo do conhecimento de determinada área. Ela supre uma necessidade metodológica legítima e necessária, pois busca a integração curricular para além da troca de informação sobre objetivos, conteúdos, procedimentos e compatibilização de bibliografia entre docentes. Ela permite a maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino nas escolas (LIMA, 2011, p. 913).

Tanto no campo científico como na Educação a palavra interdisciplinaridade ainda não possui um sentido único e estável, nem uma única função. Torna-se então, importante conhecer os seus vários significados, seu sentido, suas funções, seus princípios, os métodos e as ferramentas de pesquisa que ela utiliza.

Por vezes, esse sentido diversificado tem produzido na Educação, ações pedagógicas ditas interdisciplinares que nada mais são do que práticas multidisciplinares e pluridisciplinares de agir. Na verdade, a multidisciplinaridade materializa-se e se esgota nas tentativas de criação de um trabalho conjunto entre disciplinas, onde cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica, articulando bibliografias, técnicas de ensino e procedimentos de avaliação – ela nada mais é do que uma justaposição de disciplinas; ela não vislumbra um projeto específico. Ela é uma prática que examina as perspectivas das diferentes disciplinas sem conduzir a um só questionamento; reúne especialistas de diferentes áreas de conhecimento, com a presunção de que tal agrupamento será capaz de criar um terreno e uma linguagem comum entre esses indivíduos que nada têm em comum. Ela nada mais é que uma adição de disciplinas e de áreas.

A pluridisciplinaridade, por sua vez, prevê uma prática pedagógica que examina as perspectivas de diferentes disciplinas pautados em uma questão geral, ligada a um contexto preciso sem ter como objetivo a construção da representação de uma situação precisa.

Se na Educação isso acontece, também os projetos educacionais sofrem do mesmo mal; ou seja, boa parte deles são tratados como projetos interdisciplinares, quando, na verdade, tem uma natureza pluridisciplinar ou mesmo multidisciplinar

Centrando-nos na Educação, é importante mencionar que a falta de um conhecimento preciso do sentido e função da interdisciplinaridade, não só prejudica os processos de ensino e aprendizagem, como também, abre espa-

ço para a perpetuação de concepções equivocadas e simplistas, que limitam o trabalho pedagógico dos professores e acabam fortalecendo a perspectiva disciplinar e fragmentária nas escolas.

A Interdisciplinaridade na Educação consubstancia-se como uma tentativa de se obter a maior integração dos caminhos epistemológicos, da metodologia e da organização do ensino. Para que isso ocorra, são necessárias mudanças profundas tanto nas estruturas institucionais, como psicossociológicas e culturais. A interdisciplinaridade na Educação busca uma reforma estrutural do ensino, das disciplinas e do cotidiano escolar muito em função do sujeito que ela pretende formar. Nesta perspectiva ela pode se transformar em uma maneira segura para se compreender e modificar o mundo. É esse sentido que a pesquisadora e pedagoga Ivani Fazenda tem atribuído à interdisciplinaridade:

Para ela a proposta interdisciplinar é de revisão e não de reforma educacional e consolida-se numa proposta: reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formação do cidadão. Uma proposta de interdisciplinaridade no ensino procura reconduzir o professor a sua dignidade de cidadão que age e decide, pois é na ação desse professor que se encontra a possibilidade da redefinição de novos pressupostos teóricos em Educação: "Sediando seu saber, o educador poderá explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea" (FAZENDA, 2003, p. 65).

Esta abordagem interdisciplinar de Ivani Fazenda, aplicada à Educação, não despreza a contribuição das disciplinas, ao contrário, utiliza as diversas disciplinas com a finalidade de conceitualizar as situações singulares que se apresentam no ensino e transformar a realidade social de forma a torna-la mais humanizada e libertadora. O diálogo que ela promove entre a prática e a teoria, a dúvida e a ambiguidade que figuram como elementos formadores do conhecimento, a pesquisa como propulsora do avanço cognitivo são metas interdisciplinares que podem transformar a Educação e, consequentemente, o mundo.

O pesquisador Yves Lenoir vê o estudo da interdisciplinaridade em diferentes perspectivas de ação. Uma delas discute as relações internas no seio do sistema das ciências. É mais empregada nos países europeus, principalmente, na França. É marcada por preocupações críticas nos planos epistemológicos, ideológicos e sociais. Ela explorar as fronteiras das disciplinas científicas e suas zonas intermediárias, com o cuidado de organizar os saberes científicos e evitar a fracionalização do conhecimento advinda do pensamento.cartesiano. Para ele é importante problematizar o saber, questionar o seu sentido antes de agir (LENOIR, 2005-2006, p. 13).

A outra perspectiva de ação está centrada na América do Norte anglo-saxônica. Ela se concentra mais em questões sociais empíricas e na atividade instrumental. Tem uma preocupação operacional e funcional. Ela é entendida como o desenvolvimento de um saber-agir na qualidade de integração do saber fazer e do saber-ser. Busca um saber diretamente útil, funcional e utilizável para responder às questões e problemas sociais contemporâneos, às expectativas da sociedade em termos da formação profissional. Para esta civilização o pensamento interdisciplinar dominante configura-se como a capacidade de agir no mundo. Nessa perspectiva a questão central não é saber, mas o saber-fazer que reclama um saber–ser.

Lenoir vê uma terceira perspectiva interdisciplinar que é aquela centrada na pessoa, na qualidade do ser humano, de abordagem fenomenológica. Ela está sediada no Brasil e sua representante é a educadora e pesquisadora Ivani Fazenda.

Nessa lógica não se questiona o saber, nem os processos de aprendizagem do aluno. Ela se volta para o ser humano, inclina-se para avaliar suas experiências e na forma como as coisas se apresentam a partir dessas experiências. O olhar do pesquisador dirige-se para a subjetividade dos sujeitos inseridos no mundo e sobre sua intersubjetividade no plano metodológico. Esta abordagem fenomenológica coloca em destaque a questão da intencionalidade, a necessidade do autoconhecimento, da intersubjetividade e do diálogo. Centra-se principalmente no saber-ser, entendido

como descoberta de si mesma pelo estudo dos objetos inteligíveis e a atualização de atitudes reflexivas sobre seu agir. Ela oferece para a Educação um sentido político de trazer para a sociedade e para o professor, novas formas de conceitualizar a sociedade e um novo sentido para sua formação:(LENOIR, 2005-2006, p. 15).

Este pesquisador esclarece que essas três lógicas distintas devem ser aprendidas em sua riqueza singular e necessariamente são complementares. Se utilizadas isoladamente, podem levar o indivíduo a cometer sérios desvios. Quando se adota apenas a abordagem epistemológica cogita-se que ela possa acentuar a fragmentação disciplinar ou eliminar a perspectiva.social. Se adotada só a abordagem instrumental podemos reduzir a atividade intelectual às preocupações de viabilidade comercial e submeter a formação universitária às exigências políticas e econômicas presentes na sociedade. A perspectiva fenomenológica isolada, por sua vez, pode induzir o indivíduo a assumir condutas humanas que negligenciam, entre outras, a relação com o saber. Daí a importância de mantermos indissociáveis essas três dimensões advindas de culturas diferentes (a lógica do sentido, da funcionalidade e da intencionalidade fenomenológica), a fim de evitar o nivelamento do conhecimento a uma internacionalização selvagem (Ibid, p. 17).

Ivani Fazenda, mentora desta terceira perspectiva, vê a interdisciplinaridade como uma das possibilidades de se reconduzir a educação ao seu verdadeiro papel de formadora do cidadão: "Sediando seu saber, o educador pode explicar, legitimar, negar e modificar a ação do Estado, condicionando sua ação aos impasses da sociedade contemporânea" (FAZENDA, 2003, p. 65).

Diante desta concepção o docente torna-se o sujeito da ação que se percebe um ser com experiência de vida, que observa atentamente as intenções que determinarão ou direcionarão o seu agir pessoal, particular, individual, para assim, adquirir novas formas de perceber, conhecer e agir.

Percebam nessa fala de Ivani Fazenda a importância de o professor ter, além de uma sólida formação teórica, uma prática docente ampla, que lhe permita conciliar a teoria com a prática.

Um professor acostumado à prática interdisciplinar passa a identificar aspectos próprios do conhecimento do homem, percebe que a coisa a conhecer não se esgota nela mesma, vivencia a possibilidade de se deixar conduzir por outras dimensões que não apenas as concretas, ou racionais, privilegiando aspectos subjetivos do conhecimento humano. A aprendizagem interdisciplinar coloca em dúvida a racionalidade dos ensinos ou didáticas, analisa as ações, a afetividade, o efeito da força e a força dos efeitos, as dimensões sociais e institucionais, as estratégicas organizacionais, a articulação de saberes, toda e qualquer proposição que tenha a diversidade como princípio. Nesse sentido, a interdisciplinaridade tem na pesquisa a sua maior aliada (FAZENDA, 2010).

Enquanto a pesquisa disciplinar aborda as situações por meio da generalização construída no paradigma disciplinar, a pesquisa interdisciplinar estuda cada situação em sua singularidade e a forma como o pesquisador age na elaboração da pesquisa. Ela traz a marca pessoal de quem investiga:

A investigação interdisciplinar na Educação, diversamente dos procedimentos adotados na investigação de cunho disciplinar, não se norteia nos métodos, ela está muito mais voltada para analisar e discutir a prática pedagógica do docente. Na reflexão dessas práticas, ele busca a construção de um novo conhecimento, seja prático ou teórico.

Para tanto, quatro diferentes tipos de competência devem embasar a ação interdisciplinar: a competência intuitiva, a intelectiva, a prática e a emocional. A intuitiva é própria do sujeito que vê além de seu tempo e espaço. Ela contempla alternativas novas e diferenciadas nos processos de análise. A competência intelectiva embute a reflexão continuada do professor pesquisador nos processos de análise. Ela pressupõe um indivíduo que está sempre a organizar, classificar e definir as ações pesquisadas. A competência prática é aquela que se destina a organizar o espaço e o tempo destinado para conclusão das tarefas. A emocional trabalha com o conhecimento a partir de um autoconhecimento, ela auxilia os indivíduos a organizarem suas emoções (FAZENDA, 2010).

Esta forma de agir leva a uma construção diferenciada de conhecimento, exigindo do docente pesquisador um envolvimento profundo com o seu trabalho, um engajamento e um comprometimento que o conduzirá ao encontro de uma estética e uma ética própria, uma vez que agir e pesquisar são atividades correlatas presentes na vida de qualquer docente.

A pesquisa interdisciplinar não se realiza na linearidade, mas na circularidade hermenêutica. Este processo mental tem se consagrado como um modo de compreender as ações e expressões humanas cujos significados não são imediatamente claros e demandam procedimentos interpretativos que precisam ser desvelados.

Como modo de compreensão, a hermenêutica processa-se em um movimento circular de investigação, onde se estabelece a dialética entre o objeto interpretado e o intérprete, sem demarcações predeterminadas, de maneira que, ao se desvelar o objeto, ocorre simultaneamente o desvelar do intérprete. Ela não se limita à compreensão do objeto investigado. Na hermenêutica o intérprete explora o horizonte do objeto para além de sua textualidade, visitando outros pontos de referência. Ela é inovadora e criadora, uma vez que confere novos significados ao objeto pesquisado. Ela vasculha os significados sugeridos pelo texto ou obra de arte, mas também explora o universo que se manifesta nele (LIMA. In: RAY, 2005, p. 94-95).

Nela o intérprete deve estar disponível para compreender o objeto pesquisado em múltiplas perspectivas, além daquelas que anteriormente determinaram sua compreensão. Na investigação hermenêutica o intérprete pode resgatar a especificidade da sua própria trajetória, a historicidade que se insurge ao objeto, o seu modo de pensar e agir que emerge dessa compreensão (LIMA. In: RAY, 2005, p. 95).

A compreensão hermenêutica vai das partes para o todo e do todo para as partes, num movimento circular e espiralado de ir e vir compondo a dialética hermenêutica e propiciando ao intérprete o caminhar no objeto analisado. Ela é um movimento expansivo que oscila continuadamente entre as partes e o todo, e que permite constante revisão e expansão. Ela percorre territórios de limiaridade, transitando entre aquilo que já compreende – o familiar, e aquilo que deseja compreender – o não familiar.

Além de executar um movimento de aproximação circular, a compreensão hermenêutica engloba também um movimento de afastamento ou distanciamento do objeto. Esse distanciamento entre intérprete e objeto pode ocorrer em termos históricos (temporal) ou, de modo mais amplo, em função das tradições as quais aqueles estão submetidos (LIMA. In: RAY, 2005, p. 106).

A hermenêutica aplicada na análise dos princípios que norteiam a educação e suas práticas traz à tona procedimentos diversos, muitas vezes distanciados de uma pesquisa tradicional capazes mesmo de referendar o conhecimento produzido nas artes. Conforme expressa I. Fazenda:

> Muitas vezes a maneira de expressar essa forma própria de pesquisar adquiriu contornos na mítica ou na poética, não no aspecto racional dos mitos e dos símbolos, mas no aspecto de sua sensibilidade. Assim sendo, acreditamos que através dessas pesquisas conseguimos revelar também o lado artista, o lado poético, o lado sensível dos educadores, que nesse exercício de investigar tornaram– se pesquisadores (LENOIR, APUD. FAZENDA, 2005-2006, p. 14-15).

Nesse sentido, a sensibilidade, a criatividade, a imaginação e o poder de comunicação do pesquisador consubstanciam-se em formas diferenciadas de produzir pesquisa (FAZENDA, 2011a, p. 11). Sob esta perspectiva a Arte passa a ser pensada não como um simples entretenimento, mas como uma forma de representação do mundo.

Ao integrar ensino e pesquisa como formadores de novos saberes em todas as áreas de conhecimento, Ivani Fazendo reforça seu intuito de, a partir dessa prática, o indivíduo se permitir transformar a sociedade e o mundo em que habita, trazendo para a Educação um futuro promissor:

A necessidade da interdisciplinaridade impõe-se não só como forma de compreender e modificar o mundo, mas também por uma exigência interna das ciências, que buscam o restabelecimento da unidade perdida do saber. O valor e a aplicabilidade da interdisciplinaridade, portanto, são verificados tanto na formação geral, profissional, de pesquisadores, quanto como meio de superar a dicotomia ensino/pesquisa e como forma de permitir uma educação permanente (FAZENDA, 2011b, p. 84).

Como se depreende a interdisciplinaridade transcende as barreiras impostas pela disciplinaridade e afasta da sala de aula a hierarquização disciplinar, uma vez que todas as áreas de conhecimento devem ser pesquisadas e trabalhadas indistintamente.

Os autores debruçados sobre esta temática são inúmeros e apontam para ordens diferenciadas de análise. Essa talvez seja a sua maior riqueza, pois em cada abordagem são constituídos novos saberes, novas formas de aproximação da realidade social, novas leituras das dimensões socioculturais das comunidades humanas e se ampliam os muros do saber. Quando empregada na Educação ela pode contribuir para a implantação de novas finalidades tanto na formação profissional, como na atuação do professor em sala de aula e no seu cotidiano. A partir da interdisciplinaridade novas práticas e novas metodologias de ensino podem surgir, ampliando em muito o cabedal de conhecimento humano.

REFERÊNCIAS

DELATTRE, P. Investigações Interdisciplinares, objectivos e dificuldades. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa (Eds). **Interdisciplinaridade:** antologia. Porto: Campo das Letras, 2006, p. 279-299.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A pesquisa como instrumentalização da prática pedagógica. In: (Org). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 83-94.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido?. São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011b.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUSDORF, Georges. O gato que anda sozinho. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa (Eds). **Interdisciplinaridade:** antologia. Porto: Campo das Letras, 2006, p. 13-36.

LENOIR, Yves. Três Interpretações da perspectiva interdisciplinar em *educação em função de três tradições culturais distintas.* **Revista E-curriculum**, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/curriculum>. Acesso em: 4 jan. 2014.

LIMA, Sonia Regina Albano. Ambiente musical, pensamento interdisciplinar e educação. In: ENCUENTRO DE CIENCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA, 10. 2011, Buenos Aires. **Actas...** Buenos Aires: SACCOM, 2011, p. 978-987.

LIMA. Sonia Regina Albano. Performance: investigação hermenêutica nos processos de interpretação musical. In: RAY, Sonia (Org). **Performance musical e suas interfaces.** Goiânia: Editora Vieira, 2005, p. 91-114.

PHILIPPI Jr., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Eds.). **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**. Barueri: Manoel, 2011.

Revista E-Curriculum, v. 1, n. 1, dez.-jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em: 2 set. 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação & Pesquisa:** projetos para mestrado e doutorado. São Paulo: Hacker Editores, 2001.

ZAN, J. A ciência moderna e o problema da desintegração da unidade do saber. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa (Eds). **Interdisciplinaridade:** antologia. Porto: Campo das Letras, 2006, p. 177-224.

PERCURSOS CONCEITUAIS: DA COLONIZAÇÃO À DECOLONIALIDADE

Manuel Tavares[8]

INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é discutir um conjunto de conceitos, analisando-os nas suas relações contextuais, históricas, identitárias e diferenciais tendo em vista a sua clarificação. Qualquer discussão temática gira em torno de matrizes conceituais, nem sempre previamente definidas e clarificadas e, por isso, pensamos que algumas confusões são geradas em função dessas ausências. Por outro lado, os conceitos emanam de realidades históricas bem definidas, de contextos e conjunturas socioculturais e políticos que lhes conferem pragmaticidade. Decidimos trabalhar os conceitos de colonização, colonialismo, descolonização, colonialidade, interculturalidade e decolonialidade apoiando-nos em autores de referência, como Boaventura Santos, A. Quijano, W. Mignolo, Catherine Walsh, Castro Gómez, R. Grosfoguel, Homi Bhabha que, nos seus trabalhos discutem os referidos conceitos numa relação com os respetivos contextos históricos, sociais e políticos que permitem a sua compreensão. Os processos diversos de colonização, no âmbito de um sistema político, econômico e cultural colonial, devastaram culturas e saberes, sobretudo nos continentes sul-americano e africano. Por isso, na contemporaneidade, o pensamento decolonial vem ganhando destaque, sobretudo nos países da América Latina, África e Índia, como fator que possibilita o desencadear de inúmeras potencialidades de partilha do poder, de novas epistemologias e de resgate ontológico dos povos, outrora considerados primitivos e selvagens. Estes povos, submetidos à violência colonial, foram subalternizados, pilhadas as suas riquezas, devastadas as suas culturas, memórias e identidades, enfim, substituídos os seus imaginários por um imaginário colonial. Os projetos decoloniais partem, precisamente, da valorização das culturas e saberes que foram, a todos os títulos, violentados pela colonização. Partem da diferença colonial (MIGNOLO, 2011) como resistência e insurgência aos projetos políticos de caráter colonial, sejam de origem externa, interna ou legitimados – os externos –, com a cumplicidade e subserviência dos colonialismos internos. Todo o projeto da modernidade, com a sua ideia de progresso, se constituiu e desenvolveu a partir do conceito de colonialidade – face oculta da modernidade – impondo-se de um modo "universalizante" a todos os povos colonizados. A consciência da colonialidade, da sua pluridimensionalidade e, atualmente, da colonialidade global é condição incontornável para o início de um projeto decolonial. Todavia, o processo decolonial é inseparável da assunção de um projeto político intercultural que reconheça todas as diferenças culturais como dimensões fundamentais para a construção de um novo modelo de sociedade. Não que pense apenas as diferenças, mas que parta delas e pense com elas. Uma interculturalidade crítica que, contrariamente a uma interculturalidade de caráter relacional e funcional, neoliberal, que legitima e aprofunda as desigualdades e os processos de dominação, dissolva as estruturas coloniais responsáveis pela dominação e desigualdade entre povos, etnias, seres e saberes. As sociedades contemporâneas, herdeiras do colonialismo imperial, são sociedades polarizadas, *polarized societies* (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018), radicais, isto é, onde coexistem os extremos: a riqueza sumptuosa e escandalosa e a extrema pobreza, as elites burguesas, nas suas mansões, com seus jatos e Iates e aqueles que vivem nas margens, nas periferias das grandes cidades, nos submundos da criminalidade e na mira das espingardas. Tamanha desigualdade não fez parte dos ideais da Revolução Francesa e da institucionalização das democracias no mundo e, por isso, urge resgatar os grandes ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, transformar profundamente as sociedades por intermédio de um projeto político decolonial e de uma prática decolonial, projetando um outro modelo de sociedade, mais justo, mais humano, mais inclusivo e mais democrático.

8 Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

COLONIALISMO, COLONIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO

O colonialismo como fenômeno antecede o capitalismo enquanto sistema mundial e o acompanha como "política" em suas diferentes fases de desenvolvimento. A expansão europeia do século XVI tem o colonialismo como seu componente central e são as relações de produção e acumulação primitiva e demais processos históricos engendrados nesse contexto que tornaram o capitalismo possível como "modo de produção". Por outro lado, o capitalismo estendeu as relações coloniais sobre o espaço, os territórios e as formas sociais, atualizando-o como componente estrutural de seu próprio sistema e amplificando, de forma nunca antes vista, sua dimensão e significado, tornando-o onipresente na história das diferentes sociedades. (FERREIRA, 2014). A colonização é, assim, a expressão prática e violenta de um sistema colonial de produção que tem como núcleo central a exploração das riquezas naturais dos povos e territórios colonizados e a destruição/silenciamento dos modos de expressão cultural dos mesmos povos e a expansão territorial imperial. A ordem colonial opera a partir de uma lógica perversa de segmentações (étnico-raciais, nacionais, religiosas), por dualismos e marginalizações (sujeito-objeto, Norte-Sul, centro-periferia) como modo de exercício do poder e imposição de um modelo ocidental de racionalidade.

O termo colonial diz respeito ao período em que decorreu a submissão de um povo ou de uma nação a outro povo ou nação. Numa perspectiva política, cultural e epistemológica, entende-se por colonialismo todo o período de dominação colonial em que os povos foram submetidos ao domínio de um poder externo, impondo, pela violência, a sua cultura, a sua religião e as suas visões de mundo e da vida; o que caracteriza este período é a dominação a partir da construção de estruturas coloniais de poder e de dominação que tiveram reflexos em todas as dimensões da vida dos povos submetidos ao processo colonizador. Na perspectiva de Quijano (2009, p. 73),

> o colonialismo refere-se a uma estrutura de dominação/exploração onde o controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão localizadas noutra jurisdição territorial.

Se considerarmos que o colonialismo foi uma das faces da modernidade e a sua origem se situa na Europa Ocidental, o processo de colonização foi um processo violento de dominação de povos que se situam em outros territórios, noutros continentes, com outras culturas e outros modos de vida, diferentes do modelo europeu. Os objetivos da colonização foram, essencialmente, a expansão territorial e a extorsão/pilhagem das riquezas existentes nesses territórios. O fenômeno da colonização/ocidentalização não se circunscreve ao processo de cristianização, levado a cabo pelos jesuítas e franciscanos e à imposição do sistema colonial, mas aos efeitos mais profundos que essa multiplicidade processual teve na construção do imaginário, de novas representações sobre o mundo e a vida e nas relações interpessoais e sociais. Os povos originários não foram considerados pelos colonizadores como povos com uma cultura com a sua própria identidade, com a sua língua, a sua religião, os seus rituais, as suas tradições ancestrais, mas foram vistos como selvagens que deveriam ser submetidos a um processo civilizatório de ocidentalização, de conversão, sobretudo a partir da cristianização. Como refere Gruzinski (2003, p. 16), referindo-se à colonização mexicana, os índios da Nova Espanha eram, aos olhos das autoridades espanholas, «uma população de tributários, de pagãos a serem cristianizados e, posteriormente, de neófitos a serem vigiados e denunciados, *pueblos* a serem criados, deslocados, concentrados, segregados dos povoados espanhóis.» A colonização, para além de geográfica, econômica, política, cultural, foi uma colonização do próprio pensamento.

Entendemos, então, por colonização o processo político, cultural, social e econômico de dominação, subordinação e subjugação dos povos por parte de potências externas. No entanto, o findar da colonização jurídico-administrativa imposta por uma nação externa não significou a independência efetiva dos povos anteriormente colonizados. Em maior ou menor medida, em todos os países da América Latina e da África, as elites brancas e/ou negras deram

continuidade a esse processo por meio de um colonialismo interno[9], mantendo o seu povo oprimido e subjugado tal como nas diversas fases do colonialismo externo. Na época moderna, o colonialismo interno tem os seus antecedentes na exploração e opressão de um povo sobre outros povos. Os processos de neocolonização contribuíram para a degeneração do quadro social, com a cronificação das desigualdades e injustiças. No mundo contemporâneo, a colonialidade global (QUIJANO, 2005) impõe, tendencialmente, um pensamento único, marginalizando_todas as formas de pensar e viver irredutíveis à cultura global. O que agrava todo o processo educativo, hoje de dimensões globais, é a vigência de um pensamento único, monocultural e que impõe a todos os povos e culturas um destino pré-determinado para a vida, para o mundo, para a educação e para as sociedades em geral. Como afirmava Darcy Ribeiro, referindo-se à diversidade cultural do povo brasileiro, trata-se hoje de "reinventar o Brasil" a partir da riqueza da mestiçagem resultante da multiplicidade de povos que estão na sua origem.

Como afirmam Boaventura Santos e Maria Paula Meneses (2009, p. 10),

> o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas estranhas de conhecimento porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos.

Epistemicídio e ontocídio estão ligados na medida em que a destruição/aniquilamento dos saberes produzidos pelos povos originários foi acompanhada de um aniquilamento ontológico, ou seja, da própria destruição da humanidade e dignidade desses povos. Representados como selvagens, pagãos, bárbaros ou primitivos, não foram reconhecidos como seres humanos, como pessoas, bem como a sua cultura, os seus saberes e as suas relações com o sagrado. Daí que o processo de colonização tenha implicado a destruição de todo o legado histórico, simbólico, cultural desses povos. Em três dias, por exemplo, os espanhóis destruíram, pelo fogo, sete milénios de civilização azteca. Os processos de colonização impuseram, pela destruição, exclusão, silenciamento e violência uma geografia *mundi* e uma única geopolítica do conhecimento, como se o Sul e o Oriente fossem espelhos do Ocidente.

Homi Bhabha (2005), por sua vez, refere que a colonização impôs uma máscara estrangeira ao subalterno no sentido de permitir a negociação das resistências, mas impedindo que eles pudessem se exprimir. A criação de estereótipos gerou preconceitos em relação à diferença cultural impondo, estrategicamente, os padrões da cultura dominante, a cultura imperial-colonial.

O fim dos processos de colonização política nos diversos países do mundo inaugurou, em muitos casos, uma nova era: o colonialismo interno e o neocolonialismo em muitos países, a continuidade da colonização das mentes, das estruturas de dominação política, económica e sociocultural. Tal como defende Quijano (2005), assistimos à transição de um colonialismo moderno para uma colonialidade global, processo que alterou as formas de exploração e de dominação, mas não as estruturas de dominação e das relações entre os centros e as periferias à escala mundial. As agências internacionais impositoras das regras em nível mundial mantêm a periferia numa posição de subalterni-

---

9 Entendemos por colonialismo interno, seguindo a visão de González Casanova (2003), como um processo que, originariamente, está ligado a fenómenos de conquista em que as populações nativas não são exterminadas e fazem parte, em primeiro lugar, do estado colonizador e, posteriormente, do Estado que adquire uma independência formal ou que inicia um processo de libertação ou de recolonização e regresso ao capitalismo neoliberal. Os povos, minorias ou nações colonizadas pelo Estado-Nação sofrem condições semelhantes às do colonialismo e do neocolonialismo internacional. Habitam um território sem governo próprio; encontram-se numa situação de desigualdade perante as elites das etnias dominantes e das classes que as integram; a sua administração e responsabilidade jurídico-política diz respeito às etnias dominantes, à burguesia e oligarquia do governo central e aos seus aliados; os seus habitantes não participam nos mais altos cargos políticos e militares do governo central, a não ser em condições de "assimilados"; os direitos dos seus habitantes, a sua situação económica, política, social e cultural são regulados e impostos pelo governo central; os colonizados no interior de um Estado-Nação pertencem a uma "raça" diferente da que domina no governo nacional e é considerada inferior; a maioria dos colonizados pertence a uma cultura diferente da nacional. O colonialismo interno é, assim, uma expansão, continuidade do colonialismo que foi imposto do exterior.

zação em relação aos centros de poder político e econômico-financeiro. A partir do enfoque decolonial se considera que o capitalismo global contemporâneo ressignifica, num formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistémicas, espirituais e raciais, étnicas e de género/sexualidade iniciadas e promovidas pela modernidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007). As universidades, no seu formato tradicional, têm ratificado e legitimado os processos de exclusão, de hierarquização e de subalternização dos conhecimentos, sendo pouco provável que alguma transformação mais estrutural parta exclusivamente do seu interior na medida em que a sua estrutura se mantém colonial. Tavares (2013) refere, no entanto, outros modelos de educação superior que surgiram no Brasil e noutros países da América Latina com propostas inovadoras no sentido da inclusão de novos públicos, sobretudo daqueles oriundos de grupos sociais mais "periféricos" e da tentativa de democratização da educação superior. Estas inovações são levadas a cabo, no entanto, no âmbito de estruturas ainda coloniais, o que põe em causa a decolonialidade da educação superior.

DESCOLONIZAÇÃO, COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Quijano introduz o conceito de colonialidade como um dos elementos constitutivos da modernidade e específicos do padrão de poder capitalista mundial. Este conceito foi engendrado dentro do colonialismo e, por seu intermédio, foi imposto e enraizando-se nas subjetividades e intersubjetividades dos povos. Colonialidade e modernidade "instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder" (2005, p. 74) e configuram toda a produção do conhecimento, naturalizando experiências, identidades e relações históricas da colonialidade e da distribuição geocultural, política e econômica do poder capitalista mundial. A colonialidade do poder e a sua lógica de dominação foram estratégias da modernidade, a sua face oculta, ela é constitutiva da modernidade e não derivativa. A colonialidade é o lado sombrio da modernidade, como a parte da Lua que não enxergamos quando a observamos da Terra. É nesse lado sombrio que se situa a diferença colonial, o conjunto de saberes e narrativas acionados por lógicas diferentes da lógica do saber colonial.

Quijano (2005, p. 117) refere:

> A América constitui-se como o primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial e, desse modo e por isso, como a primeira identidade da modernidade. Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, consequentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial.

A difusão da cultura europeia e a afirmação do eurocentrismo operou-se por intermédio dos sistemas escolares coloniais que, aliados a grupos religiosos, assumiram a missão civilizadora europeia. Na perspectiva de Reis (2011, p. 23) "o sistema educacional imposto pelos colonizadores instituiu uma ruptura no conceito de educação dos povos indígenas e africanos, dado que retirou a autoridade aos mais velhos e à própria tradição cultural", submetendo a educação dos povos colonizados a uma lógica e racionalidade coloniais. À medida que as novas gerações recebiam uma educação ocidental, as histórias e os costumes nativos foram substituídos por modelos estrangeiros que contribuíram para a construção de um novo imaginário. Como refere Said (2011, p. 10), "em quase todos os lugares do mundo a chegada do homem branco gerou algum tipo de resistência. [...] a reação ao domínio ocidental culminou no grande movimento de descolonização".

Por descolonização entende-se o período que conduziu à independência dos povos que estiveram sob o jugo colonial. Numa primeira abordagem, consideramos que o processo de descolonização foi de caráter meramente formal, dado que se tratou de um processo político-administrativo. É neste sentido, como transferência de poderes dos colonos para os representantes dos povos colonizados que, muitas vezes, se utiliza o conceito de descolonização. Todavia, a complexidade do processo de descolonização impede-nos de o considerar, apenas, na sua dimensão política, ampliando-o às dimensões cultural, epistemológica, axiológica, ontológica e, sobretudo, à dimensão das estruturas mentais a partir das quais se constroem ou desconstroem representações. Considerada nestas perspectivas, o processo de descolonização assume uma complexidade muito maior e implica uma temporalidade de longa duração, na medida em que os processos de descolonização, como processos históricos, implicam, como refere Fanon (1976, p. 26) "a criação de homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade", a busca por um pensamento libertário. Neste sentido, o conceito de descolonização é similar ao que neste texto denominamos por decolonialidade que abordaremos posteriormente, salientando, obviamente, as diferenças entre ambos os conceitos.

Ainda Fanon (1976, p. 76) sobre a descolonização, refere:

> A descolonização se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta […] é um processo histórico: isto é, ela só pode ser compreendida, só tem inteligibilidade, só se torna translúcida para si mesma na exata medida em que discerne o movimento historicizante que lhe dá forma e conteúdo. A descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas, que têm precisamente a sua origem nessa espécie de substancialização que a situação colonial excreta e alimenta. […] A descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos. Mas essa criação não recebe a sua legitimidade de nenhuma potência sobrenatural: a "coisa" colonizada se torna homem no processo mesmo pelo qual ela se liberta.

Não se torna o homem ser humano, pessoa objeto de respeito, se a sua consciência se identificar com a consciência do opressor. A tomada de consciência da colonialidade das mentes e da docilidade dos corpos – a conscientização – são condições de libertação. Como referia Freire, seguindo Hegel, o escravo se liberta quando toma consciência da sua condição de escravo e de que o senhor está dependente da sua força de trabalho.

De acordo com Mignolo (2008) a matriz colonial de poder define-se por intermédio de quatro níveis que estão relacionados entre si. Uma inter-relação que é invisível e invisibilizada pela própria compartimentação/segmentação da informação, fato que a torna ainda mais poderosa. Esses quatro níveis são os seguintes:

1. Controle da economia – que inclui a apropriação de terras e de recursos naturais e exploração da mão de obra e criação de organismos internacionais de "ajuda" financeira, ou seja, de exploração e subjugação financeira, como o FMI;

2. Controle da autoridade – que inclui as diversas formas de governo, como a monarquia e o poder eclesiástico durante os séculos XVI e XVII e o estado moderno na Europa e o moderno-colonial fora da Europa; o militarismo; o direito e as relações internacionais;

3. Controle do gênero e da sexualidade – que inclui a invenção do conceito de mulher; a heterossexualidade como norma e o modelo de família cristã como célula social;

4. Controle do conhecimento e da subjetividade – que inclui, não apenas as instituições e currículos de ensino, mas também os meios de comunicação social que contribuem para a construção de representações (transformando opinião publicada em opinião pública) e a sua reprodução e perpetuação.

Esta matriz colonial do poder foi construída ao longo do processo de conquista e colonização; nos processos de resolução de problemas de níveis distintos e de organização do controle político e econômico. A matriz colonial de poder regula todas as formas de vida, as representações sobre o mundo, as relações sociais e econômicas, contribuiu

para a construção de um imaginário colonial, por meio da colonização das mentes. Uma mente colonizada só pode produzir conhecimentos coloniais e ter uma representação colonial da vida, das suas finalidades, das relações entre os seres humanos e a natureza e também a sua relação com a transcendência. Uma mente colonizada pensa dicotomicamente e hierarquicamente; a sua consciência moral é de caráter maniqueísta. Uma mente colonial naturaliza as diferenças, as desigualdades, as injustiças sociais e a inferioridade de uns grupos em relação a outros.

PÓS-COLONIALISMO E RESISTÊNCIA

O pós-colonialismo é, numa primeira abordagem, o período após a emancipação política dos povos. Embora não haja consenso em relação ao conteúdo deste conceito, Ashcroft *et al.* (1998) o usam para descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até aos dias de hoje. O pós é, com certeza, e do nosso ponto de vista, a abertura de um novo espaço, de produção, de resistência e de discussão e, certamente, um desafio em relação às produções anteriores. Tanto se refere ao estudo dos efeitos do colonialismo europeu, quanto às respostas de resistência dos povos colonizados tendo em vista a afirmação das suas culturas e da sua dignidade. Existe, ainda, a preocupação, por parte dos estudiosos dos países do chamado "terceiro mundo", em analisar o legado político, económico, social, cultural e filosófico do colonialismo, pela importância da herança deixada após séculos de presença. A questão da língua, da estrutura política e das formas estéticas fundamentais permanecem como pilares da experiência de qualquer sociedade colonizada. Falar de pós-colonialismo implica, pois, reconhecer os efeitos do colonialismo nas produções culturais tal como as resistências, crítica e inovação levadas a cabo pelos autores dessas produções.

Pensamos que é, sobretudo, a partir das obras *Os condenados da Terra*, de Frantz Fanon, publicado em 1961, pela editora Maspero, e *Orientalism* (1978) de Edward Said, que se desenvolvem teórica e criticamente os estudos sobre pós-colonialismo, surgindo posteriormente obras de outros intelectuais diaspóricos, que reclamam uma voz crítica pós-colonial, oriundos, ou com raízes, nos países que foram colonizados. Há um salto qualitativo na bibliografia, alargando-se para áreas das ciências sociais e dos estudos culturais. A afinidade entre os estudos culturais, de que Stuart Hall é o principal representante, e pós-coloniais permite uma reflexão sobre a transmigração das teorias, sobre a relação entre o local e o global e assinala uma análise das práticas culturais do ponto de vista da sua imbricação com as relações de poder.

Todavia, consideramos que o conceito suscita algumas divergências teóricas que são enriquecedoras, quer do ponto de vista antropológico quer epistemológico. Para delimitar o sentido que lhe atribuímos, utilizamo-lo na perspectiva de Santos (2006) para designar as relações desiguais entre o Norte e o Sul na compreensão e na explicação do mundo e das relações sociais. Norte e Sul, não numa perspectiva especificamente geográfica, mas no sentido simbólico de opressão e de dominação do Sul pelo Norte. Essas relações desiguais persistem, quer no Norte quer no Sul, como extensão e como representação das relações coloniais ainda dominantes em muitos povos que foram vítimas da colonização. Pensamento pós-colonial significa, pois, uma oposição a todas as formas imperiais de opressão dos povos e culturas, histórica e contemporaneamente dominados, oprimidos e privados de dar visibilidade à sua cultura. Neste sentido, o pós-colonialismo, para além de ser um período histórico que sucede à independência das colónias, representa um conjunto de práticas e discursos que desconstroem os discursos coloniais e procuram substituí-los pelas visões dos colonizados (SANTOS, 2006).

O seu alcance operativo deverá ser visto, também, como o encontro de várias culturas e de diversas perspectivas sobre o conhecimento, reflexo, afinal, dos modos diferentes de ser, de ver o mundo e de estar nele e uma abertura de novos espaços de produção e de discussão numa perspectiva crítica e de ruptura com o passado colonial. Na perspectiva de Loomba (1998), os estudos pós-coloniais não poderão ser identificados nem confundidos com os estudos sobre a globalização, dado que as finalidades de uns e de outros são bem diferentes. No entanto, se o objetivo dos es-

tudos sobre a globalização for a análise do mundo contemporâneo tendo em vista a sua transformação, não poderão deixar de incorporar algumas das ideias-chave dos estudos pós-coloniais, sobretudo a consciência histórica sobre a época imperial e as relações que poderão ser estabelecidas entre o pós-colonialismo e os colonialismos internos tal como as diversas formas de neocolonialismo. Os discursos pós-coloniais são, em muitos casos, narrativas que refletem sobre os processos de descolonização, não só nos países do Sul, mas também naqueles que, no Norte, foram colonizados, marginalizados e silenciados. De acordo com Santos e Meneses (2009, p. 6), «a problemática da pós-colonialidade passa por uma revisão crítica de conceitos hegemonicamente definidos pela racionalidade moderna, como sejam história, cultura ou conhecimento, a partir de uma perspectiva e condição de subalternidade.» Essa é uma das principais dificuldades: como fazer falar o silêncio sem que se utilizem os conceitos que produziram o silenciamento? Pode o subalterno falar, questiona Spivak (2010), ou ele fala por mediações? Na sua perspectiva, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que quando ele ou ela o faça possa ser ouvido(a). Para Spivak (2010, p. 15), "não se pode falar pelo subalterno, mas pode-se trabalhar contra a subalternidade, criando espaços nos quais o subalterno possa se articular e, por consequência, possa ser ouvido". As literaturas pós-coloniais e outras narrativas de caráter estético (a pintura, a música, o artesanato, dança) poderão cumprir essa função, resgatando toda a cultura silenciada pela colonização e todos os saberes que foram subalternizados por uma violência epistémica sem precedentes. As narrativas estéticas pós-coloniais, são de caráter resistente e insurgente resgatando e promovendo os princípios, valores e saberes das culturas originárias assumindo-se não apenas na sua dimensão estética, mas abrindo horizontes epistémicos e ontológicos.

O processo histórico violento de colonização dos povos foi produzido num contexto de dominação cultural, social, política e económica, pela destruição do imaginário dos diversos povos, das suas culturas e das suas representações simbólicas. O conceito de imaginário que aqui adotamos, tem o sentido que lhe é atribuído por Edouard Glissant (2002). Para este autor, o imaginário é uma construção simbólica mediante a qual uma comunidade (racial, nacional, imperial, sexual etc.) se define a si mesma, constrói a sua identidade. O conceito de imaginário não tem a acepção comum de construção de uma imagem mental nem o sentido mais técnico que lhe é atribuído pelo discurso analítico contemporâneo, segundo o qual o imaginário constitui uma estrutura de diferenciação relativamente ao simbólico e ao real. O conceito tem, efetivamente, um sentido geopolítico e faz parte integrante da fundação e formação do imaginário do sistema-mundo moderno-colonial.

INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE

Em primeiro lugar, parece-nos importante distinguir dois conceitos que, até certo ponto, já foram abordados anteriormente e em alguns dos textos que temos produzido e publicado ao longo dos últimos anos. (TAVARES, 2013, 2014, 2014ª; TAVARES; GOMES, 2018). São eles os conceitos de descolonização e decolonialidade. Qual a diferença? Como referimos, o primeiro é, sobretudo, um conceito que foi produzido para definir um processo político e administrativo: o "fim" do colonialismo, ou seja, do domínio de uma potência estrangeira sobre um povo e o seu território, implicou a entrega do poder aos "representantes" dos povos colonizados. Não adotamos esse conceito porque, do nosso ponto de vista, ele não esclarece coisa nenhuma, para além de ser um conceito colonial. Tem sido utilizado também para caracterizar o processo posterior à colonização, se é que é possível sincronizar esse processo. Por sua vez, o conceito de decolonialidade que preferimos adotar, muito na linha teórico-prática-política de Catherine Walsh, é um conceito mais profundo e mais abrangente do que o primeiro. Se o conceito de colonialidade é inerente à colonização, sendo mais profundo e abrangente, o conceito de decolonialidade é inerente ao processo de descolonização no seu sentido processual e não sincrónico. Mais profundo, porque sugere e implica uma espécie de arqueologia da colonização, mergulha na profundidade dos mecanismos colonizadores e nas estruturas de dominação; mais abrangente, porque os seus horizontes de aplicação são os mesmos da colonialidade: do poder, do conhecimento, da economia,

do gênero, da sexualidade, das mentes, da subjetividade e das interssubjetividades. A amplitude da matriz colonial do poder implica que a decolonialidade tenha a mesma abrangência e se aplique a todas as esferas referidas. A decolonialidade não é, por isso, um conceito abstrato, mas um projeto político de intervenção social, de emancipação e de transformação profunda das sociedades.

O conceito de interculturalidade que assumimos neste texto aponta para o reconhecimento e respeito por todas as culturas, sem dualização e hierarquias entre elas, possibilitando a sua afirmação e a sua intervenção nos processos sociais. Na América Latina, a interculturalidade tem um significado específico: "ela está ligada às geopolíticas do espaço e do lugar, às lutas históricas e atuais dos povos indígenas e negros e à construção de projetos sociais, culturais, políticos, éticos e epistémicos, orientados para a transformação social e para a descolonização." (WALSH, 2012, p. 21). Mais do que um conceito que faz o apelo e promove a interação e comunicação entre culturas e saberes, o significado que lhe é atribuído assinala a necessidade de construção de outros modelos de conhecimento, de outra ontologia, de uma outra prática política, de um outro poder social e de uma outra sociedade, o que supõe e implica o desvio das formas de poder dominantes e dos paradigmas sociais e epistémicos de caráter eurocêntrico e colonial. O conceito de interculturalidade traz esse potencial de transformação da realidade social pela ação dos sujeitos subalternizados historicamente, sendo, portanto, um conceito resistente e insurgente, abrindo horizontes ontológicos, epistemológicos, políticos e éticos, configuradores de um novo tipo de relação entre as diversas culturas e de uma nova geopolítica do conhecimento. O reconhecimento dos povos subalternizados em igualdade com os que os subalternizaram implica a dissolução das hierarquias e dos dualismos promovidos e naturalizados pelo pensamento ocidental. Consideramos que sem os pressupostos assinalados não haverá qualquer possibilidade de decolonialidade do poder e do saber e de um diálogo inter-epistémico. A filosofia intercultural, pelo seu posicionamento crítico e pelas suas propostas decoloniais revela, com clarividência, o caráter monocultural e eurocêntrico das instituições políticas e educativas e, especificamente, da universidade. Estudar em Paris, Nova York, Oxford, Londres, Shangai, São Paulo, Buenos Aires, Nairóbi, Quito ou Nova Délhi trazem semelhanças com relação à forma do currículo dos estudos académicos, dos títulos universitários, das normas e padrões de pesquisa científica, da terminologia técnica e conceitual e dos procedimentos epistemológicos. Esta uniformização dos estudos universitários, embora com *nuances* contra-hegemônicas em algumas delas – reconheçamos–, é defendida em nome de um academicismo universal, sustentado por uma visão supra-cultural (monocultural) dos conteúdos, métodos, organização académica e padrões científicos. O pensamento intercultural questiona a suposta universalização e supra-culturalidade geradoras da uniformização cultural, epistémica e académica. A concepção dominante de universidade e de educação superior na América Latina, nos países periféricos e semiperiféricos, está fundamentada nos pressupostos culturalmente enraizados na tradição filosófica, cultural e epistemológica europeia e ocidental. A inclusão de uma visão intercultural na universidade é, do nosso ponto de vista, o pressuposto incontornável para o início do processo de decolonialidade da universidade como instituição, do saber que ela constrói e difunde, da avaliação, dos procedimentos metodológicos na construção do conhecimento e dos procedimentos educativos e pedagógicos.

A decolonialidade da educação exige uma hermenêutica intercultural da suspeita[10] e uma interpretação crítica da diversidade cultural e a decolonialidade das estruturas de dominação de longa duração (RIVERA CUSICANQUI, 2010) inerentes às instituições educacionais e ao processo educacional, imanentes às leis sobre educação, currículo e processos de avaliação. Decolonizar a universidade e a educação superior é um projeto insurgente e resistente face às

10 Entendemos por hermenêutica da suspeita, na linha de Paul Ricoeur e de Michel Foucault, representantes da hermenêutica moderna francesa, a desconfiança em relação às representações históricas construídas sobre os povos e culturas não europeus, a partir de uma racionalidade duvidosa. Os autores referidos partem das críticas de Marx, Nietzsche e Freud (filósofos da suspeita) à racionalidade do pensamento ocidental, aos seus paradigmas epistemológicos e axiológicos. Uma hermenêutica da suspeita é, por isso, uma hermenêutica crítica que põe em causa o paradigma dominante como único modelo de racionalidade e epistemológico e, simultaneamente, reconhece a falsidade de um imaginário colonial construído a partir de pressupostos culturais e epistemológicos ocidentais.

investidas da sociedade de mercado e às exigências das agências internacionais reguladoras (BM, FMI, OCDE, OMC, UNESCO). Não é suficiente que uma universidade inclua os grupos sociais mais desfavorecidos do ponto de vista social e económico para que seja decolonial; não basta, também, que incorpore outras culturas diferentes da cultura hegemônica para que seja intercultural. É necessário, isso sim, que o processo de decolonialidade abranja todas as suas dimensões (poder, conhecimento, estruturas de dominação, práticas pedagógicas, avaliação) e que assuma princípios emancipatórios promotores de uma justiça social e cognitiva.

Na perspectiva de Catherine Walsh (2012), a diminuição das desigualdades sociais, o aumento da frequência da educação superior pelos indígenas, mulheres negras e indígenas, afrodescendentes e outros grupos considerados minoritários, implica a "transversalização da interculturalidade" a todas as instituições e sistemas sociais como garantia de acesso de todos os cidadãos aos direitos fundamentais: educação, saúde, habitação, trabalho, segurança. A interculturalidade constitui, atualmente, um eixo fundamental tanto no âmbito de uma sociedade específica multicultural, quanto no domínio das relações de cooperação inter-transnacionais. O conceito de interculturalidade, sobretudo o de interculturalidade crítica, é bem diferente do conceito de multiculturalismo. Este, do nosso ponto de vista e de autores que trabalham as questões culturais, tais como Boaventura Santos, Vera Candau, Catherine Walsh e outros, significa, apenas, a existência, numa sociedade determinada, de uma diversidade de culturas, "um modo de designar as diferenças culturais num contexto transnacional e global" (SANTOS, 2004, p. 25), uma forma mais requintada de dominação dos grupos **étnicos minoritários numa sociedade neoliberal, com a aparência de inclusão**. É, sobretudo, um multiculturalismo retórico (TAVARES, 2014) que tem como finalidade a legitimação do monoculturalismo e a reafirmação da sua superioridade. Neste aspecto, todas as sociedades são, atualmente, multiculturais. Na perspectiva de Boaventura Santos (2004, p. 23) o multiculturalismo como expressão da lógica cultural do capitalismo multinacional ou global é uma nova fase do racismo.

> O multiculturalismo tende a ser "descritivo" e "apolítico", elidindo o problema das relações de poder, da exploração, das desigualdades e exclusões (o modelo United Colors of Benetton). O recurso central à noção de tolerância não exige um envolvimento ativo com os "outros" e reforça o sentimento de superioridade de quem fala de um autodesignado lugar de universalidade.

Este conceito é ocidentocêntrico, criado para descrever a diversidade cultural no quadro dos Estados-nação do hemisfério Norte e para lidar com a situação resultante do afluxo de emigrantes vindos do Sul num espaço europeu sem fronteiras internas, da diversidade étnica e afirmação identitária das minorias nos EUA e dos problemas específicos de países como o Canadá, com comunidades linguísticas ou étnicas territorialmente diferenciadas. Trata-se de um conceito que ilude a existência de uma sociedade dialogante entre as diversas culturas, que se procura impor aos países do sul como modo de definir a sua condição histórica e identitária: de povos excluídos, colonizados, subalternizados, considerados inferiores aos povos brancos do Norte. O conceito de multiculturalismo pode também ser utilizado para descrever e caracterizar contextos e experiências diferenciados em que existem visões e divisões diferentes do mundo para as quais a noção de cultura ou a divisão entre cultural, econômico, social ou político não é relevante. (SANTOS, 2004) Finalmente, Boaventura Santos (2004) refere-se ao multiculturalismo emancipatório, diferente do descritivo, na medida em que supõe uma dinâmica de luta e de resistência às imposições culturais do Norte e de reivindicação pelo reconhecimento da diversidade cultural numa situação de igualdade e de respeito por todas as formas diferentes de expressão e de visão do mundo e por todas as propostas diferentes para a resolução dos mesmos problemas. O multiculturalismo emancipatório, mesmo tendo em conta as suas limitações impostas pelas sociedades ainda monoculturais, parece abrir horizontes epistemológicos para a descoberta e afirmação dos saberes que foram silenciados ao longo da história. Do nosso ponto de vista, esta proposta multicultural, como veremos, não se distancia de uma interculturalidade funcional, na medida em que ela acontece no âmbito das estruturas dominantes de poder, aquelas, afinal, que promovem e executam a exclusão e a dominação-exploração.

O conceito de interculturalidade emerge dos movimentos e lutas sociais na América Latina e está indissoluvelmente ligado ao conceito de decolonialidade. Há que esclarecer, em primeiro lugar, o que significa interculturalidade e quais as formas que ela pode assumir nas sociedades contemporâneas, sobretudo nos países do Sul. Na perspectiva de Walsh (2012) pode falar-se numa interculturalidade relacional, funcional ao sistema dominante e numa interculturalidade crítica como projeto político, social, epistémico e ético de decolonialidade visando a transformação.

> A interculturalidade em si só terá significado, impacto e valor quando é assumida de maneira crítica, como ação, projeto e processo que procura intervir na refundação das estruturas e reordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam, ou seja, na matriz ainda presente da colonialidade do poder. (WALSH, 2012, p. 62)

A interculturalidade inscreve-se no esforço de reconhecimento das diferenças e diversidade como parte do reconhecimento jurídico e da necessidade, cada vez maior, de promover relações positivas entre os diversos grupos culturais, de confronto com a discriminação, racismo e todas as formas de exclusão tendo em vista a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de trabalhar coletivamente na construção de uma sociedade profundamente democrática.

Como referimos anteriormente, Walsh (2012) aborda o fenômeno de interculturalidade sob três perspectivas:

1. A perspectiva relacional, que consiste no contato e intercâmbio entre culturas, ou seja, entre pessoas, práticas e saberes, valores e tradições culturais distintas. Neste sentido, a interculturalidade é algo que sempre existiu porque sempre existiu contato e relação entre, por exemplo, indígenas e afrodescendentes. Esta perspectiva oculta ou minimiza a conflitualidade e os contextos de poder e dominação que existem nessa relação. Limita a interculturalidade ao contato e à relação, ocultando as estruturas sociais – políticas, econômicas, epistémicas – que posicionam a diferença cultural em termos hierárquicos, de superioridade e inferioridade.

2. A perspectiva funcional que se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença cultural com metas da sua inclusão nas estruturas sociais existentes. Promove a inclusão, mas não a alteração das estruturas sociais. É uma perspectiva liberal que procura promover o diálogo, a convivência e a tolerância. É uma interculturalidade funcional na medida em que não põe em causa as estruturas sociais existentes, estruturas de dominação, e as causas das assimetrias e da desigualdade social. Ajusta-se, perfeitamente, à lógica de uma sociedade neoliberal, permite que ela funcione e se expanda. É a nova lógica multicultural do neoliberalismo, que reconhece as diferenças, administrando-as no âmbito de uma ordem nacional inquestionável. O reconhecimento das diferenças culturais converte-se numa nova estratégia de dominação por intermédio da colonialidade do poder.

3. A terceira perspectiva, distinta das anteriores, é a interculturalidade crítica que tem como pressuposto fundamental o questionamento da racionalidade instrumental própria do colonialismo e do capitalismo, apontando para a construção de uma outra sociedade com diferente ordenamento social. Não se parte, por isso, da diferença cultural tendo em vista a sua inclusão nas estruturas sociais de dominação, mas o ponto de partida são as próprias comunidades que foram subjugadas pelo poder colonial-capitalista. Pretende-se, com esta visão, intervir e agir sobre o padrão de poder colonial-capitalista, sobre a matriz da colonialidade, tendo em vista a transformação das estruturas sociais de dominação e a construção de relações sociais radicalmente distintas. A interculturalidade crítica, como prática política, é um projeto, um processo em construção, não apenas de caráter político, mas também ontológico e epistemológico. É um projeto decolonial, ainda inexistente, porque pretende intervir nas causas e razões da exclusão, nas estruturas responsáveis pela subordinação, inferiorização e desumanização de seres, saberes, lógicas e racionalidades de vida.

> Preocupa-se também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistemológico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados pelas práticas de desumanização e de subordinação – que privilegiam alguns sobre outros, naturalizando a diferença e ocultando as desigualdades que se estruturam e se mantêm no seu interior. Adicional-

> mente se preocupa com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem, apesar da desumanização e subordinação. (WALSH, 2012, p. 66)

Consideramos que nas sociedades contemporâneas, algumas com propostas programáticas de direita e de extrema direita, como é o caso do Brasil, se torna mais difícil uma prática política decolonial. No entanto, a História mostra que os povos têm nas suas mãos a construção do seu destino, do seu futuro e que os autoproclamados heróis da história, são meros instrumentos com temporalidade definida. Neste sentido, é possível a construção de uma outra sociedade, mais intercultural, decolonial, mais democrática e, por isso, menos desigual. Essa é a tarefa do pensamento resistente e do seu compromisso com os mais frágeis da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já referimos em outros textos que a modernidade não é um fenômeno exclusivamente europeu, mas global. Os povos do sul participaram da modernidade pela exclusão dos processos civilizatórios e foram colonizados pela imposição dos ideais regulatórios da modernidade. O texto que apresentamos, embora não tenha seguido uma linha de reflexão em torno do conceito de modernidade, referiu ideias e princípios a ela inerentes e dela derivados. O conceito de colonialidade, por exemplo, é, como referimos, a face oculta da modernidade e, por isso, o projeto moderno foi, na sua essência, um projeto colonial que ocultou a diferença colonial. Num dos textos de Boaventura sobre o projeto da modernidade ele refere que esse projeto teve duas faces: numa delas, a regulação; noutra, a emancipação. A vitória pertenceu à regulação e os projetos emancipatórios acabaram não se realizando e sendo sufocados pelo projeto regulatório. É tempo, por isso, de resgatar as ideias emancipatórias e de as atualizar. Dussel (2012) propõe o conceito de transmodernidade, conceito criado a partir do legado dos colonialismos espanhol e português, como conceito analítico e prospetivo no sentido de orientar para visões de futuro, um conceito crítico do capitalismo, do mercado neoliberal e da democracia formal. Uma transmodernidade que implica, para o mesmo autor, uma razão libertadora. Se o diálogo entre posições teóricas diferentes é possível – e cremos que sim–, sobretudo entre autores que têm percursos e compromissos políticos muito semelhantes, Dussel e Quijano, por exemplo, estão unidos por uma experiência e trajetória decolonial latino-americana ou, como refere Mignolo (2011, p. 16) "por uma história local da diferença colonial"; por isso mesmo, não causará espanto que se pense a colonialidade e a decolonialidade numa perspectiva, não de modernidade, mas de transmodernidade. Será, com certeza, um diálogo que aprofundaremos em futuros textos.

Pretendemos mostrar, pela apresentação da matriz conceitual colonialismo, colonização, colonialidade, descolonização, interculturalidade e decolonialidade, que são conceitos indissoluvelmente ligados e que o seu perfil epistemológico deriva dos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos que permitiram a sua produção. O colonialismo como sistema político imperial e capitalista gera colonização e esta gera resistências. Foram as resistências e "indignações" dos povos, como uma espécie de "revoluções silenciosas" que permitiram os processos de descolonização em ambos os sentidos referidos no texto. Por outro lado, a "insurreição dos saberes subjugados", utilizando aqui uma expressão de Michel Foucault, pela conscientização da colonialidade epistémica, possibilitou a construção de uma nova geopolítica do conhecimento em oposição à geopolítica do Norte. Atribuímos grande importância aos conceitos de interculturalidade e decolonialidade. São conceitos que representam, sobretudo, uma estratégia política e a necessidade de uma intervenção social no sentido de dar voz de cidadania a todas as diferenças existentes nas sociedades. O fenômeno temporalidade é absolutamente central nestas discussões. Falar de decolonialidade é um processo, não um momento. Trata-se, por isso, de uma temporalidade diacrónica e não sincrónica. É um tempo de longa duração, o da decolonialidade, tal como o foi a construção das estruturas de dominação.

Se os projetos são políticos e com eles assumimos compromissos, o futuro é hoje e não amanhã.

REFERÊNCIAS

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. **Key Concepts in Post-Colonial Studies.** London; New York: ROUTLEDGE, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra. Lisboa**: Ulmeiro, 1976.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Colonialismo, capitalismo e segmentaridade: nacionalismo e internacionalismo na teoria e política anticolonial e pós-colonial. **Revista Sociedade e Estado** – Vol. 29, Nº 1, janeiro/abril 2014.

GLISSANT, Édouard. **Introdución a una poetica de lo diverso**. Barcelona: Ediciones del Bronce, 2002.

GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo. Colonialismo Interno (una redefinición). [En línea]. En **Revista Rebeldía**, No. 12, (Octubre de 2003). Disponível em: <http://www.revistarebeldia.org/revistas/012/art06.html>.

GRUZINSKI, Serge. **A colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MIGNOLO, Walter. Cuáles son los temas de género y (des) colonialidad? In: LUGONES, María; JIMÉNEZ LUCENA, Isabel; TLOSTANOVA, Madina. **Género y Descolonialidad** (7-12). Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2008.

MIGNOLO, Walter. **El vuelo de la razón. Diferencia colonial y pensamento fronterizo**. Buenos Aires, Ediciones del Signo, 2011.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidade e escrita nas literaturas africanas**. Lisboa: Edições Colibri, 1998.

LOOMBA, Ania. **Colonialism/Postcolonialism**. London; New York: Routledge, 1998.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-Americanas** (227-278). Buenos Aires: Col. Sur Sur, 2005.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**, (73-118). Coimbra: Almedina, 2009.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural. A literatura de Wole Soyinka.** Belo Horizonte: UFMG, 2011.

RIVERA CUSICANQUI. **Violências (re) encubiertas en Bolívia**. La Paz: edición del autor, 2010.

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Editora Schwarcz, ltda, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Edições Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorky. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TAVARES, Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidentocêntricos. **Rev. Lusófona de Educação**, 2013, no. 24, p. 49-74.

TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Revista Dialogia**, nº 29, mai/ago, 2018, p. 47-68. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>.

TAVARES, Manuel. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Educação e Cultura Contemporânea**, vol. 11, nº 25, 2014, p. 163-190.

TAVARES, Manuel. História, memória e esquecimento: identidades silenciadas. In BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel. **Cultura, Identidades e narrativas** (73-114). São Paulo: BT Acadêmica, 2014ª.

WALSH, Catherine**.** Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global,** Joaçaba, Vol. 15, nº 1-2, Jan.-Dez., 2012, p. 61-74.

LINGUAGEM ESCRITA E LINGUAGEM CORPORAL: O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mônica de Ávila Todaro[11]

Rosimar Moura Americano Sales[12]

INTRODUÇÃO

> *"O 'eu' que fala está instalado em seu corpo e em sua linguagem não como uma prisão, mas, ao contrário, como um aparelho que o transporta magicamente à perspectiva do outro." (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 41).*

As várias atividades humanas se relacionam com a utilização das linguagens. A linguagem corporal revela um estilo pessoal, uma individualidade de quem se movimenta. A linguagem escrita, quando inter-relacionada à experiência/linguagem corporal, pode abarcar diferentes visões de mundo de pessoas que se representam falando, escrevendo e se movimentando.

O diálogo é essencial para a conscientização de si e do mundo que é experimentado e é, também, fundamento na ação pedagógica, enquanto mediação entre sujeito e realidade/mundo. O "eu que fala" se relaciona, dinamicamente com o outro. Essa dimensão relacional e dinâmica realiza-se como discurso e prática, num sensível olhar pensante sobre e com o vivido.

Paulo Freire encoraja-nos a vivenciarmos o diálogo para termos uma práxis libertadora, exatamente porque "não podemos aceitar a concepção mecânica da consciência, que a vê como algo vazio a ser enchido" (FREIRE, 1987, p. 38).

Através do diálogo, é possível construir uma visão mais ampliada sobre as ações e compreender a dimensão do próprio corpo que

> não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 38).

O diálogo se define pela circulação da palavra. Um diálogo vivo pressupõe corpos em interação e requer problematização. Revela-se, nele, uma oportunidade de expressão. As pessoas que se abrem ao diálogo e à compreensão recíproca podem ser consideradas democráticas.

Na formação inicial de professores, faz-se necessário estar apto para escutar o outro de corpo inteiro. Num processo de troca, as pessoas podem se transformar e se colocar à prova num movimento de solidariedade ética. Numa escuta ativa e formadora, futuras professoras experienciam o que pode vir a ser uma educação humanizadora. Se o que nos torna humanos é o uso da linguagem, como condição para a consciência, então parece-nos importante formar professores que dialogam consigo mesmos por meio da escrita, enquanto se abrem para o outro e para o mundo sendo corpos conscientes.

---

11 Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Possui dezenas de livros e artigos publicados no Brasil e no exterior.

12 Pedagoga e Bacharel em Comunicação Social.

É nosso objetivo neste texto, relatar uma prática educativa/experiência realizada no ensino superior para dela extrair narrativas/fragmentos de discursos que possam nos dar pistas a respeito da possibilidade de sermos nossos corpos conscientes enquanto professores em formação, atravessados pelos outros.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João del-Rei, no 3º período, oferece a disciplina eletiva "Corpo Experiência". Durante o (per)curso, as estudantes escrevem sobre si e denunciam/anunciam sua relação com o próprio corpo por meio de um diário.

Pensando com Paulo Freire, relataremos essa experiência de ler o mundo através do corpo consciente. O estudo faz parte do Grupo de Pesquisa "Pedagogia do Corpo Consciente" e se torna relevante porque, enquanto futuros professores, compreender o corpo consciente como instrumento relacional com o mundo é produzir sentidos, potencializar a sensibilidade e criar condições para uma reflexão crítica. Mobilizar corpos parece ser um modo de nos lançar para a aventura de ressignificar o processo educativo, naquilo que ele pode vir a ser.

Desde a acolhida da disciplina, o caminho percorrido foi dialógico. A professora e pesquisadora Mônica Todaro iniciou a disciplina com uma roda de conversa, inspirada no "Círculo de Cultura" de Paulo Freire, e levantou alguns questionamentos, como: "O que se espera da disciplina?"; "O que é corpo e experiência para você?"; "Por que é importante experienciar o nosso corpo?". Dialogando com as discentes, a professora foi mediando as conversas e problematizando temas gerados a partir das palavras que circulavam nas rodas.

Numa perspectiva freireana, acolher é promover encontros, respeitando os saberes de cada pessoa. Para isso, é importante considerar a pedagogia da pergunta. Para Brandão (1981), na obra "O que é método Paulo Freire", é a partir do levantamento do universo vocabular que surgem as pistas de um mundo imediato, "configurado pelo repertório dos símbolos através dos quais os educandos passam para as etapas seguintes do aprendizado coletivo e solidário de uma dupla leitura: a da realidade social que se vive e a da palavra escrita que a retraduz." (BRANDÃO, 1981, p. 13).

Na prática, esse momento oportunizou o exercício de uma acolhida sincera e um diálogo amoroso, caracterizado pelo respeito à diversidade, numa prática de alteridade. Na saudação inicial, a professora convidou a turma a experimentar e refletir sobre si mesmo enquanto corpo consciente, num movimento dialógico.

Freire (1987) compreende o diálogo como um fenômeno humano que se realiza com a palavra verdadeira. O autor demonstra que ação e reflexão são dimensões da palavra que, solidariamente, numa completa interação e interdependência, compõem o diálogo, ao mesmo tempo em que afirma: "Não há palavra verdadeira que não seja a práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo." (FREIRE, 1987, p. 44).

Uma relação sensível com a experiência preenchida por intensidades é importante, como ressalta Todaro (2014, p. 117), para "formar integralmente um futuro professor, levando-o a desenvolver-se por meio da conscientização corporal, é apostar na possibilidade de que ele possa compreender seu aluno na sua totalidade".

Freire (1987) reafirma a condição do ser humano que, para ele, é um ser da práxis: "os homens são seres do *quefazer* exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo" (p. 121). A promoção do diálogo e a conscientização são ações que precisam fazer sentido, porque a aprendizagem requer constantemente a ação e a reflexão de forma indissociável na prática pedagógica.

Freire (2006) também trata do tema compreendendo que "não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 2006, p. 25). O educador e o educando não

nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que "a esperança é necessidade ontológica" (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano histórico, que se encontra em constante aperfeiçoamento e movimento.

O que se entende é que o ambiente de formação é um círculo de cultura, em que todos os sujeitos participam e contribuem com a aprendizagem, dizendo a sua palavra. Alarcão (1996) explica que o conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação docente. "Ser professor implica saber quem sou eu, as razões pelas quais faço o que faço e conscientizar-me do lugar que ocupo na sociedade" (ALARCÃO, 1996, p. 177). A autora mostra que ser professor é ser parte de um serviço "do grande projeto social que é a formação dos educandos" (ALARCÃO, 1996, p. 177).

Para Freire (2006), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (p. 24). Assim, numa inspiração freireana, foram criadas oportunidades de expor-se e, desde a primeira roda de conversa ficou acordado que toda experiência vivida em sala de aula deveria ser refletida em forma de narrativas descritas em um diário. Esse foi o desafio de nossa experiência.

O uso de diários, como instrumento de produção de cultura, serviu para registrar as experiências a partir de um ponto de vista pessoal, num exercício autobiográfico. Escrever o diário significou uma tarefa nova, visto que na formação inicial de professores tal gênero textual nem sempre faz parte da exigência acadêmica.

Para Alves (2004), o diário fornece um registro de esforço quotidiano para gravar a contínua mudança do presente, e nele deve-se considerar como objeto de registro as experiências pessoais e observações passadas em sala de aula, ou que a ela se relacione, "identificando o registro como um documento pessoal, em que o sujeito que escreve inclui interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, sob uma forma espontânea de escrita, com a intenção usual de falar para si mesmo" (Alves, 2004, p. 225). A narrativa em diário é uma forma de dar continuidade aos diálogos, à autorreflexão e à conscientização.

Traremos, a seguir, trechos dos vinte diários analisados, contendo a narrativa "Eu e meu corpo". No nosso entendimento, o que se pode notar é um diálogo com o próprio corpo para uma outra leitura de mundo

"EU E MEU CORPO": TEMA GERADOR DA NARRATIVA DE SI

O tema gerador "Eu e meu corpo" foi a primeira narrativa do diário, a qual chamaremos aqui de "narrativa de si". Essas narrativas traduzem os modos como as estudantes enxergam a si, sendo corpos na busca da conscientização. Além disso, demonstram um elo de uma cadeia complexa que expressa a posição de cada participante na experiência.

Temos em Abrahão (2004, p. 203) que "as (auto) biografias são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória.". Esse caminho leva a reflexão, que para Alarcão (1996) baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade. Combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante. É a união da cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano.

Paulo Freire defende a conscientização como elemento importante de uma atitude de questionamento que leva ao confronto com a própria práxis. Ao interpretar e reconstruir suas experiências, por meio da escrita, a estudante pensa em sua experiência, em uma prática de reflexão e tomada de consciência, numa atitude de compreensão de si mesma que possibilita ler o mundo criticamente. Freire (1997) afirma que escrever não é um puro ato mecânico, precedido do ato de pensar.

> Se isto não significa que após pensar, ou enquanto penso, eu deva automaticamente escrever, isto significa, porém, que ao pensar guardo em meu corpo consciente e falante, a possibilidade de escrever da mesma forma que, ao escrever, continuo a pensar e a repensar o pensando-se como o já pensado (FREIRE, p. 7, 1997).

A disciplina "Corpo-experiência", oferecida no início da jornada acadêmica, implica que a conscientização deve estar presente na formação inicial de professores. Juntamente com uma experiência sensível, que não dicotomiza corpo e mente, mas os considera lugar de educação, destaca-se como construção de pensamento e de conhecimento.

Freire (1997) mostra que a questão da sociabilidade, da imaginação, dos sentimentos, dos desejos, do medo, da coragem, do amor, do ódio, da pura raiva, da sexualidade, da cognoscitividade nos leva a necessidade de fazer uma "leitura" do corpo como se fosse um texto, nas interrelações que compõem o seu todo. Leitura do corpo que, interdisciplinarmente, rompe dicotomias e faz história.

> Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a "leitura" de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço (FREIRE, p. 48, 1997).

Nas análises dos diários, quando da narrativa "Eu e meu corpo", percebemos alguns tipos de relações com o corpo que os futuros professores têm. Destacamos alguns trechos dos 20 diários analisados, bem como algumas dessas relações. Em treze do total de diários, ou seja, 65% das "narrativas de si" demonstram uma *Relação de aceitação, de afeto e amor* com o próprio corpo.

> Vivo um constante agradecimento e numa relação feliz e amável com meu corpo. Sou grata por cada partezinha dele, tudo único e MEU. É incrível pensar que um corpo por mais semelhanças que tenha, nunca vai ser igual ao outro. (L. C.)

> Quando penso em tudo que sou, ele está presente. Ele é o meio pelo qual eu me constituo como pessoa, me transformo e modifico o mundo. E se penso que sou luz, vida e espírito, é ele que transmite a minha luz, é ele que sustenta a minha vida, é ele que me permite alimentar meu espírito! Muito amor pelo meu corpo! (J. J. N.)

Em seis diários (30% das narrativas) estão descritas a *Relação do corpo como funcionalidade,* presentes no mundo para servir como suporte físico, como se mente e corpo fossem separados.

> Minhas pernas e pés me levaram e me levam a tantos lugares! São bem cuidados, claro, afinal tem um mundo me esperando lá fora. Meus braços e mãos, não preciso nem comentar de suas importâncias; se esse texto está sendo escrito é graças à eles. (K.L.)

> Será o corpo o responsável por colocar em prática essas metas, agindo para chegar ao fim dessa jornada? (V.C.P.)

No que tange a *Relação com o corpo como rejeição,* seis (30%) narrativas apresentaram em suas reflexões algum desgosto, seja por padrões físicos de peso, altura ou feições, ou por questões de gênero.

> Tenho uma relação conflituosa com meu corpo. Não sei se pertenço a ele, se ele pertence a mim (...), mas não posso me desgrudar dele. Onde quer que eu vá, estou fadado a o ser. (L.R)

Três estudantes (15%) desabafaram na *Relação do corpo como estereótipo,* questionando o padrão do corpo desejado, imposto pela sociedade.

> Coitado do meu corpo, 94 quilos. Foi então que fui submeter meu corpo a mudanças. (L.J.C.)

> Muitos dizem e pensam que eu não me encaixo nos padrões e que eu devo sentir vergonha do meu corpo. Tenho várias estrias, celulites e quilos a mais. Não sou a mais satisfeita... pelo contrário, vivo dia após dia carregando o pesar enorme de estar dentro de algo do qual não me sinto bem. (L.F.)

> O que dizer sobre meu corpo? Eu tenho problemas com ele. Eu queria ter um corpo diferente, mais esguio. Não queria ter problemas com a balança, que de vez em quando ela é minha inimiga. (R.M.)

Quanto a *Relação de transformação*, 10 alunas (50%) disseram viver essa possibilidade. Uma das estudantes retrata esse momento e o coloca em suas palavras:

> Nós passamos por variadas transformações, desde que nos conhecemos. Nesse sentido, acredito na importância de mudar quando der vontade e achar preciso, pois só assim, nos sentiremos bem, um com o outro e nós mesmos. (D.L.)

Observamos também a *Relação de experimentação e abertura ao novo.* Nessa categoria, 10 estudantes (50%) descreveram as marcas do corpo presentes na busca de novas experiências.

> Foi então que fiz minha tatuagem porque me sentia renascida. Esse corpo cheio de marcas, cicatrizes, em constante mudança, mostra o quanto ele é vida. (L.J.C.)

> Percebo o tempo e suas marcas. O dobrar da pele, branquear dos cabelos e o aprendizado da mente. Falo, observo, estou em contato com pessoas e com o mundo. É ele que cresce, envelhece e amadurece o meu ser. É ele que me permite pensar! Minhas lágrimas, sorrisos, abraços. É ele que exibe o que está dentro de mim! (J.J.N.)

Estar no mundo como corpo consciente, segundo Todaro (2014), pode ser entendido como a ação, o ato, de tomar posse da realidade, com um olhar crítico que desvela o corpo contextualizado histórica, social e culturalmente para que este possa ser conhecido em sua totalidade. A análise que trouxemos nos remete à ideia de que ao longo da formação de professores, a educação não pode se dar dissociando a mente do corpo. Freire (1987) adverte que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (Freire, p. 39, 1987). Nesse sentido, o diário se torna um instrumento educativo que potencializa a reflexão crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a epígrafe que abriu as portas desse texto, finalizamos com as provocações: o 'eu' que fala está instalado em seu corpo e em sua linguagem? A formação de professores transporta à perspectiva do outro? Em que medida o diálogo, componente indispensável ao pensamento profundo, tem ocupado os espaços educativos?

Tal qual Freire (2001), acreditamos que "ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte" (FREIRE, 2001, p. 40). Nesse sentido, experienciar o corpo parece-nos fundamental no que diz respeito às relações intra e interpessoais, necessárias na formação de professores que pretendem agir, pensar e sentir com outros corpos.

O saber da experiência permite ao futuro professor se conhecer, para numa relação horizontal compreender seus alunos. O corpo não pode ser considerado apenas pelos aspectos biológico, funcional ou ditado por padrões da sociedade que buscam a perfeição. A relevância do diálogo entre corpo e mente no processo de ensino e aprendizagem vem da totalidade do indivíduo em que a ligação entre os aspectos afetivo, motor, emocional, social e psicológico se completam em um só corpo, que é corpo consciente.

Gonçalves (1994) retrata que o corpo como apresentação do ser no mundo, requer um novo olhar, porque "o corpo em suas formas, ritmos e gestos é linguagem para si e para outro. Ambos corpo e linguagem articulam-se na

expressão e na comunicação, é nessa unidade que a autenticidade da expressão encontra sua verdade" (GONÇALVES, 1994, p. 97).

Todaro (2014), reforça que "a busca da identidade está intimamente ligada à corporeidade, sendo as experiências sensório-motoras promotoras da percepção de totalidade. O conhecimento, a aceitação, a expressão e as emoções podem ser estimulados por meio de vivências corporais" (p. 112). A autora segue afirmando que "tomar consciência do corpo, suas limitações e possibilidades parece ser o primeiro passo na busca de uma compreensão da importância de desvelar os segredos guardados nos corpos" (TODARO, 2014, p. 112).

A disciplina eletiva "Corpo e Experiência" não se deu enquanto "transmissão" ou "educação bancária", como criticou Freire (1987) ao dizer que, "Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam" (FREIRE, 1987, p. 33), mas foi um convite à conscientização.

Professora e estudantes de Pedagogia participaram de experiências numa relação potente entre linguagem escrita e linguagem corporal. Rindo, chorando, criando, movimentando e escrevendo, aprendemos juntos, misturando nossas experiências corpóreas. O Diálogo, sempre presente, perpassava a todo instante na roda de conversa. A escrita do diário, enquanto uma "narrativa de si" e uma experiência (auto) biográfica, produziram pensamentos/sentidos das estudantes, lançando seus corpos numa aventura de estar com outros e com o mundo enquanto corpos conscientes.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (org.) **A aventura (auto) biográfica – teoria e empiria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel. (org.) **Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.

ALVES, F. C. Diário: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. Millenium: Revista do Instituto Politécnico de Viseu, Viseu, Portugal, n. 29, p. 222-239, 2004. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/Millenium29/30.pdf>. Acesso em: fevereiro/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire.** Coleção Primeiros Passos. Ed. Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** 3. ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não:** Cartas a Quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d´Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, Augusta Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino – SP: EPU, 1988.

MERLEAU-PONTY, M. **A prosa do mundo**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

TODARO, Mônica de Ávila. Formação inicial de docentes: o diário como instrumento de ação didática na busca da conscientização corporal. In: FABRIN, Filomena de C. Salerno; NÓBREGA, Maria Luiza Sardinha de: TODARO, Mônica de Ávila (orgs). **Corpo e Educação: desafios e Possibilidades.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

ANAMNESE E MÚSICA: A MULTIPLICIDADE POSSÍVEL

Catarina Justus Fischer[13]

Nos últimos ensaios sobre "Educação e Linguagens" para os quais fui convidada como colaboradora e autora, meu foco principal era sobre o funcionamento da nossa mente, do nosso cérebro e sobre as nossas diferentes linguagens.

Desta vez, ocorreu-me a ideia de que, amante da música, da ópera e dos musicais que sou, deveria buscar "ensaiar" sobre ópera e/ou musical, adicionando ao tema como as culturas do passado e do presente, assim como diversos outros meios de expressão e linguagem, podem nos tornar mais tolerantes e humanos.

Eis a seguir o fruto desta minha nova abordagem para a coletânea "Educação e Linguagens: Da multiplicidade dos conceitos".

A nossa identidade advém de nossas essências, essências estas que são preservadas em nossa memória, não permitindo que nossas histórias se percam. Enquanto temos a nossa história, podemos nos assegurar de que possuímos uma identidade. Mas ao longo de nossa história percebemos que, de uma maneira ou de outra, as essências vão se perdendo e o homem vai se esquecendo de sua humanidade.[14]

A música, assim como a tradição oral, são as grandes aliadas nesta preservação de nossas memórias, essências, identidade e cultura.

Ubuntu é uma palavra da língua Zulu, falada pelos povos da África Subsaariana. Esta palavra significa mais ou menos "humanidade para com os outros". Esta noção implica compaixão e abertura de espírito e se opõe ao narcisismo e ao individualismo.[15]

Atualmente, corre pelas postagens da Internet uma singela estória. Esta se refere a uns meninos africanos interagindo com um professor antropólogo europeu, e estes meninos mostram ao professor, com uma atitude, o significado da palavra *ubuntu.*

Na realidade, esta postagem surgiu nos meios digitais quando a jornalista e filósofa Lia Diskin narrou, durante um Festival Mundial da Paz ocorrido em Florianópolis, em 2006, a história deste antropólogo e sua despedida a uma tribo na África.

A narrativa trata sobre este antropólogo que estava estudando os usos e costumes de uma determinada tribo africana. Quando terminados os estudos, como tinha tempo disponível, este antropólogo professor resolve fazer uma brincadeira com as crianças da tribo, seus alunos por um determinado tempo. Compra doces e guloseimas, coloca tudo dentro de uma grande cesta e chama as crianças da tribo avisando que elas deveriam sair correndo para tentar pegar o cesto contendo os doces e as guloseimas sob uma determinada árvore. E avisa que quem chegar primeiro poderá ficar com todo o conteúdo do cesto. As crianças se posicionam na linha demarcatória que ele havia desenhado no chão. Quando ele dá o sinal de partida, as crianças se dão as mãos e juntas saem correndo em direção à arvore. E, quando lá chegam, distribuem os doces e guloseimas entre si e comem os doces felizes. Quando o antropólogo pergunta a razão de terem ido todas juntas pegar o cesto, responderam: "*Ubuntu,* como uma de nós poderia ficar feliz

---

13 Catarina Justus Fischer é pós-doutorada em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE), doutora em História da Ciência pela PUC/SP, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Bacharel em Canto Erudito pela Faculdade de Música Santa Marcelina.

14 Entende-se por humanidade: compaixão, benevolência, generosidade, bondade.

15 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ubuntu_(filosofia)>. Acesso em: 23 set. 2019.

se todas as outras estivessem tristes"? Segundo essas crianças, "eu sou porque nós somos".[16] Realmente, o antropólogo, que estudou durante vários meses os usos e costumes, não havia compreendido de verdade a essência do povo estudado. Mas as crianças, na prática, conseguiram transmitir toda a essência da palavra e do conceito moral da tribo.

Dirk Louw, doutor em Filosofia Africana pela Universidade de Stellenbosch (África do Sul), diz que não há uma origem exata da palavra, mas que os estudiosos se referem a esta palavra como sendo uma "ética antiga", que vem sendo usada desde "tempos imemoriais". Alguns pesquisadores especulam sobre ser sua origem do Egito Antigo (parte de um complexo de civilizações, do qual também faziam parte as regiões do Sul do Egito, atualmente no Sudão, Eritreia, Etiópia e Somália).[17]

É através da memória que a nossa essência está preservada. Tanto assim que estas crianças da tribo africana mantêm a ética e a cultura preservadas pela memória, e que, através de um gesto singelo, conseguem transmitir toda a sua essência. Esta memória (ferramenta indispensável) está sempre ligada ao tempo; memória esta que é guardada em nossas mentes através das práticas, quaisquer que sejam. Conforme já dito anteriormente, "[...] a memória e o tempo estão entrelaçados na medida em que são associados ao ser. Se o ser não estivesse interligado ao tempo e à memória, o ser não saberia nem ao menos o que é". (FISCHER, 2015b, p. 122).

Já a música existe apenas no presente. Sim, pode-se dizer que a música gravada seja atemporal, mas há quanto tempo temos esta possibilidade? O crédito da primeira gravação de um som se deve a Thomas Alva Edison, que criou o fonógrafo no ano de 1877 e que gravou um poema cantado por ele mesmo.[18] E, salvo engano, a maneira como escutamos a música vai depender, entre outras coisas, das nossas lembranças e de nossa percepção sobre a mesma.

Por diversas vezes ouvimos em canções e lemos em poemas referências ao solo pátrio. Invariavelmente, estas referências se apresentam como lembranças, memórias, evocando a nostalgia e saudosismo em relação a tempos passados. E é através destas lembranças que a essência ou a identidade do ser está sendo preservada.

> Oh Pátria minha, que jamais reverei!
> Oh céu azul e brisa suave, onde a luz de
> minha juventude brilhava serenamente.
> Oh verdes vales, oh margens perfumadas
> Oh terra nativa, que jamais reverei.[19]

O texto da ária *O Patria Mia*, da ópera Aida, também faz referência a uma terra distante e descreve o tempo de um passado que não volta mais.

A primeira apresentação da ópera Aida deu-se no Egito, em Cairo, no dia 24 de dezembro de 1871. Giuseppe Verdi é o compositor desta monumental obra. O texto é baseado num breve rascunho que o egiptólogo francês François Auguste Ferdinand Mariette (1821-1881) escreveu a pedido do Khedive.[20] A letra (*libretto*) foi escrita por Antonio Ghislanzoni com a ajuda do compositor francês, Camille du Lockle.

> O passado é agora uma outra terra.
> Distante do meu alcance.
> Invadido por corpos estranhos e insinuantes.
> Aonde as alegrias eternas da infância

---

16 Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/ubuntu-o-que-a-africa-tem-a-nos-ensinar/>. Acesso em: 23 set. 2019.

17 Disponível em: <www.pordentrodaafrica.com/cultura/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia>. Acesso em: 23 set. 2019.

18 Disponível em: <https://musica.culturamix.com/curiosidades/a-primeira-musica-gravada>. Acesso em: 23 set. 2019.

19 Tradução livre da autora. Da ópera Aida, de Giuseppe Verdi, *O Patria Mia.*

20 Título dos vice-reis turcos do Egito entre 1867 e 1914. Disponível em: <www.en.wikipedia.org/wiki/Auguste_Mariette>. Acesso em: 30 ago. 2019.

encontram-se despedaçadas na praia.
O futuro é um mundo estéril,
do qual não posso retornar.[21]

A primeira apresentação do musical Aida aconteceu em Atlanta em 1998 e o musical estreou na Broadway em 23 de março de 2000. Elton John compôs as músicas junto com o letrista e compositor Tim Rice.

Na realidade, o musical originou-se de uma estória para um livro infantil baseado na ópera de Verdi, Aida, e escrita pela soprano Leontyne Price. A companhia Walt Disney adquiriu os direitos autorais desta estória e convidou Elton John para que musicasse um desenho animado. Como ele já havia colaborado com suas canções em um outro desenho animado (Rei Leão), Elton John declinou do convite. Daí a Walt Disney Company então sugeriu a ele uma adaptação para a Broadway. Mesmo achando que a ópera é "elitista" Elton John, junto com Tim Rice, aceitou prontamente esta encomenda.[22]

Interessante notar que normalmente as pessoas que não tem muita proximidade com a música erudita acreditam que a ópera seja "elitista", torcem o nariz quando se faz referência a ela. E vão logo dizendo que a música erudita e a ópera são monótonas e dizem também que na ópera se grita muito. Mas o mais interessante é que a música (erudita) e a linguagem partem de uma mesma forma de organização, e que ambas só acontecem se estiverem dentro de uma determinada ordem. E sempre podem ser adaptadas e estudadas dentro de uma mesma metodologia. (FISCHER, 2015a, p. 33).

E daí surge a inequívoca questão: Música é uma linguagem, ou linguagem é música?

Pois bem, como se sabe, música é som. Muito antes da notação musical ser criada, o som organizado com a intenção de ser ouvido já existia. E isso muito antes da linguagem ser codificada como um meio de comunicação, pois a linguagem, assim como a música, é, antes de qualquer coisa, som. (FISCHER, 2017, p. 106).

De fato, a música é constituída de *melodia, ritmo* e *harmonia,* de uma maneira organizada. Ela é uma *linguagem universal,* pois podemos nos comunicar através da música com as diversas culturas que existem. (FISCHER, 2017, p. 107).

Mas, pensando bem, a linguagem também é parte essencial da música quando esta é cantada. Principalmente quando a música está inserida dentro de um contexto como o de uma ópera, ou em um musical. Se a referida ópera ou musical não possuírem uma linguagem, a música não terá como se comunicar com os espectadores para contar a sua história.

Portanto, tanto a Aida de Verdi quanto a Aida de Elton John se comunicam com os espectadores através da linguagem, cantando as palavras, e também através da linguagem da música. Texto cantado, contando uma determinada estória para nós, e nós a absorvemos e entendemos sem nem ao menos nos apercebermos disto. E esta é uma linguagem que com certeza nos toca e nos move, de uma maneira ou outra.

Como este ensaio é um texto escrito, não há como transmitir as melodias maravilhosas compostas para ambas as "Aidas", mas é através da linguagem que conseguimos transmitir as palavras que estão sendo cantadas. E é através das palavras que estamos cantando que transmitimos a cultura e a história do assunto que está sendo narrado (cantado). Interdisciplinar que sou, não consigo me refrear do ímpeto em pesquisar e buscar os fios desta teia mágica que unem a nossa história à terra, à música e (por que não?) ao conhecimento.

---

21 Tradução livre da autora. Do musical Aida, de Elton John e Tim Rice. *The Past is Another Land.*

22 Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Aida_(musical)>. Acesso em: 30 ago. 2019.

Na ópera Aida, temos a história (fictícia) de uma princesa Núbia, que é originária de uma região na Antiguidade Clássica, situada no vale do rio Nilo, e que atualmente é partilhada entre o Egito e o Sudão.

Mas encontramos também referências sobre Aida ser uma princesa etíope, e a pergunta que não quer calar é: Afinal, Aida é núbia ou etíope? O que é a Núbia, e o que é a Etiópia?

Pesquisando sobre a localização geográfica da Núbia e da Etiópia, verifica-se que a Etiópia é um país africano, assim como era a Núbia. Mas que a Etiópia atual se situa mais a leste e ao sul do que a suposta localização da Núbia. Pois, como descrito acima, a Núbia estava localizada no vale do rio Nilo. E a Etiópia está encravada no "Chifre da África", fazendo fronteira com o Sudão, com o Sudão do Sul, com o Djibuti, a Eritreia, o Quênia e a Somália. A Núbia, atualmente, não existe mais como um país; entretanto, o povo núbio ainda está preservado e vive no Egito. A maior concentração de núbios encontra-se atualmente na cidade de Assuã, conhecida como sendo *a pérola de Egito.*[23]

Muitos estudiosos dizem que foi na Núbia que surgiram as primeiras sociedades africanas e que foi lá que a civilização humana se iniciou.

No Antigo Testamento, temos referências sobre Cuxe[24] (Gênesis 10:6) como sendo um dos netos de Noé. E, segundo a tradição oral, sabe-se que Cuxe, junto com seu irmão Pute, fundaram a civilização africana. E a Núbia (por coincidência, ou não) era chamada de O Reino de Cuxe.

Figura 1 – Região da Núbia da Antiguidade



Fonte: <https://www.britannica.com/search?query=Nubia.

Interessante notar também que atualmente não é mais possível identificar a terra de origem de Cuxe[25], mas há referências a estas terras no Antigo Testamento, tais como: "O segundo, (rio) que percorre toda a terra de Cuxe, é o Giom" (Gênesis 2:13)[26].

---

23 Disponível em: <http://iela.ufsc.br/noticia/o-povo-da-nubia>. Acesso em: 4 set. 2019.

24 De acordo com a Bíblia, Cuxe era neto de Noé e filho de Cam. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Cuxe_(filho_de_Cam)>. Acesso em: 2 set. 2019.

25 O Reino de Cuxe foi um reino antigo africano. Acredita-se que tenha se estabelecido após o colapso da Era do Bronze. Durante a Antiguidade Clássica, a capital de Reino de Cuxe era Meroé. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Reino_de_Cuxe>. Acesso em: 2 set. 2019.

26 Disponível em: <https://www.suabiblia.com/versiculo/genesis>. Acesso em: 2 set. 2019.

Sabemos atualmente que era aos núbios que os antigos gregos se referiam como "etíopes", e que a origem da palavra vem das palavras gregas, **aitho=**queimado e **ops=** rosto (*faces queimadas,* ou *faces negras*).[27] Mas até bem pouco tempo era do nosso conhecimento apenas que as terras da Núbia eram as terras do ouro e do ferro e "[...] das encantadoras candances (rainhas guerreiras), e das gentes que tinham a pele extremamente negra" (GONÇALVES, 2008, p. 3), localizadas ao Sul do Egito, na chamada África Nilótica.

Os egípcios da Antiguidade Clássica mantinham relações conflituosas com os núbios, e estes conflitos, acredita-se atualmente, seriam por razões de interesses econômicos e políticos. O registro mais antigo encontrado do contato entre os núbios e os egípcios foi o de uma placa de pedra do reinado do faraó Sahure, datado aproximadamente por volta de 2450 a.C. (GONÇALVES, 2008, p. 14).

E é baseando-se nestes conflitos que surge o libreto de Aida. Uma princesa, capturada e transformada em escrava pelos egípcios, que não sabem ser ela a filha do rei da Núbia/Etiópia. Aida é salva da morte certa pelo soldado egípcio Radamés, que por ela se apaixona, e a coloca a serviço da filha do faraó, Amneris. Pois, como se sabe, em todas as culturas da Antiguidade, povos conquistados tornavam-se escravos dos vencedores.

Sabemos que, na Antiguidade, o continente africano era chamado pelos gregos de Libya, e que os romanos denominaram o continente, África, talvez derivado do latim *aprica* (ensolarado) ou do grego *aphrike* (sem frio). Mas o nome África era aplicado principalmente à costa Norte do continente, que era considerado como sendo a extensão sulina da Europa.

A humanidade, mais especificamente a nossa espécie humana, *homo sapiens*, surgiu, de acordo com o que sabemos atualmente, há alguns 315 mil anos, e surgimos justamente no continente africano.

Quanto à música, na Antiguidade africana, esta é relacionada apenas com o Norte da África. Agordoh (2005), em seu livro *African Music*, refere-se de maneira muito interessante à música pré-histórica africana, pois explica que se deve levar em conta dois fatores importantes: o primeiro é a homogeneidade da cultura durante a Idade da Pedra na África; o segundo, a "imobilidade temporal". O desenvolvimento lento, principalmente nas fases iniciais da humanidade, causa-nos a sensação de uma quase parada do tempo. Devido a esta lentidão do desenvolvimento, apenas houve uma determinada técnica – a da manufatura de alguns tipos de ferramentas – e persistiu sem mudanças importantes durante uns 20 mil anos. Isto nos leva a especular se, por acaso, esta lentidão não teria sido uma constante também na música. (AGORDOH, 2005, p. 3). A musicologia começa a se interessar pela "arqueologia" da música africana e de outros sons orientais apenas após 1930, no século XX, devido a acadêmicos africanos que se aproximaram do mundo ocidental, e que trouxeram consigo depoimentos musicais mantidos pela tradição oral e do interesse destes pela arqueologia (AGORDOH, 2005, p. 3).

Estes registros da música africana se iniciaram na realidade somente a partir da invenção da gravação dos sons, e mesmo assim muito sobre a música da África continua ainda desconhecido para o resto do mundo. A referência musical mais remota conhecida atualmente sobre a Antiguidade Clássica deriva também da África. Sobre os ritos sagrados dos helênicos, Heródoto observa que "[...] as mulheres Libyas são muito propícias a tais clamores, com absoluta doçura" (AGORDOH, 2005, p. 2).

É normal para nós, ocidentais, usarmos a expressão "música africana" para falar sobre a música deste continente. Entretanto, temos que ter em mente que o continente africano é o segundo maior continente do mundo e que

27 Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2546-6.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2019.

ocupa 20% da área continental da Terra. É um continente em que vivem atualmente mais de um bilhão de pessoas.[28] E, como veremos a seguir, não há apenas a "música africana".

Algumas características interessantes sobre a música tradicional africana são as seguintes:

a) na África, a música tem diversas utilidades. Não faz parte apenas como um acompanhamento para as mais diversas atividades, e não é como no mundo ocidental, apenas um entretenimento. A música também faz parte da política, das ocupações, dos ciclos da vida, etc.;

b) mais do que em qualquer outro lugar, a música na África é associada à dança;

c) há uma estreita ligação entre a música e a linguagem;

d) a música africana é relativamente percussiva, há inúmeros instrumentos, diversos de percussão, que podem ser utilizados individualmente ou como acompanhamento para o canto;

e) bater palmas é utilizado como um dispositivo idiofônico (instrumento vibratório) na música africana. (AGORDOH, 2005, p. 25).

Porque este estudo não trata da musicologia africana e sim da ópera Aida e do musical, de mesmo nome, não será aprofundada a pesquisa sobre a música africana na atualidade, assim como apenas uma leve "pincelada" pertinente ao tema sobre a África dos nossos ascendentes foi descrita.

Quanto à opera Aida, ela se desenvolve em quatro atos e sete cenas. Tive o privilégio de assistir a esta ópera no Metropolitan Opera em fevereiro de 2012. Foi uma experiência de tirar o fôlego. A produção e direção de Franco Zeffirelli foi impecável, e as cenas são umas mais imponentes do que as outras. O cenário era impressionante, como as colunas do palácio do Egito que eram imensas. A beleza cênica indescritível, e as palavras que me vem à mente são que o cenário é magnífico, riquíssimo e suntuoso. A música de Verdi nos move e mexe com o nosso mais íntimo ser, arrepiando e emocionando.

A opera Aida trata sobre o revide que a Etiópia tenta fazer ao Egito depois de por eles ser invadida. Este revide ocorre tão rápido que toma os egípcios de surpresa, pois estes não esperavam que os etíopes se recuperassem tão rápido de sua derrota. A corte egípcia de Mênfis só toma conhecimento deste revide quando surge um mensageiro de Tebas informando que a própria cidade sagrada está ameaçada. "Sim, há rumores de que a Etiópia está ousando novamente ameaçar o nosso poderio no Vale do Nilo e em Tebas".[29]

A trama gira em torno de Radamés, o comandante das tropas egípcias, sua amada Aida, a princesa etíope feita escrava, Amneris, a sacerdotisa a quem serve Aida, Amonasro, rei da Etiópia e Ramphis, grão sacerdote egípcio. Radamés quer se casar com Aida, mas ignora ser ela uma princesa, assim como ignora que a sacerdotisa Amneris seja apaixonada por ele. E o ciúme de Amneris será a principal alavanca da trama e o causador de seu desenlace trágico. (HAREWOOD, 1991, p. 352).

Este desenlace trágico se dá quando os amantes são condenados à morte. Na realidade, Radamés é condenado por traição, e Aida, já imaginando que também será condenada à morte, resolve se juntar ao amante antes mesmo de ser julgada. Ela se introduz na masmorra para terminar seus dias junto ao homem amado, sendo ambos emparedados vivos. (HAREWOOD, 1991, p. 356).

Radames: Você aqui?

---

28 Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/africa-2.htm>. Acesso em: 7 set. 2019. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/Africa>. Acesso em: 7 set. 2019.

29 Tradução livre da autora. Da ópera Aida, de Giuseppe Verdi, *Si: corre voce che l'Etíope.*

Aida: Meu coração pressentiu a sua terrível sentença e para cá me arrastei despercebida; aqui bem longe dos olhares humanos, resolvi morrer junto a ti, apertada em seus braços.

Radames e Aida: Nos despedimos, oh Terra, vale das tristezas, dos sonhos de felicidade, condenados a um fim de infortúnio. Para nossas almas vagando, abrem-se os céus com o brilho de dias eternos.[30]

E assim termina a ópera, deixando-nos movidos e mexidos, tanto pelo enredo quanto pelas músicas magistralmente compostas por Verdi.

Já em Aida, o musical, o início se dá dentro de um museu moderno, onde dois estranhos (uma moça e um rapaz) admiram a ala egípcia e seus olhares se cruzam justamente quando a múmia de Amneris adquire vida e, através de seu canto, transporta-nos, os espectadores, para o Egito antigo. O musical tem mais ou menos o mesmo enredo da ópera, pois se baseou nela, com alguns toques de modernidade.

As músicas de Elton John são estilisticamente ecléticas. Sendo que dentro deste musical pode-se ouvir canções de *reggae* modernas ou músicas de inspiração *evangélica*. Canções diversas no estilo *pop* de Elton John também fazem parte do musical, assim como se pode sentir uma forte influência da música africana, misturando a esta influências indianas e do Oriente Médio.

O musical também é riquíssimo em detalhes cênicos e figurinos muito bem elaborados, misturando o passado ao presente.

Assisti a este musical na Broadway em junho de 2000, e posso dizer que, como entretenimento, foi extremamente satisfatório e interessante. O cenário tem uma piscina vertical, aonde os personagens nadam de fato. O figurino é muito original, pois está adaptado aos tempos modernos, sem perder as características do Egito Antigo. E, como descrito acima, as músicas enlevam os ouvintes pelo texto cantado e a mistura dos estilos e ritmos, que fazem com que sejamos levados a bater os pés ou nos mexer enquanto sentados, sintonizados aos diferentes sons e ritmos que escutamos.

Radames: Não haverá amarras do tempo e do espaço a nos prender.

Aida: E não haverá nenhum horizonte que nós não persigamos.

Radames e Aida: Deixarei os infortúnios bem para trás, e colocarei toda a minha esperança e confiança em você.[31]

O final do musical é trágico tanto quanto, com os amantes morrendo, e termina com a cena inicial dentro do Museu, com Amneris, observando o casal moderno e dando a perceber que eles estão estranhamente atraídos um para o outro, passando a ideia, para nós, espectadores, de que são eles a reencarnação de Aida e Radamés.

E como "aquele fio mágico condutor", reconduzo esta "reencarnação" de Aida e Radamés para Platão e para os gregos da Antiguidade que acreditavam ser a memória, assim como o tempo, cíclicos e eternos. Como a fala de Sócrates (em Mênom) que diz que não ensinamos nada ao homem, apenas retiramos de dentro dele aquilo que ele já sabe, pois "[...] não há ensinamento mas sim, rememoração" (PLATÃO, 2011, p. 105).

Vemos, pois, Aida e Radamés reencarnados – os dois estranhos (a moça e o rapaz) do museu – trazendo para a atualidade, século XXI, o mesmo pensamento que vimos na ópera de Verdi do século XIX, e que perdura há mais de dois mil e quinhentos anos, demonstrando que nossa história, identidade, cultura e essência, enfim, são preservadas pela relembrança através da ativação constante de nossa memória.

REFERÊNCIAS

AGORDOH, Alexander Akorlie. **African Music**: Traditional and Contemporary. New York: Nova Science Publisher, Inc., 2005.

30 Tradução livre da autora. Da ópera Aida, de Giuseppe Verdi, *O terra, addio.*

31 Tradução livre da autora. Do musical Aida, de Elton John e Tim Rice. *Enchantment Passing Through.*

FISCHER, Catarina Justus. A tríade na Educação: Linguagem, Semiótica e Música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; SILVA, Maurício (org.). **Educação, Linguagens e Interpretação.** São Paulo: Big Time, 2015a. p. 29-54.

_____. Música Linguagem ou Linguagem Música: Por que Música? In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; BAPTISTA, José Carlos F.; D'AMBROSIO, Ubiratan (org.). **Educação e Linguagens**. São Paulo: Big Time, 2017. p. 105-116.

_____. Tempo... Julgamento: Passado, Presente, Futuro, Memória e Música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad *et al*. (org.). **Tempo-Memória na Educação**: Reflexões. São Paulo: Big Time, 2015b. p. 117-136.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. **O Império Núbio**: O vale do Nilo entre os séc. VIII a.C e II d.C. Material Didático-Pedagógico. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

HAREWOOD, Conde de (org.). **Kobbé**: O Livro Completo da Ópera. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

PLATÃO. **O Banquete**. Tradução e edição de Donald Schüller. Porto Alegre: L&PM, 2011.

DISCOGRAFIA

AIDA. Compositores: Elton John e Tim Rice. California, USA: Buena Vista Records, 2000.

AIDA: Opera in Four Acts. Compositor: Giuseppe Verdi. Gütersloh, Alemanha: RCA Red Seal, BMG Music, 1971.

TRANSGRESSÃO, PLURALIDADE, INSUBMISSÃO: A LINGUAGEM LITERÁRIA E A CONTEMPORANEIDADE

Diana Navas[32]

O mundo pode passar muito bem sem a literatura. Mas pode passar ainda melhor sem o homem. (SARTRE)

1. DIFERENTES CONCEPÇÕES, UMA MESMA LINGUAGEM

A literatura sempre esteve presente na trajetória humana. Mesmo em um período no qual ainda apenas os instrumentos materiais essenciais para a sobrevivência humana eram confeccionados, a literatura já se apresentava como uma necessidade, de ordem imaterial, ao homem. Não é difícil imaginar como o *Homo sapiens*, ainda na era das cavernas, ao fim do dia, sentia o desejo de reunir-se, ao redor do fogo, junto a seus pares, para lhes narrar suas façanhas. Esse desejo não cessou. Das narrativas rupestres às contemporâneas, constata-se que a ânsia por narrar, por contar histórias, serviu, ao longo dos milhares de anos, como uma forma de o homem buscar respostas – ainda que nunca definitivas – para as inquietações e dúvidas que o assaltavam – e ainda o assaltam – em diferentes momentos de seu percurso existencial.

Essa busca incessante por respostas que possam preencher os seres lacunares e incompletos que somos mantém um íntimo diálogo com o contexto em que estamos inseridos. Em razão disso, não existe um conceito único de literatura, apenas acepções que variam de uma época a outra, as quais se diversificam justamente porque os contextos se transformam. Assim, quando retomamos a antiga pergunta: O que é literatura?, encontraremos, de acordo com Leyla Perrone-Moisés (2016), as mais diferentes respostas. A acepção tradicional, desde que Aristóteles definiu a arte verbal como mimese, imitação, aponta para a literatura como a "arte de representar a realidade por meio de palavras". Com o transcorrer do tempo, entretanto, a resposta foi se alterando. "Produção de discursos caracterizados por sua coerência interna e ausência de finalidade externa" é a acepção que tem sua origem na estética de Kant e na teoria dos românticos alemães. O romantismo vulgarizado a concebeu como "expressão verbal de sentimentos". Os formalistas russos e as vanguardas do século XX, por seu turno, compreenderam-na como "processo de comunicação que põe a ênfase na própria mensagem". De acordo com Perrone-Moisés (2016, p. 8), "todas essas acepções, mescladas em doses variadas e até mesmo contraditórias, chegaram até o século XX e permanecem subentendidas até hoje, causando confusões quando se trata de crítica literária e ensino de literatura".

Diferentes foram, portanto, as correntes que se ocuparam, em maior ou menor grau, em explicar e descrever a linguagem literária, empregando, para este fim, critérios próprios adotados pelas linhas de pesquisa a que se veicula cada corrente. Não é aqui nosso propósito discutirmos cada uma dessas acepções; o que almejamos é destacar traços que consideramos essenciais da linguagem literária, bem como apontarmos para a relevância da literatura em nosso atual contexto.

---

32 Diana Navas é doutora em Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo, e mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, tendo realizado um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Suas pesquisas recentes dedicam-se, principalmente, à literatura contemporânea portuguesa, e à comparação da literatura juvenil brasileira e portuguesa. Possui diversos artigos em revistas especializadas e, dentre suas publicações, destacam-se os livros: *Figurações da Escrita* (Scortecci, 2013); *Literatura Juvenil dos dois lados do Atlântico* (Tropelias & Companhia, 2016); além da organização das obras *Educação & o Belo e o Sublime* (2017), e *Produção Literária Infantil e Juvenil Contemporânea: reflexões acerca da pós-modernidade* (BT Acadêmica, 2018).

2. A LINGUAGEM LITERÁRIA E SUAS ESPECIFICIDADES

Considerando que o texto literário, em sua composição, se vale da palavra, mesma matéria-prima de que são constituídos os textos informativos, o que deles o diferenciaria? Como a linguagem efêmera e instantânea de nosso cotidiano distingue-se da linguagem literária?

A reflexão em torno da singularidade da linguagem literária ocupou os formalistas russos, os quais atribuíram o termo *literariedade* ao uso propriamente literário da língua. Jakobson afirma: "O objeto da ciência literária não é a literatura, mas a literariedade, ou seja, o que faz de uma determinada obra uma obra literária" (apud EIKHENBAUM, 1999, p. 37). Opondo-se à definição de literatura como documento, ou à sua acepção de representação do real ou de expressão das ideias de um autor, os formalistas destacavam os aspectos da obra literária considerados especificamente literários, distinguindo, desta forma, a linguagem da literatura da linguagem cotidiana. Trata-se, de acordo com a perspectiva formalista, de uma linguagem motivada (não arbitrária), autotélica (não linear) e autorreferencial (não utilitária).

Chklovski, em "A arte como procedimento", aprofundou as investigações, debruçando-se sobre essa propriedade que tornaria literários determinados textos. Ele encontrou, junto a outros estudiosos, no que denominou de *desfamiliarização* ou *estranhamento*, o critério de literariedade. Por estranhamento, compreende-se a capacidade que a linguagem literária tem de renovar a sensibilidade linguística dos leitores por meio de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas de sua percepção. Em outras palavras, para o crítico russo, no texto literário, as palavras são empregadas fora de seu significado habitual, em um sentido distinto daquele em que são comumente utilizadas no cotidiano. Desta forma, ainda que as palavras sejam as mesmas do discurso recorrente do dia-a-dia, quando inseridas no texto literário, ganham outra conotação, tendo seus sentidos revitalizados, potencializados. Atinge-se, assim, a desautomatização do olhar do leitor, capaz de ler, naquela palavra, muito além do que seu significado cotidiano sugere.

Jakobson ainda explicará que o efeito de desfamiliarização implica o domínio de determinados procedimentos, os quais, tomados do conjunto das invariáveis formais ou traços linguísticos, caracterizam a literatura como experimentação das possibilidades da linguagem. Estes, por seu turno, ao tornarem-se também desgastados, em virtude da recorrência de seu uso e consequente automatização, seriam novamente renovados por meio da redistribuição dos procedimentos literários.

Os bons escritores de literatura, dessa maneira, teimosa e persistentemente, procuram reforçar a ação renovadora e revivificadora que a vida exerce sobre a linguagem, por meio da imaginação e da contínua mobilidade da escritura. Esforçando-se para criar uma linguagem em estado nascente, os autores, cientes da condição da linguagem como instrumento de comunicação – e, portanto, dos limites de sua natural arbitrariedade e convencionalismo –, utilizam-se, na construção do texto literário, de uma escritura que se desenvolve em uma dialética permanente entre o habitual – que tende ao desgaste limitador – e o inabitual – que tende ao limite libertador.

A literariedade, destarte, não resulta da utilização de elementos linguísticos próprios, mas de uma organização diferente dos mesmos materiais linguísticos cotidianos. Uma organização, muitas vezes, mais densa, mais coerente, mais complexa. Conforme assegura Compagnon,

> [...] não é a metáfora em si que faria a literariedade de um texto, mas uma rede metafórica mais cerrada, a qual relegaria a segundo plano as outras funções linguísticas. As formas literárias não são diferentes das formas linguísticas, mas sua organização as torna (pelo menos algumas delas) mais visíveis. Enfim, a literariedade não é questão de presença ou de ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropo, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor (2003, p. 43).

A contribuição de Jakobson, no que concerne às reflexões em torno da linguagem literária, reside também no estabelecimento do que denominamos de funções da linguagem. Afirmando prevalecer no texto literário a função poética, à qual ele atribui um "caráter intransitivo, sua inseparabilidade em termos de forma e conteúdo, a ênfase posta pela mensagem em si mesma, sua auto-designação, sua auto-referência, em suma, seu caráter reflexivo" (1983, p. 120), Jakobson alerta-nos acerca do trabalho *com* e *na* linguagem que se revela no texto literário. Nesta acepção, o poeta/escritor utiliza-se de um discurso de invenção, operando ludicamente com as palavras no interior de certas formas, esforçando-se por organizá-las segundo necessidades sonoras ou visuais – e não meramente sintáticas –, buscando assim reencontrar seu sentido oculto, desnudando-o e refuncionalizando-o.

Uma das mais severas críticas endereçadas aos formalistas russos consiste no centramento por eles proposto na "arte pela arte, ignorando o estreito diálogo que a literatura tece com o contexto extraliterário, sem cuja consideração o trabalho com a linguagem se resume a algo meramente gratuito. Sabemos que a arte não se reduz a um ludismo sem finalidade, que não se trata apenas de um trabalho genialmente planejado, ou de um jogo jogado por técnicos hábeis. A desfamiliarização, indubitavelmente, apresenta implicações éticas e políticas, ou seja, um profícuo e intenso diálogo com o contexto histórico-social de inserção da obra; afinal, a literatura e sua linguagem não se desvinculam da realidade.

Isso, por seu turno, não significa que a literatura deva estar a serviço do social, que o texto literário deva engajar-se com uma determinada causa. Tão imprópria quanto a arte pela arte seria a visão da arte puramente social. O engajamento da linguagem literária se faz justamente pelo seu caráter insubmisso, questionador, provocativo, plural. Quando reduzida ao panfletário, a linguagem literária perde a sua potência, seu caráter polissêmico, aproximando-se do utilitarismo da linguagem referencial. Nesta direção é que podemos compreender as reflexões de Roland Barthes acerca do que denomina de literatura.

> Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela viso portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido de significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (2008, p. 16-17)

Desta forma, não é meramente o conteúdo veiculado pelo texto literário que o torna um instrumento de questionamento, mas também o jogo com a forma que nele se faz presente. Conforme assegura Eagleton, "a literatura pode parecer que está descrevendo o mundo, e por vezes realmente o descreve, mas sua função real é desempenhativa: ela usa a linguagem dentro de certas convenções a fim de provocar certos efeitos em um leitor" (2006, p. 126).

É também sob esse viés que Barthes nos convida a compreender como a língua é fascista, não porque nos obriga a dizer algo, mas por nos obrigar a dizer o que queremos que seja apreendido por nosso interlocutor seguindo uma determinada estrutura linguística, a qual, por seu turno, reflete uma dada estrutura de poder. Por isso é que o pensador francês vê na literatura a única forma de trapacear a língua. Em suas palavras, "essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura" (2008, p. 16). Ou seja, somente através da linguagem literária podemos ultrapassar os sentidos já consolidados de um dado vocábulo em determinada língua, potencializando-o e sugerindo outros sentidos possíveis, e, com isso, colocar em xeque a estrutura de poder sustentada por tal linguagem.

Longe, portanto, de assumir um caráter panfletário, a linguagem literária nega qualquer poder para além do exercício sobre si mesma. As forças de liberdade que residem na literatura não dependem da pessoa civil, do engajamento político do escritor – que, afinal, é apenas um indivíduo entre outros –, nem mesmo do conteúdo doutrinal de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua (BARTHES, 2008). Dito de outra forma,

a literatura mostra-se contra qualquer engajamento – não somente o social –, revelando-se como a área do "impoder", do "despoder", ou ainda, do "fora do poder", conforme sugere Compagnon (2009). Isso não significa, entretanto, a neutralidade da linguagem literária, uma vez que "a literatura pode divertir, mas como um jogo perigoso, não um lazer anódino" (COMPAGNON, 2009, p. 42).

Graças à linguagem literária temos também o acesso e a possibilidade de transmitir conhecimentos das mais diversas áreas. Enquanto exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura possibilita-nos conhecer o homem e o mundo. Explica-nos Compagnon (2009), que um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire pode muito nos ensinar a respeito do universo que nos cerca e de nós mesmos. A missão dessa linguagem, entretanto, conforme assegura Sábato (2003), não é a de comunicar verdades abstratas e indiscutíveis, mas verdades falíveis e cambiantes da existência, vinculadas à fé ou à ilusão, à esperança ou aos terrores, às angústias ou convicções apaixonadas. Trata-se, assim, não da oferta de respostas definitivas, pois, conforme lembra-nos Barthes, "o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe *de* alguma coisa; ou melhor – que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 2008, p. 19)". Sendo assim, não podemos – como comumente ocorre em nosso atual contexto – considerar a literatura como um passatempo, uma forma de evasão; ela necessita ser concebida como uma maneira – talvez a mais complexa e profunda – de examinar a condição humana.

Transgressora, a linguagem literária, conforme já mencionamos, não está a serviço da comunicação utilitarista do nosso dia a dia. Justamente em razão da reflexão que demanda, permite a comunicação de um conteúdo mais denso, que não se faz esquecer nos momentos seguintes da leitura. Em outras palavras, a linguagem do texto literário é capaz de imprimir marcas em seus receptores, possibilitando-lhes ser tocados, afetados, de forma mais profunda que as mensagens vinculadas na linguagem do cotidiano. Isso decorre de uma outra especificidade sua. Se o texto de natureza informativa, conforme ensina-nos Kibédi-Varga (apud SEIXO,2002), opera pela lógica do apagamento – afinal, deseja-se que cada palavra seja logo apagada e substituída pela seguinte, a fim de se atingir, de forma rápida, o sentido completo do texto – é a lógica do congelamento do tempo que se verifica no texto literário. Nele, cada palavra, por estar empregada em um sentido distinto do habitual, demanda que o leitor nela faça uma pausa, que reflita acerca dos diferentes possíveis sentidos que pode assumir naquele contexto, exigindo, desta maneira, a lentidão, a paralisia do tempo.

Considerando, como já afirmado, que os textos literários estão vinculados a seu contexto, encontram-se relacionados com as respostas ansiadas pelo homem em diferentes momentos da história, é natural que a literatura contemporânea reflita a crise que hoje vivemos. Crise esta presente não só em termos de temática, mas também no plano estrutural, haja vista que a literatura, conforme aqui estamos a demonstrar, não é apenas um conjunto de temas, mas, antes, uma linguagem que tem algo a dizer, segundo um modo distinto de dizer – um modo indisciplinador, inquietante. Destarte, conseguimos compreender que as narrativas contemporâneas, mais do que abordar assuntos fraturantes, trazem também, em sua arquitetura, estratégias narrativas – como é o caso da não-linearidade do tempo, da fragmentação, da presença de personagens sem contornos definidos, da rarefação do enredo, da polifonia – não como meras formas de experimentalismo gratuito. Trata-se de estratégias que mantêm estrito diálogo com o conteúdo veiculado por tais narrativas e, também, com o contexto de inserção do homem contemporâneo, mergulhado em um momento no qual o tempo não é mais concebido como linear, em que vê sua identidade esfacelada e múltipla, e em que diferentes vozes – provenientes dos mais diversos meios – contribuem para constituir seu discurso.

Um outro exemplo dessa consonância entre a construção narrativa e o diálogo histórico-cultural pode ser observada no hibridismo que se constata nos romances contemporâneos. Se, em nosso contexto, encontramo-nos mergulhados em diferentes linguagens – em especial a dos áudio-visuais – é à incorporação delas que assistiremos *na* e *pela* literatura contemporânea. O texto literário tem incorporado – não meramente em seu enredo – a linguagem da

música, do teatro, do cinema, da fotografia, rompendo com as tradicionais fronteiras entre a literatura e as demais formas artísticas, apontando, desta maneira, para uma composição marcada pela confluência e pelo hibridismo de linguagens. Nestes casos, nota-se que, ainda que a linguagem literária mantenha suas especificidades, ela incorpora – em uma espécie de movimento antropofágico – a sintaxe de outras linguagens, demandando, de seu leitor, uma nova postura, uma leitura multimodal.

Com a breve exemplificação da literatura contemporânea, almejamos demonstrar como a linguagem literária, ao mesmo tempo em que reflete sobre si mesma, dialoga com o seu contexto de inserção, de modo que precisa ser compreendida no que João Alexandre Barbosa (2007) denomina como "leitura intervalar". Uma leitura que se desloque entre a compreensão da estrutura do texto literário propriamente dito e seu contexto extraliterário, uma vez que, apenas assim, conseguiremos entender o seu caráter plurissignificativo, e não meramente como um documento de dada realidade ou um texto construído a partir de experimentalismos gratuitos.

3. A LITERATURA OU NOSSO CONTEXTO CORRE PERIGO?

Diante do contexto utilitarista em que vivemos e das especificidades da linguagem literária mencionadas, torna-se claro o porquê do desejo de que ela não seja de conhecimento de todos.

Insubmissa, questionadora, provocativa, a linguagem literária incita a reflexão, o pensamento, a descoberta do que somos, do que queremos. Assim como outras artes, a literatura revela-nos o que já estava em nós, mas que ignorávamos em razão de nos faltarem as palavras. Conforme nos lembra Bergson (2006, p. 155), "à medida que nos falam, aparecem-nos matizes de emoção que podiam estar representados em nós há muito tempo, mas que permaneciam invisíveis: assim como a imagem fotográfica que ainda não foi mergulhada no banho no qual irá ser revelada (2006, p. 155)".

Além disso, a linguagem literária estimula a imaginação, o sonho, o devaneio, o que pode conduzir o homem ao desconhecido, à descoberta, espaços estes ameaçadores em um sistema de poder em que não se deseja seres questionadores, mas meramente repetidores.

Jogando com a língua, os escritores literários, conforme sugere Compagnon (2003), ultrapassam suas submissões, visitam suas margens, atualizam suas nuances e enriquecem-na violentando-a. A transgressão, assim, não apenas em função dos temas que veicula – como é comumente acreditado – é o que torna a literatura temida em nosso atual contexto. Se compreendida em sua essência polissêmica, a literatura é mesmo perigosa, pois estimula o questionamento dos discursos vigentes e, consequentemente, as estruturas de poder que os sustentam.

"O texto literário me fala de mim e dos outros; provoca minha compaixão; quando eu leio eu me identifico com os outros e sou afetado por seu destino; suas felicidades e seus sofrimentos são momentaneamente os meus" (COMPAGNON, 2009, p. 62). Como espaço de pensamento, de experimentação dos possíveis, a linguagem literária oferece-se como lugar de aprendizagem de si e do outro. E o que poderia ser mais perigoso – em um contexto no qual se deseja manter *o status quo* – que os homens compreendam efetivamente uns aos outros?

Mais do que permitir o acesso a conhecimentos – que poderiam também ser obtidos pela linguagem informativa da história, da sociologia, da antropologia, ou qualquer outra ciência – a literatura garante-nos uma visão mais aguda, mais crítica, mais aprofundada do real ao desautomatizar não apenas o uso da linguagem, mas nossa própria forma de ler a realidade e as pessoas. Isso porque, conforme assegura Candido (1995), a escrita e a leitura literária oferecem-nos o exercício de liberdade: liberdade no uso da linguagem e liberdade do imaginário.

O acesso à literatura promove, ainda, inquietações ao abordar questões relacionadas à sociedade em geral. Desta forma, o confronto dialético entre a leitura realizada e a realidade vivida permite ao leitor pensar de forma crítica sobre ela. Ao proporcionar uma leitura crítica do real, a obra literária propicia a reflexão, o rompimento do automatismo da percepção cotidiana, possibilitando ao sujeito indagar, questionar e desejar mudanças. De acordo com Zilberman,

> A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentando, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (2008, p. 17).

É também por meio da leitura literária que o ser torna-se capaz de apreender e compreender as diferentes vozes que se fazem presentes no debate social e, a partir disso, pronunciar-se com a sua própria voz. Destarte, ler o texto literário é muito mais do que decodificar enunciados ou compreender o texto em seu nível semântico e sintático. É ser capaz de, continuamente, reformular significados e de *nos* textos e *pelos* textos obter a competência de operar de modo criativo.

Não à toa, Antonio Candido confere à literatura a condição de um direito humano – ainda que de ordem imaterial – tão essencial quanto a alimentação, a saúde, a moradia, sob pena de "mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos reorganiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade" (1995, p. 186), isto é,

> O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Talvez, mais do que em outros momentos histórico-sociais, carecemos muito de nos humanizar. E nessa tarefa a linguagem literária pode, e muito, auxiliar-nos.

4. (IN)CONCLUSÕES

Estamos ainda distantes de compreender, em nosso contexto, a literatura em sua essência. Concebida ainda meramente como uma disciplina escolar protocolar, e não como forma de partilha de percepções humanas ao longo do tempo, de expressão daquilo que de mais humano há em nós, ou como tentativa de encontramos respostas provisórias às dúvidas que tanto nos inquietam, a literatura não tem conseguido cumprir seu papel.

Em um contexto no qual a utilidade de algo é medida pelos resultados imediatos que oferece, à literatura oferece-se o desafio de mostrar a sua relevância que, se não é imediata, é duradoura. Afinal, é por meio da leitura do texto literário que o indivíduo – incitado a pensar, a refletir – desenvolve a autonomia de que necessita para buscar a informação e o conhecimento e, desta forma, tornar-se um ser mais ativo, criativo, crítico, curioso e consciente de seus direitos e deveres. Mais do que isso, por meio da linguagem literária oferece-se ao indivíduo a possibilidade de se apropriar de sua dimensão humana e, consequentemente, operar na realidade que o cerca, transformando-a. Conforme nos ensina Todorov,

> Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que outros seres

> humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (2009, p. 23-24).

Seria ingênuo acreditar que apenas a literatura pode solucionar todos os problemas que enfrentamos – em especial no que concerne à falta de humanidade – em nosso contexto. Isso, no entanto, não diminui a sua relevância, tampouco o papel decisivo que pode operar na tarefa do (re)conhecimento do homem de si e do outro, na recuperação de sua cota de humanidade. Neste sentido, finalizamos nossa reflexão recorrendo às palavras de William Faulkner, citado por Javier Marías, que tão bem ilustram o nosso contexto e as quais desejamos que ainda pudesse ecoar em nosso dias: "O que a literatura faz é o mesmo que acender um fósforo no campo no meio da noite. Um fósforo não ilumina quase nada, mas permite-nos ver quanta escuridão existe em nosso redor".

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. A. Reflexões sobre o método. In: _____. **Leituras desarquivadas**. São Paulo: Ateliê, 2007.

BARTHES, R. **Aula**. Tradução Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.

BERGSON, H. A percepção da mudança. In:___. **O pensamento e o movente**: ensaios e conferências. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In:___. **Vários escritos**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM et al. **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Globo, 1971.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

_____. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Tradução Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

EAGLEATON, T. **Teoria da Literatura: uma introdução.** Tradução Waltersin Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EIKHENBAUM, B. A Teoria do "Método Formal". In: TODOROV, T. **Teoria da literatura I**: textos dos Formalistas Russos apresentados por Tzvetan Todorov. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1999.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1983.

SEIXO, M. A. **Os romances de António Lobo Antunes**. Lisboa: D. Quixote, 2002.

MARÍAS, J. **Vidas escritas**. Tradução Salvato Telles de Menezes. São Paulo: Relógio d'água, 2018.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da Literatura no Século XXI.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SÁBATO, E. **O escritor e seus fantasmas**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, R. O papel da literatura na escola. **Via Atlântica**, n.14, dez. 2008.

POR MÍ Y POR TODAS MIS COMPAÑERAS: EDUCACIÓN Y ARTE

Montserrat Villar González[33]

Intelijencia, dame
el nombre esacto de las cosas!
Que mi palabra sea
la cosa misma,
creada por mi alma nuevamente.

Juan Ramón Jiménez (de Eternidades)

"Come, por favor, que el filete de pescado se aburre de esperar a que te lo comas". Esa era mi petición a mi sobrina de 3 años, delante de un plato con un filete de pescado que tardó más de 40 minutos en terminar. Y no es que no le gustara, era una niña que comía de todo y bien, el problema es que siempre lo hizo muy lentamente, muy, muy lentamente. La niña reaccionó, ante mi frase, mirándome y diciéndome, "sí, ya me lo como, pero dame tiempo". No hubo extrañeza en mis palabras, en aquella conversación, la niña asumió que la propia pescadilla se aburría porque ella era consciente de lo que tardaba en comer.

Esa misma frase la pronuncié cuando la niña tenía 7 años y ya había pasado cerca de tres años escolarizada. La reacción fue totalmente diferente: alzó sus ojos con cara de interrogación e incredulidad y me dijo: "qué bobada acabas de decir: la pescadilla ya no se puede aburrir".

Qué desilusión y tristeza. Sentí esa amargura que se siente cuando acabas de leer una novela de esas que te han enganchado durante un tiempo y vuelves a la realidad sabiendo que ese momento que has vivido es irrepetible, puede haber otros libros, otras sensaciones, pero cada instante que vivimos en la lectura es irrepetible. En el caso de mi sobrina, la realidad a la que me vi enfrentada fue que la niña había dejado de pensar con la capacidad simbólica con la que todos nacemos para ser reeducada por el sistema educativo y empezar a pensar racionalmente. Hasta los 4 años, las noches en que dormíamos juntas eran tremendamente divertidas. Buscábamos personajes imposibles y construíamos cuentos que posteriormente, ya que la pequeña no sabía leer, yo pasaba a imágenes en Power Point, y se los contábamos a la familia. Uno de los personajes era una aceituna viajera que, después de salir de su bote de aceitunas y de nacerle brazos y piernas, se fue al bosque a vivir en una seta con un gnomo. Nunca, la niña, tuvo la mínima duda de que eso fuera posible contarlo. Todo era posible y en los cuentos, igual que en la vida, podíamos imaginar cualquier elemento, calificarlo con cualquier adjetivo y expresarnos de manera abstracta para llegar al verdadero significado de lo que pretendíamos. Y, aunque con el miedo inicial de una tía que ya sobrepasaba los 30 y que, desde pequeña había asistido a una educación tradicional en todos los aspectos, acabábamos siempre por obtener esa complicidad necesaria para comunicar más allá de la lógica racional de los adultos y con el asombro de estos mismos, ya que no entendían que una mujer adulta pudiera entablar ese tipo de comunicación con una niña. La conclusión de los que nos escuchaban era pensar que yo, la adulta, era más infantil que la bebé, en fin… Para mi consuelo o disgusto, no sé, decir que esa niña desde la escolarización, siempre fue tremendamente racional, pero muy reflexiva y su capacidad de análisis se acerca a la de un científico, necesita de evidencias y demostraciones para tomar decisiones, y, por lo general, tiende a analizar la práctica de todas las decisiones.

---

33 Montserrat Villar González (1969, España) es Licenciada en Filología española, Licenciada en Filología portuguesa, Máster de Español como Lengua Extranjera. Es profesora de ELE, formadora de profesores, traductora, ensayista, creadora de material didáctico y poeta con obras de poesía publicadas en España, Portugal y Brasil. Actualmente trabaja en su tesis doctoral sobre la poesía del brasileño Álvaro Alves de Faria y la experiencia de traducción. Además está involucrada en proyectos solidarios y culturales de diferente índole.

Su hermana pequeña, H., es tremendamente infantil y emotiva y su creatividad, que ahora se desarrolla en clases particulares de alfarería, de momento, no tiene límites. Lo cierto es que cuando le cuento la anécdota de la pescadilla, se ríe de la ocurrencia pero asume la simbología como posible e incluso añade con su desparpajo habitual: "Jo, es que C. no ha comido nunca la comida caliente, es terrible".

Disculpen por ese inicio tan confesional y subjetivo para empezar a hablar de un tema que me preocupa desde hace muchos años, pero mi experiencia con los niños es familiar o a través de hijos de amistades y mi punto de vista, más que científico, es de ámbito personal.

En el caso de mis sobrinas, se trata de dos niñas educadas en el mismo colegio pero con actitudes diferentes, visiones y necesidades diferentes. Decir, para considerar mi punto de partida veraz, que C., la mayor, recibió mucha información de carácter científico por parte de su padre en los primeros años de vida. Mientras yo le hablaba de pescadillas aburridas, en su casa se le explicaba cómo era un manglar o las especies de árboles y animales que pueblan la Amazonia, África, Europa,… Información que la niña absorbía emocionada y que después nos transmitía a los demás de manera asombrosa. Mi segunda sobrina, creo que jugó más, se pasaba horas dibujando o jugando con plastilina, barro, trozos de tela,…

Mi duda es, no soy neuróloga, bióloga ni nada parecido, si las dos niñas hubieran sido sometidas inicialmente al mismo input ¿habrían sido iguales?

Si reflexiono sobre esta pregunta que acabo de hacerme, hacernos, mi respuesta dista mucho de ser determinante. Me lleva a pensar en gemelos o mellizos que son totalmente diferentes tanto en las habilidades, las actitudes como en el carácter. Lo cual me conduce a decidir que mis sobrinas son diferentes por su propia naturaleza, pero también tengo constancia de que fueron inicialmente educadas de manera distintas y eso les abrió puertas a mundos diversos.

Pero ninguna de las dos, ni ningún niño antes de los 4 años se extraña, esto lo llevo haciendo varios años, cuando le dices que se aburre su comida, que sus besos saben a diferentes sabores (es un buen truco para que te besen continuamente porque desean conocer a qué sabe cada beso) o que sus juguetes nos están hablando. ¿Qué es lo que cambia para que a los 6 o 7 años esto deje de ser creíble para ellos?

Perdonen mi atrevimiento al realizar esta afirmación (no soy pedagoga), pero estoy segura de que la causa se encuentra en el sistema educativo, en el sistema de enseñanza.

Pedro Salinas (poeta perteneciente a la Generación del 27 española) en *El defensor*[34], hablando de la necesidad de leer adecuadamente en las escuelas "[…] de haber dejado de tomar la enseñanza de la lectura como un centro de actividad total del espíritu, en cuya práctica se movilizan y adiestran las cualidades de la inteligencia, de la sensibilidad, se enseña a discernir de valores morales y estéticos, en resumen se educa al niño, por todos lados. Y se ha angostado, a la adquisición de un mecanismo para la comprensión elemental del alfabeto, sus signos y sus combinaciones más sencillas. La criatura desdichada se queda en los puros signos, no pasa a los significados. Y, en consecuencia, no sabrá más tarde percibir sentidos de los libros, ni las cosas, porque se les enseñó a leer por los sentidos, pero sin sentido. Nada tiene sentido".

Dejando claro el conocimiento que se nos transmite a través de la lectura: conocimiento crítico, multiforme. Para crear cualquier expresión artística, inicialmente es necesario conocerla, por eso la lectura es el punto de partida para poder escribir posteriormente. ¿Nuestra educación es facilitadora?

Si tenemos en cuenta nuestro actual sistema educativo heredado de la Ilustración (época racional por excelencia) que aliena a los estudiantes y distribuye cualquier tipo de conocimiento en parcelas estancas e independientes

34 SALINAS, Pedro, *El defensor*, Círculo de lectores, Barcelona, 1991.

llamadas asignaturas, me atrevo a afirmar que no. Los niños, desde que aprenden a leer, son incluidos en un sistema educativo que adolece de una valoración de las capacidades individualizadoras de cada uno, de la diversidad de tipos de aprendizaje, los tiempos necesarios para cada individuo y, sobre todo de la absoluta integración a un sistema competitivo cuya única valoración es basada en la realización de tareas y exámenes que deben ser solucionados de una única manera posible.

¿Puede existir un sistema educativo más castrador? Desde pequeños nos enseñan a mirar en una única dirección, aprendemos a sumar, multiplicar, dividir con una mecánica determinada, no aprendemos el resultado para analizar las diferentes maneras de cómo llegamos a él, sino que vamos repitiendo fórmulas mecánicas para llegar a un único resultado. Mis alumnos norteamericanos aprenden a multiplicar de manera mecánica pero diferente a la que los españoles hemos practicado antes. Mis amigos sirios no entienden las matemáticas así, para ellos la resolución de problemas matemáticos está en el cómo llegas (desde diferentes puntos de vista y posibilidades) a un resultado, y no en alcanzar ese final absoluto para todos. ¿Y qué deberían ser las matemáticas, la física, la literatura más que una manera de aprender a pensar con varias posibilidades de análisis, observación, solución, de aprender a mirar con diferentes puntos de vista y poder reflexionar sobre las diferentes posibilidades utilizadas y, en los temas subjetivos, aprender a justificar las visiones diferentes?

Pero, como señalé anteriormente, nuestro sistema educativo es, precisamente eso, un sistema que enseña a sus alumnos a vivir en un mundo tremendamente estructurado, competitivo y bidimensional en que sólo podemos valorar la realidad en posible o imposible, las actitudes en buenas y malas, la percepción sensible en gusto o disgusto, y lo que es peor, la capacidad de cada uno de nosotros en válida o no válida, es decir en productiva o no para este sistema de mercado en el que vivimos. Todo lo que no es productivo en valores económicos no existe y, por lo tanto, no es necesario que la escuela lo enseñe, resultaría una pérdida de tiempo y esfuerzo absurdos. Respecto a esta visión tremendamente determinista, Elliot Eisner afirma: "Las artes enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas en las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central"[35]. Y la educación debería poder desarrollar esta diversidad pero, lamentablemente, ocurre todo lo contrario. Observo, con disgusto, que los niños no leen apasionadamente en el colegio, para ellos el leer un libro, una novela, acaba convirtiéndose en una actividad tremendamente aburrida que sólo realizan para poder aprobar un examen. Ni qué decir tengo de leer poesía, observar un cuadro con interés, escuchar una composición de música clásica… Todo lo que se nos enseña en la escuela es a realizar exámenes de manera mecánica. ¿Dónde queda la educación de la sensibilidad y el interés por el arte?

Ortega y Gasset ya señaló "La poesía, ajena al mercado y escasa de funciones externas, es, por ello precisamente, la única actividad que, dentro de las circunstancias, puede escapar al gregarismo"[36]. Esta afirmación realizada por un filósofo español de la primera mitad del Siglo XX me parece tremendamente actual. Todo lo que no tiene valor de mercado en nuestra sociedad está falto de utilidad y, la educación, consigue alimentar ese gregarismo del que el autor habla, no sólo por la estructura a la que somos sometidos desde nuestra más tierna infancia, sino por, en muchos casos, por la falta de desarrollo de las cualidades que son propias de cada individuo, determinando que le resulte difícil a un niño destacar en ámbitos diferentes a los estrictamente académicos (el arte, el deporte -a excepción del fútbol–,…).

Y continúa Ortega y Gasset, refiriéndose a la poesía: "En el fervor minoritario, en la subjetivación radical, en la amplificación "anormal" del lenguaje, ahí se ha producido la mutación cualitativa que legitima su supervivencia, la que se logra en el carácter de la propia máquina poética y en la intensificación de la vida del emisor y de unos pocos receptores"[37].

35 EISNER, Elliot: Educar la visión artística. Ed. Paidós, 2009, Barcelona.

36 ORTEGA Y GASSET, Meditaciones sobre la literatura y el arte, Editorial Castalia 1987, Madrid.

37 ORTEGA Y GASSET (ibídem).

Y yo me pregunto ¿cómo intensifican la vida nuestros alumnos? Él habla de poesía, yo hablo de arte en general, de conocimiento simbólico, de abstracción, de imaginación, de facultades individualizadas, de capacidad crítica y de valoración de las relaciones humanas, artísticas fuera del ámbito meramente económico.

Retomo la afirmación de Salinas anteriormente expuesta para empezar por la lectura: "La criatura desdichada se queda en los puros signos, no pasa a los significados" y ¿qué provoca este hecho? Leer, como aprendizaje escolar, no va más allá de reconocer palabras, pero si no somos capaces de ver más allá de las meras palabras, sin observar sus engranajes, sus connotaciones, su simbología ¿puedo aprender con la lectura algo más que el alfabeto?, ¿qué sentido tiene para mi formación este acto?,… Cuando vea a los animales de un bosque correr asustados en una única dirección ¿significará algo para mí? Siento usar este símil en este momento en que la Amazonia se quema, pero ¿nuestros lectores de superficie serán capaces de entender el verdadero significado de que la Amazonia se queme, serán capaces de pensar en las consecuencias e, incluso, en las causas de esos incendios? Me atrevo a afirmar que nuestro lector de superficie escucha esa noticia y no se para a reflexionar sobre lo que sucede porque, entre otras cosas, está a miles de kilómetros de distancia y no se sentirá afectado inmediata y directamente por este hecho. Y qué decir de pensar en las comunidades que viven en esas tierras, en la flora y fauna que se pierde,… o en las evidencias de que son incendios provocados por el propio sistema para establecer fábricas de grupos multinacionales en ese territorio. Ha sido educado para sentirse un ser individual dentro de una sociedad competitiva de la que hay que defenderse continuamente y que no permite perder cinco minutos de nuestra vida en pensar en la comunidad, en este desarrollo tremendamente devastador con la naturaleza, cuánto más en una comunidad que muere más allá de nuestras fronteras. A este respecto debo citar a María Zambrano: "La cosa del poeta no es jamás la cosa conceptual del pensamiento, sino la cosa complejísima y real, la cosa fantasmagórica y soñada, la inventada, la que hubo y la que no habrá jamás. Quiere la realidad, pero la realidad poética no es sólo la que hay, la que es; sino la que no es; abarca el ser y el no ser en admirable justicia caritativa, pues todo tiene derecho a ser hasta lo que no ha podido ser jamás"[38]. Y continúa:

"Y es porque el poeta no cree en la verdad, en esa verdad que presupone que hay cosas que son y cosas que no son y en la correspondencia verdad y engaño. Para el poeta no hay engaño…" "Ningún poeta puede ser escéptico, ama la verdad, mas no la verdad excluyente, no la verdad imperativa, electora, seleccionadora de aquello que va a erigirse en dueño de todo lo demás, de todo".

Y reflexiono, no todos los niños pueden ser escritores de novelas o poetas, del mismo modo que no todos pueden ser deportistas de élite, pintores, científicos,… pero si para un poeta la verdad no existe como concepto excluyente sino absoluto, la realidad significa el deseo de existir y esa posibilidad de ser creada, fuera de cualquier concreción o materia física y la verdadera razón es la honestidad, la generosidad de amar todo lo posible e imaginado sin diferencia, ¿por qué no se lee poesía en la escuela?, ¿por qué nuestros niños no alcanzan a ese conocimiento que va más allá del que cualquier religión, teoría filosófica… puede darnos?

Veamos, la religión como fuente de valores morales es positiva pero excluyente tal y como se plantea en los centros de estudio. La filosofía, afirma Zambrano, persigue la seguridad, una verdad preconcebida; el poeta no admite el consuelo de la razón, convirtiendo su palabra en reintegración, abrazo, consuelo, unidad. ¿Cuánto podría aprender el ser humano sobre su propia condición absorbiendo la palabra poética? una palabra poética que se alimenta de un qué, un cómo, un significado y un significante tremendamente simbólico y enriquecedor, demostrando desde el concepto físico de su creación que la lengua, los elementos lingüísticos con los que contamos para comunicarnos (palabras, normas gramaticales,…), pueden tensarse, doblarse… para llegar más allá de cualquier frontera y expresar más allá de cualquier pensamiento racional, enriqueciendo no sólo nuestro intelecto sino nuestro espíritu y convirtiéndonos en seres más tolerantes, considerados, libres, HUMANISTAS (y permítanme que lo ponga en mayúsculas para hacer

38 ZAMBRANO, María: Filosofía y poesía, Fondo de cultura económica, México DF, 1ª edición 1939; 4ª edición 1996.

referencia a lo que para mí significa, humano en todos los sentidos, con la grandeza intelectual y moral necesaria para poder enseñarnos qué significa vivir en comunidad y verdadera igualdad solidaria). Y perdónenme ahora mismo por la libertad de señalar que para mí un verdadero HUMANISTA no necesita escribir poesía, es poeta con su actitud ante la vida; pero un verdadero poeta sí es necesario que sea HUMANISTA y que, no sólo con su palabra, sino con su actitud ante la vida nos enseñe ese conocimiento integrador, comunitario, generoso, tremendamente revolucionario y tormentoso en este mundo en que nos ha tocado vivir. "Por mí y por todos mis compañeros", esa era la frase que pronunciábamos en un juego de la infancia que ya no recuerdo, pero que sé que se decía cuando un miembro de uno de los equipos llegaba el primero y no sólo se salvaba él sino que salvaba al equipo. Por mí y por todos mis compañeros, humanos o no, mundo natural y vegetal, esencia de cualquier vida conocida o no, realidad posible, sociedad deseada, justicia olvidada,… esa es la búsqueda atormentada del poeta, la carga que siempre estará presente en su forma de hacer, la lección de vida (no siempre comprendida por terceros, y desde luego repudiada por cualquier forma de poder) que nos enseña. Una búsqueda generosa que pocos entenderán como generosa y falta de intereses porque la medida de este mundo es el valor económico, el poder político, el poder ideológico,… y pocos entenderán que alcanzar alguna cota de poder para un verdadero POETA-HUMANISTA no es una búsqueda que merezca la pena. Lo único que puede merecer la pena es la dignidad del cualquier ser vivo y la creación posible de mundos y realidades que nos sobrepasen. ¿Por qué no nos enseñan a leer poesía más allá de notas biográficas o de construcciones estéticas? La ética y la estética (esencia y percepción de la belleza, expresión y juicio de ésta) conforman el poema, ¿por qué no lo vemos para poder aprender que hay otros mundos posibles?

En este momento me pregunto por otras artes, para mí más desconocidas pero necesarias como punto de partida de una educación integral e íntegra.

"Cada pieza de música es una unidad y sin embargo sólo está compuesta de fugaces instantes" […]"[39]. No es la misma, sin duda, la unidad del ser a que aspira el filósofo a esta unidad asequible que alcanza la música. Por el pronto esta unidad de la música está ya ahí realizada, es una unidad de creación; con lo disperso y pasajero se ha construido algo uno, eterno. Así el poeta, en su poema crea una unidad con la palabra, esas palabras que tratan de apresar lo más tenue, lo más alado, lo más distinto de cada cosa, de cada instante", vuelvo a remitirme a las palabras de María Zambrano. Poesía y música consideradas como unidad de creación con un lenguaje diferente. Ambas artes aspiran, a partir de elementos pasajeros y dispersos a construir lo eterno. ¿Nos enseñan a alcanzar esta visión, a entender este sublime significado en la escuela? Creo que no en la mayoría de los casos. Si pienso en mis profesores de música, a mí, al menos, no me enseñaron. Mis profesores de música me enseñaron solfeo, a tocar la flauta y poco más. No tengo ningún recuerdo de haber escuchado a Mozart, Beethoven, Liszt,… en mi infancia si no fue en mi casa. Y desde luego, ningún profesor nos pidió nunca que cerráramos los ojos ante una composición musical e intentáramos sentir lo que escuchábamos, traducirlo a gestos o palabras, alimentarnos de ese mundo y considerarlo posible. Yo no he vivido eso y me temo que las generaciones siguientes tampoco lo están viviendo. ¿Qué nos perdemos, qué se pierden nuestros niños? El poder simbólico, el conocimiento absoluto de una capacidad que podemos desarrollar desde pequeños. Cantar es para cualquier ser humano una facultad posible y desde luego educable, cantar es un medio para llegar a sensaciones, conocimientos que van más allá de la mera interpretación musical. La música permite desarrollar nuestro sistema emocional, rítmico, sicomotriz. El canto, o el aprendizaje de un instrumento musical nos enseña ritmo, tiempo,… colaboración. Y avanzando a pasos agigantados en el tema, poder llegar a "construir música" nos enseña a transmitir un mundo intangible, sensible y simbólico que a través de un medio diferente a la palabra transmite sensaciones. Plena libertad expresiva, plena libertad de pensamiento que se alían con un lenguaje predefinido (notas musicales como palabras) que van más allá de un conocimiento concreto y racional y traspasan cualquier frontera, convirtiéndose en una de las actividades creativas más universales.

---

39 ZAMBRANO, María (ibídem).

Me viene a la memoria en estos instantes el Holocausto vivido por los judíos, y no sólo, en los campos de concentración Nazis, ¿cómo expresar tanto dolor? ¿Cómo hacerlo para que otros puedan entender profundamente el sufrimiento de tantos hombres y mujeres?. Para ello podemos visitar alguno de esos campos y que nos relate algún guía especializado la rutina diaria de esos hombres y mujeres que no fueron eliminados el primer día de su llegada. Podemos revivir en nuestras propias carnes esas imágenes, pero, por muy macabros que nos consideremos, creo que nunca, ningún ser humano que no haya pasado por esa situación podrá entender, en todos los aspectos, su verdadero significado. Pero esta incapacidad no nos exime de intentar contarlo para que podamos entender que no debe repetirse. Y ¿por qué no intentarlo a través del arte y de uno de sus lenguajes más universales y cercanos al ser humano: la música? Dimitri Shostakovich crea, a partir de un poema escrito por El poeta ruso Evgeny Evtushenko, que visitó en 1962 el campo de concentración de Babi Yar (Ucrania) donde en 1942 habían sido masacrados más de 70.000 judíos una obra sinfónica de cinco movimientos que, a través de una enorme genialidad y belleza, nos acerca a esos terribles momentos y a los sentimientos que pueden llegar a producir su conocimiento.[40]

Ejemplificar la capacidad expresiva, simbólica, empática, liberadora, cómplice,… de la música de esta manera, ha hecho que me asalte un sentimiento tremendamente inquietante y angustioso. Pero de eso se trata en este momento ¿no? ¿Cómo conocer el verdadero sentido de las cosas si no le damos alma? ¿Cómo evitar la represión, muerte e injusticia si no somos conscientes de su existencia? Afirma Cohen, y el texto que acabo de citar se inicia precisamente con esta afirmación: "Hoy todos somos nazis. La idea nazi ha triunfado. Hoy todo el mundo tiene en su cabeza la idea de la tiranía. Hay algo de brutalidad en nuestros pensamientos. En alguno de mis poemas digo que los nazis vencieron. Es cierto que los derrotamos, pero la idea nazi del monolito, la idea totalitaria de que todos debemos ser como ellos, hoy la hallamos al lado de los liberales, de los comunistas, de las revoluciones. Encuentras este tipo de intolerancia, de supresión."[41] Y siento la necesidad de reflexionar en el interés del poder en intentar eliminar cualquier conocimiento y expresión artística. El arte es expresión de libertad absoluta, de comunidad, de solidaridad, de justicia,… la libertad creativa está en nuestro cerebro, podemos expresarla o no, darla a conocer o no, pero sólo pueden eliminarla destruyendo nuestra masa encefálica o nuestra vida.

Si en el sistema académico no nos enseñan a crear, ¿seremos libres para pensar? ¿El poder en la actualidad es totalitario e intolerante como afirma Leonard Cohen? ¿Los nazis han ganado? Invito a que cada uno reflexione, yo me siento tremendamente triste y desesperanzada en este momento.

Sigo pensando en la educación:

Sucede lo mismo con la pintura, otra de las artes universales, como la música. Pero también sucede con el ballet, expresión corporal sublime que puede llegar a transmitir más allá del cuerpo, el estado del espíritu. Y algo que parece menos adecuado nombrar aquí porque se trata de una asignatura más, no de una expresión artística como tal, es el deporte en general, que practicamos en la escuela. Hacer deporte, contribuye a mejorar no sólo el cuerpo sino la mente. Además de los beneficios psíquicos y físicos directos, nos enseña a trabajar en equipo, a respetar ciertas reglas, a superar metas mentales y físicas a partir del esfuerzo continuo,… ¿Se utiliza el deporte en las escuelas para favorecer ese compañerismo necesario, ese respeto al otro, ese valor del esfuerzo continuo y ese afán de superación? Permítanme que lo dude. Los niños sueñan con ser Ronaldo o Messi y ganar millones dando patadas a un balón, los valores que los deportistas de élite representan se limitan a los ceros de su cuenta corriente. Y las niñas, desde pequeñas saben que ciertos deportes son tremendamente machistas y es imposible destacar en ellos a no ser que, a nivel individual, cuentes con apoyos externos que te ayuden. En las escuelas siguen creándose equipos de fútbol masculinos, de gimnasia femeninos, … Y el aprendizaje integral que permitiría dicha práctica no se transmite en ningún momento por-

40 <http://www.lecturasdelholocausto.com/uploads/1/0/9/6/10969104/msica_degenerada.pdf>.

41 (Leonard Cohen (entrevista de André de Bruyn, 1976. En Alberto Manzano "Conversaciones con un superviviente", p. 65)). En lecturasdelholocausto.com.

que, en resumidas cuentas, al final lo que los jóvenes aprenden es que lo único que puede llegar a ser considerado en este campo es las medallas que ganas o los millones que un deportista tiene en su cuenta corriente y que le permite, incluso, dejar de pagar impuestos impunemente, porque en el fondo, es más importante ese señor para un equipo que el dinero que ha defraudado a las arcas públicas.

Ahora que en España, nuestros estudiantes están volviendo a las aulas, repaso el currículum escolar de alguno de los hijos de mis conocidos y me sorprende en 3º y 4º de ESO (cursos escolares para los estudiantes de 113 y14 años aproximadamente) la oferta de asignaturas optativas, entre ellas una como *Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial*. Aprenden a ser emprendedores, a manejar la oferta y la demanda de productos, a entender estudios de mercado,… ¿Cómo pretendemos que en el futuro el dinero no sea el único objetivo de estas generaciones? ¿Dónde queda la solidaridad, el beneficio de la comunidad,…? ¿Dónde quedan las asignaturas de Humanidades? En este momento no sólo me producen pavor el calentamiento global, la aparición de plástico en los océanos, los masivos incendios de la Amazonia y África, la economía de mercado,… añado a estos miedos, la falta de ética, la individualización de los seres humanos, la capitalización de cada acto, la insolidaridad,… ese es el mundo que nos espera y es el mundo que se enseña en las aulas: primero yo, después yo y por último los compañeros que sean fuertes.

Señala Kandinski al inicio de su obra: "Cuando la religión, la ciencia y la moral (…) se ven zarandeadas y sus bases externas amenazan con derrumbarse, el hombre aparta su vista de lo exterior y la dirige hacia sí mismo.

La literatura, la música y el arte son los sectores más sensibles y los primeros en registrar el giro espiritual de una manera real, reflejando la sombría imagen del presente, y la intuición de algo grande, todavía lejano e imperceptible para la gran masa; una gran oscuridad aparece apenas esbozada, volviéndolos sombríos. Por otro lado, se apartan del contenido sin alma de la vida actual adentrándose en temas y ambientes que dejan vía libre a los afanes y la búsqueda no material de almas sedientas".[42]

Esta percepción sobre el arte parece adecuada para el mundo en que vivimos. Todos los conocimientos que estaban dirigidos a educar el espíritu han sido prostituidos u obviados por el sistema educativo y queda en manos de los artistas el registrar esa vida interior del hombre para devolverla al mundo y abrir los ojos sobre otra realidad espiritual y de convivencia que es posible. Es decir, evitar ese gregarismo, del que hablábamos inicialmente, y alimentar esa capacidad crítica. Kandinski habla de almas sedientas como receptoras de esa obra que los artistas pueden crear para llenar los espacios vacíos que en el espíritu de los seres humanos de un mundo tremendamente materialista no obtienen respuestas. ¿Pero esos seres humanos que nuestra sociedad y educación han creado, tienen realmente capacidad de percibir un conocimiento sensible, una obra de arte por su significado? O esos seres humanos que amasan grandes fortunas no se limitan a ser coleccionistas de obras de arte por su mero valor económico o de posición social?

¿Hay receptores preparados para recibir los cambios que los artistas proponen? ¿Hay medios al alcance de las manos de la gente común para llegar a esos conocimientos? Si esos seres comunes, pobladores de mundos comunes, cuyas vidas y horas de sus días son necesarias para realizar esfuerzos físicos o mentales que les permitan tener un salario mediocre para poder sobrevivir en este mundo no han sido objeto de una primera educación en la que primara el valor estético y espiritual, permítanme afirmar que, esos seres, nunca sentirán necesidad de ir a una galería de arte, comprar un libro de poesía, escuchar un concierto de música clásica,… la masa, la imperceptible gran masa (como dice Kandinsky) necesitará de su tiempo para trabajar y sobrevivir y nunca será el receptor posible de ningún mundo diferente a esa supervivencia. La afirmación "si escribir poesía, pintar,… no te saca de pobre, para qué lo haces", está interiorizado en esa gran masa. ¿Realmente el arte podrá concienciar a esos seres humanos de un mundo diferente posible?

---

42 KANDINSKY, Wassily: De lo espiritual en el arte, Premia editora de libros, S.A. Traducción de Elizabeth Palma, México 1989 (quinta edición. Primera edición 1979)

> "La pintura es un arte, y el arte en conjunto no significa una creación inútil de objetos que se desvanecen en el vacío, sino una fuerza útil para el desarrollo y la sensibilización del alma humana que apoya el movimiento del mencionado triángulo espiritual. El arte es el lenguaje que habla al alma de las cosas que para ella significan el pan cotidiano, y que sólo puede obtener en esta forma" Concluye Kandinsky en su estudio, y continúa: "El artista, comparado con el que no lo es, tiene tres responsabilidades: 1º ha de restituir el talento que le ha sido dado; 2º sus actos, pensamientos y sentimientos, como los de los otros hombres, conforman la atmósfera espiritual, la aclaran o la envenenan; 3º sus actos, pensamientos y sentimientos, que son el material de sus creaciones, contribuyen a su vez a esa atmósfera espiritual. […] Si el artista es el sacerdote de la belleza ésta debe buscarse según el mencionado principio de su valor interior".[43]

En resumen, visión del artista como posibilitador de la belleza y como transmisor de capacidad crítica, solidaria,… al servicio del mundo, en el que compartir su talento es una necesidad y obligación necesaria de llevar a cabo para conseguir que los seres humanos conozcan una realidad espiritual necesaria.

Cuando yo estudiaba, leíamos poemas (pocos pero alguno), observábamos cuadros,… y me enseñaban, autor, año y características pictóricas o literarias de esas obras que yo memorizaba para poder contestar en el posterior examen. Nunca nadie me enseñó, salvo honrosas excepciones de profesores con los que todavía conservo amistad, el significado espiritual de la obra, la necesidad creativa de ésta respecto a la realidad que se vivía, la carga vital que el autor arrastraba por esa necesidad de ir más allá de uno mismo y saberse, de alguna manera, mediador en ese conocimiento espiritual necesario. Nunca nadie me dijo que el crear arte, necesita de una implicación humana que muchos no están dispuestos a asumir, un sentido ético de compromiso con el mundo más allá de cualquier plano simplemente estético, una actitud ante la vida, más allá de cualquier creación artística, una modestia y honestidad ante las obras creadas y compartidas difícil de entender,… y, más allá de la percepción de los otros, observemos ahora la vida actual de la mayoría de los poetas, músicos, pintores. La mayoría son seres humanos con una fuerza intrínseca y una necesidad de dar a conocer y compartir su talento, un sentido de servicio que supera lo racional, pero también son seres humanos que no viven de su obra (cuando una obra se convierte en negocio pierde su más puro valor) sino que trabajan en puestos diferentes para poder sobrevivir como cualquier obrero, profesor, mecánico,… y su obra se convierte en la mayor expresión de libertad frente al mundo real en que les ha tocado moverse y que conocen de primera mano. Esto lo he descubierto a lo largo de la vida, también. Nunca nadie me lo contó en la escuela. Todos salimos de la escuela pensando que los grandes artistas eran entes especiales sin vidas normales que vivían en un limbo al que nadie podía llegar.

En fin, pensando en la vida actual, ese sentimiento de servicio del artista, está presente o debería estar presente, en todas las facetas de su vida ya que se trata de una ética de vida que debería expresarse en todos sus gestos pero, ¿cómo vivir con eso? ¿Cómo soportar el dolor que causa la vida diaria y no sentirse con la responsabilidad de hacer ver que ese dolor está causado por una percepción mecanicista, consumista, materialista de la realidad? ¿Cómo evitar actuar en cada situación de injusticia para intentar que los otros valoren esa realidad en su justa medida y la comunidad, solo el sentido de comunidad pueda mejorar el estado de las cosas? ¿Cómo no crear belleza en cada acto humano? ¿Cómo sobrevivir a las consecuencias de esa actitud rebelde, solidaria que el poder creado y establecido castigará sin ningún tipo de consideración?

Creo que me he dejado llevar en las consideraciones expuestas, pero creo que ellas son las que nos deben hacer reflexionar sobre la importancia del conocimiento artístico en las aulas, pero no simplemente sobre la importancia de la enseñanza de arte, literatura, música como asignaturas, sino de una profunda reflexión sobre las obras y autores, la necesidad ética y moral de las diferentes creaciones, el compromiso social de dichas obras y dichos autores, las consecuencias reales que deberían tener en nosotros y que ellos han sufrido por esa forma de mirar, sentir y dolerse ante

---

43 KANDINSKY, Wassily: (ibídem)

el mundo, por esa necesidad de compartir y de libertar a cada uno de sus compañeros de los yugos de la realidad falta de espiritualidad y compromiso.

"Por mí y por todos mis compañeros" repiquetea en mi cabeza como esa oración que te acompaña y guía durante las 24 horas del día. Y me hace reflexionar que, a pesar de no haber contado con una educación integral como yo la entiendo, sí tuve la facilidad de leer todo lo que quise desde mis años jóvenes y la suerte de conocer gente que dedica su vida, después de sus horas de trabajo, a la creación artística o al servicio comunitario, a la vida compartida, sin más intención que la de crear un mundo mejor, más HUMANO, en el espacio y tiempo que les ha tocado vivir. Es una opción de vida que debería considerarse en la escuela pero que, desde luego, dificultaría infinitamente, la manipulación, el gregarismo, la materialización, la frivolidad, el individualismo,… a que estamos sometidos y que permite el enriquecimiento de unos pocos y la gobernabilidad más absoluta.

Las leyes educativas están creadas por el poder político imperante, un poder que se dedica profesionalmente a ese trabajo y que obtiene grandes beneficios económicos, legales,… de su trabajo ¿cómo arriesgarse a perder esas prebendas? Lo hemos visto en los últimos tiempos, aquellos partidos inicialmente más cercanos al pueblo, más críticos con los poderes fácticos del poder imperante, más revolucionarios,… cuando han llegado a formar parte de este engranaje se han convertido en un partido político más que busca alcanzar el poder y olvida los ideales que les han llevado a ese lugar. ¿Por qué educar a una masa crítica con esta situación? Sería un suicidio anunciado…Los instintos de supervivencia y "súper vivencia" son más fuerte y esos instintos calan en el poder como un virus para el que no hay cura. Pocos quedan situados en su inicial idealismo y los que en ése se sitúan acaban por abandonar sus privilegios para, desde una posición de "masa social" comenzar a luchar contra las instituciones con las pocas armas que le quedan: el idealismo, el sentimiento de comunidad y la perseverancia.

Por lo tanto, no creo que la situación cambie en ningún momento, más bien al contrario. Dependerá esa educación integral de cada profesor, cada miembro de la comunidad, cada artista. Ese conocimiento sólo podrá extenderse en pequeños grupos afines y así poco a poco alcanzará a alguno más, pero nunca a estancias del poder si no luchando contra éste. Y sólo ese "Ubuntu" heredado de los africanos que define ese sentimiento de "un yo al servicio del nosotros" tendrá sentido, no sé si sobrevivirá por encima de la sociedad autodestructiva que hemos creado, pero al menos hará que la vida de los que lo practican haya tenido, en algún momento sentido; y que el arte tenga el valor originario que todos esperamos.

Ojalá la educación escolar nos permitiera seguir entendiendo el sentido completo y disfrutar de la expresión y la ternura "la pescadilla se aburre" cuando en nuestra vida adulta nos sentimos apetentes por cualquier razón a comer. Ojalá nos enseñara a emocionarnos ante cualquier creación artística con la que nos sentimos cercanos. Ojalá.

"Por mí y por todas mis compañeras".

Monterrubio de Armuña, Salamanca, España, septiembre de 2019

ENSINO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: REFLEXÕES PERTINENTES

Paulo de Assunção[44]

Os objetivos da educação patrimonial são obviamente culturais e cívicos. Mas essa educação não pode servir apenas para inspirar respeito pelos objetos do patrimônio. Deve também visar compreender a aventura humana em sua diversidade e a distância crítica que a torna livre.

ICHER, François (coord.). Regards sur le patrimoine. Montpellier: CRDP, 2008, p. 132.

A sociedade contemporânea está mobilizada para construir uma nova ordem internacional que garanta a todos uma qualidade de vida melhor, ao mesmo tempo em que se discute os meios para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, o século XXI é a era da incerteza, onde os seres humanos terão que desenvolver uma mente questionadora e criativa para enfrentar cada vez mais o imprevisto e saber agir nas situações inesperadas. Adaptar-se à realidade e agir de forma a promover a transformação constitui um dos objetivos a ser alcançado. Esta mudança de mentalidade dos seres humanos visa a atingir a consciência de que a sustentabilidade da vida no planeta é uma necessidade e responsabilidade de todos. Aprender a ser e compreender os outros indivíduos, implica no conhecimento da pluralidade humana, na sua igualdade e diferença, pois conforme ressalta a filósofa alemã Hannah Arendt que apenas o ser humano "é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade ou medo".[45]

Neste cenário, a prática docente tem passado por um revisionismo, tendo com um dos focos de discussão o papel social do professor e de suas práticas frente o ato educativo, principalmente no âmbito do ensino de História. Apesar de debates estimulantes e de projetos inovadores, o que se pode observar é a persistência do conservadorismo e da tendência para a normatização do saber como a repetição dos conteúdos e metodologias ancestrais, que continuam a impelir o educando para a memorização, sem consciência crítica do mundo que o cerca e da realidade que envolve a formação do povo brasileiro. Aulas invariavelmente expositivas e monótonas, entremeadas com leituras unilaterais e explicações simplistas são arrematadas por exercícios e questionários que têm como objetivo solidificar o conhecimento memorizado. Este modelo é o que prepondera na maioria das escolas públicas brasileiras, apesar das diretrizes educacionais apontarem para outro modelo de formação e construção do conhecimento, como as estratégias pedagógicas baseadas no pensamento de Paulo Freire que observa:

> "Saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não de transferir conhecimento".[46]

O progresso tecnológico, presente no cotidiano, e a rapidez com que a informação circula são indicadores desse novo momento que exige uma adaptação à nova realidade, cada vez mais dinâmica. Os avanços das tecnologias de informação permitiram que o processo comunicacional se processasse de forma mais rápida, facilitando o armazenamento e o compartilhamento das informações com uma velocidade nunca vista. Este momento, designado por estudiosos como a sociedade do conhecimento, exige que os seres humanos desenvolvam novas capacidades, alterando

---

44 Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Doutor em História Ibérica pela École des Hautes Études de Paris-Sorbonne. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

45 ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989, p. 189.

46 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996, p. 47.

as relações entre indivíduos e por decorrência seja alvo dos debates concernentes à formação do indivíduo. É fato que as relações sociais serão cada vez mais diferentes e a própria classe trabalhadora se transformará completamente em função da informática e das telecomunicações, bem como de outras tecnologias alternativas que a cada período emergem. Procurar respostas para os problemas da humanidade, não esquecendo do compromisso com os valores éticos e sociais, é um grande desafio para a sociedade que precisa e deve fazer as escolhas dos percursos que deseja trilhar.

O desenvolvimento tecnológico tem suscitado debates sobre a condição humana nessa nova realidade. Questionar o "ser-no-mundo" frente às novas experiências, implica no refletir sobre o mundo moderno marcado por rupturas e para que o "eu pensante" possa dialogar consigo mesmo. O profissional dos anos vindouros, antes de tudo, deve ser consciente da relação antropológica, ecológica, ética, cívica, moral da condição humana. Não podemos esquecer que as inovações tecnológicas estão articuladas aos movimentos políticos, industriais, comerciais e organizacionais da sociedade no decorrer dos séculos. O trabalho do século XXI será cada vez mais interativo, valendo-se dos sistemas de informação, sendo que as organizações serão cada vez mais virtuais. Para tanto, se faz necessário redefinir as relações interpessoais, a aprendizagem e as formas de resolução de problemas. As novas tecnologias audiovisuais e telemáticas tem afetado sensivelmente as relações ensino e aprendizagem, exigindo cada vez mais que os métodos pedagógicos sejam revisitados. Principalmente por se consolidar a ideia de que a formação do ser humano se dá por meio da construção de conhecimento, participando deste processo as diferentes instituições que constituem a sociedade.

Num olhar mais atento, notamos que ainda prepondera a ideia de que o saber está pronto, definido dentro de limites específicos, sem possibilidades de reflexões mais abrangentes. Prefere-se a fixação do conteúdo e, por vezes, estimula-se a aversão à crítica e a apatia e desinteresse pela História, vista como algo distante e desvinculado da realidade. A persistência, nestas práticas produziu efeitos colaterais, ao não permitir que o educando desenvolvesse a sua capacidade de reflexão. O pouco estímulo à pesquisa de caráter investigativo, para reconhecer e problematizar o papel do indivíduo, impediu que se consolidasse a ideia de que a construção do conhecimento possibilitaria a compreensão do seu papel como sujeito da História.

O desenvolvimento material e tecnológico tem gerado debates entre aqueles que discutem a questão da História e da Memória. Os estudiosos tem alertado para o fato que a História é algo que não está sepultado, como bem observou o historiador francês Pierre Nora: "a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga a continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é o absoluto e a história é o relativo".[47] Refletindo sobre os "lugares da memória", Pierre Nora chamou a atenção para o fato de que: "À medida que desaparece a memória tradicional, nós nos sentimos obrigados a acumular religiosamente vestígios, testemunhos, documentos, imagens, discursos, sinais visíveis do que foi".[48] Logo, é preciso manter um diálogo constante entre Memória e História no sentido de compreender os valores intrínsecos de uma cultura e a construção de um sentimento de pertença, bem como problematizar como os marcos referenciais do passado devem ser visto a partir de uma rede de interesses e escolhas.

O ensino de História visa a entender o momento presente, realizando procedimentos de análise dos conceitos e dos momentos históricos que permitiram entender o movimento das sociedades e o processo de desenvolvimento e transformação da humanidade. Como ressalta o historiador francês Jacques Le Goff: "o passado é uma construção e uma reinterpretação constante e tem um futuro que é parte integrante e significativa da história".[49] Desta forma, a História contribui para a formação de um cidadão com consciência crítica, permitindo que o educando atue como

---

47 NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". Projeto História. São Paulo: Editora da PUC/São Paulo, n. 10, 1993, p. 9.

48 *Ibidem*, p. 15.

49 LE GOFF, Jacques. "Memória / História". In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Volume I – Memória –História. Direção de Ruggiero Romano. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p. 163.

agente e sujeito da sua própria história. Para tanto, é necessário que ele aprenda a "ler o mundo" e refletir sobre a circunstância de sua existência.

O ensino de História não pode ser construído a partir da linearidade e de saberes prontos. Algumas práticas docentes falham, de forma grave, quando não permitem ao aluno uma visão ampla e estruturada de seu passado que lhe possibilite compreender o mundo em que vive no presente. A prática em sala de aula deve ser a de um do processo de construção e reconstrução do saber histórico, marcado por rupturas, pela investigação e pela busca das diferenças e das semelhanças. Desta forma, o próprio ensino de História deve ser visto como histórico, pois nós indagamos o passado, tentando "responder às questões colocadas num determinado contexto, lugar e época".[50] O conhecimento histórico deve permitir ao educando, estruturar a sua identidade e produzir conhecimento, assim como auxiliá-lo na compreensão da alteridade, captando as diferenças e similaridades, o plural e o singular, o absoluto e o relativo, em momentos históricos distintos. O educando é, portanto, um sujeito dinâmico que participa de maneira intensa na sua formação sendo capaz de construir relações de conhecimento e sociabilidade, analisar os objetos, estabelecer classificações e valorações, ou seja, possuir autonomia para consolidar os seus próprios conhecimentos. Neste sentido podemos indagar se a escola tem cumprido a sua função social, tendo em conta o quadro que se apresenta na atualidade. A reposta não é difícil de ser esboçada. Uma parcela significativa dos estudiosos chega a afirmar que a escola está defasada em relação a dinâmica da sociedade contemporânea. A instituição, que deveria promover a conscientização dos seres humanos, tem tido problemas e por vezes contribui para o processo de alienação.[51]

Entendemos que a sala de aula deve ser um espaço por excelência de iniciação à pesquisa histórica, integrando continuamente ensino e pesquisa. É fundamental realizar o resgate da palavra "história" (*historie*), que no grego antigo está ligado à "testemunha", no sentido de "aquele que vê". A visão é, portanto, a fonte de conhecimento, pois aquele que vê é aquele que sabe, o que leva a inferir o sentido primevo de *historie* como sendo o procurar saber, ou seja, investigar.[52] A escola, ao oferecer norteamentos para a construção do conhecimento, pode e deve ser capaz de estimular a valorização e preservação dos bens culturais (materiais, imateriais e naturais), visando a discutir a identidade cultural de uma comunidade, de forma que os indivíduos tomem consciência que são sujeitos agentes e ativos na construção e desenvolvimento.

Observa-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ministério da Educação do Brasil reforçam a necessidade de consolidar o ensino de História, a partir da realidade dos educandos. A Lei de Diretrizes e Bases, LDB 9394/96, dispõe sobre a necessidade que os currículos do ensino fundamental e médio observem as características regionais e locais da sociedade e cultura e que estimulem o estudo e debate da história local e de questões correlatas ao patrimônio, estimulando o debate de como tem sido constituído a memória social.[53] Em 2008, por meio da Lei 11.645, de 10 de março, é alterado o Artigo 26-A da LDB 9394/96, sendo destacado que nos estabelecimentos de ensino se tornava obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena destacando que os conteúdos programáticos deveriam incluir:

> "diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no

---

50 ROCHA, Ubiratan. "Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno". In: NIKITIUK, Sonia L. (org). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996, p. 47.

51 *Ibidem*, p. 50.

52 LE GOFF, Jacques. "Memória / História". In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Volume I – Memória –História. Direção de Ruggiero Romano. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p. 158.

53 BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil".[54]

Portanto, identificamos que há um discurso de que aprendizagem, baseada na construção do conhecimento a partir da interação com a realidade, é fundamental. Uma sociedade democrática só é construída a partir de uma compreensão do papel social de cada um e implica na própria discussão do papel da escola.[55] O ensino de História, cada vez mais, é o responsável pela valorização e difusão da cultura na sua pluralidade, respeitando e valorizando as diferenças socioculturais. Ao permitir o conhecimento da diversidade cultural e da pluralidade étnica brasileira, contribui para a construção da cidadania e da valorização do patrimônio histórico material e imaterial.

A construção do conhecimento na sociedade contemporânea revela que é necessário compreender todas as dimensões da realidade, desenvolvendo múltiplas habilidades capazes de envolver o indivíduo na aprendizagem. O educador assume assim um papel mediador de aprendizagem, cuja função é facilitar a integração do saber às novas tecnologias e permitir que se realize a aprendizagem. O ensino de História deve, sobretudo, instigar ao desafio de pensar e repensar as experiências vivenciadas no passado, como meio de compreender o momento presente, sendo uma condição indispensável para a continuidade histórica da humanidade. É preciso reconhecer que o processo educacional é o elemento fundamental para a construção de uma sociedade democrática, onde o pensar e o repensar são fundamentais. Por conseguinte, o ensino de História deve contemplar a liberdade de pensamento, possibilitando o desenvolvimento do ser humano de forma consciente, principalmente se tivermos em conta que vivemos numa sociedade da informação. Desta maneira, um homem mais lúcido e crítico poderá construir novos caminhos, respeitando as diferenças culturais das diferentes sociedades. Isto aponta para o fato que, cada vez mais, passa a ser importante a relação entre o ensino de História e a educação patrimonial.

O sociólogo Pierre Bourdieu, por meio dos seus estudos, discutiu as necessidades, as práticas e as preferências culturais dos indivíduos e da sociedade resultavam da educação. Alertava para o fato que o rendimento, a ocupação profissional, o tempo livre, a idade, etc., influenciavam diretamente nas práticas culturais. Caberia ao Estado e as sociedades eliminarem as barreiras para a participação cultural, o que em última instância significaria a adequação do modelo educacional a novos paradigmas.[56] Por sua vez, o pensador Jacques Delors, no seu relatório para a UNESCO (1997) que discutia os desafios da educação do século XXI, sinalizou para a necessidade de as instituições educativas revisarem suas ações, de forma que o saber e o fazer estejam em sintonia com as transformações por que passa a humanidade. É a um desafio de todos construir coletivamente ideias da paz, da liberdade e da justiça social. Para este autor a educação deveria esta apoiada em quatro pilares básicos. Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser.[57] O documento concebia ainda o ser humano como o fim último do desenvolvimento. Neste sentido, a educação deveria favorecer o exercício da liberdade plena de pensamento do indivíduo e da manifestação dos sentimentos, desenvolvendo o discernimento e permitindo que este fosse agente do seu próprio destino e soubesse discernir a diferenças culturais existentes no mundo.

---

54 BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

55 Para a discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena ver: MEC – CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de História ver: MEC – CNE/CES 492/2001 – 3 de abril de 2001. Desde 2003, pela Lei 10.639, foi instituída a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras e a educação das relações étnico-raciais na escola. Passado cinco anos, em 2008, a Lei mencionada foi alterada pela Lei 11-645/2008, que instituiu também a obrigatoriedade do ensino de história indígena.

56 BOURDIEU, Pierre. *La Distinction – critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

57 DELORS, Jacques. *Educação*: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: UNESCO/MEC/ Cortez, 1999.

No decorrer do século XXI muitos estudiosos passaram a chamar a atenção para a educação patrimonial como uma das metas da educação contemporânea e dos órgãos ligados à preservação do patrimônio.[58] As discussões sobre o tema partem do pressuposto que é fundamental entender o significado das relações que são construídas na memória de uma comunidade, tendo como objetivo decifrar como como foi sendo urdido o sentido de pertença nas tradições, maneiras de ser e fazer, bem como na transformação do espaço físico.[59]

Há o consenso entre eles que é por meio de um amplo processo de sensibilização que será possível mostrar a importância do patrimônio cultural[60] para a humanidade, a fim de que este fosse respeitado, preservado e valorizado e por decorrência gerasse um processo de convivência, tolerância e paz.[61] Para o IPHAN patrimônio cultural:

> "o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros".[62]

A educação patrimonial tem como uma das suas premissas a conscientização do indivíduo, permitindo a ele que empreenda uma leitura do mundo que o circunda na sua trajetória histórico temporal, bem como na compreensão do universo cultural valorizado e preservado. Desta maneira, é de suma importância consolidar a ideia de que todos são agentes histórico-sociais responsáveis pela preservação e manutenção da memória coletiva.

Por decorrência, é importante que os indivíduos apreendam o significado deste patrimônio na sua trajetória histórico-temporal e saibam interagir com ele, sendo capazes de definir o que é ou não é patrimônio. Isto permite que eles assimilem a importância do monumento, objeto, documento, tradição, etc., para a sua existência e identidade, bem como para a das gerações futuras. A aproximação do indivíduo com o patrimônio contribui para a formação de um cidadão consciente dos seus direitos e deveres, capaz de compreender a importância da preservação dos bens culturais para a preservação da memória e da identidade de um povo ou nação.

Este desafio, há alguns anos vem sendo debatido no cenário nacional, acompanhado das transformações políticas, econômicas e sociais que a Nação enfrenta. No Brasil, em 1970, realizou-se o I Encontro dos Governadores de Estado, Secretários Estaduais da Área Cultural, Prefeitos de Municípios Interessados, Presidentes e Representantes de Instituições Culturais, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura, que ficou conhecido como *Compromisso*

---

58 HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial/DEPROM-IPHAN-MINC, 1999.

59 FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio*. São Paulo: Editora Zahar, 2006.

60 Para o IPHAN patrimônio cultural "o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo, de uma comunidade. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus e escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que organizamos, nos cultos que professamos. Ele fazparte de nosso cotidiano e estabelece as identidades que determinam os valores que defendemos. É ele que nos faz ser o que somos. Quanto mais o país cresce e se educa, mais cresce e se diversifica o patrimônio cultural. O patrimônio cultural de cada comunidade é importante na formação da identidade de todos nós, brasileiros". IPHAN – *Patrimônio Cultural Imaterial*: para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto e revisão de, Natália Guerra Brayner. – 3. ed. – Brasília, DF: Iphan, 2012.

61 DELORS, Jacques. *Educação*: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: UNESCO/MEC/ Cortez, 1999, pp. 89-102.

62 IPHAN – *Patrimônio Cultural Imaterial*: para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; texto e revisão de, Natália Guerra Brayner. – 3. ed. – Brasília, DF: Iphan, 2012.

de Brasília.[63] O objetivo do encontro era o estudo da complementação das medidas necessárias à defesa do patrimônio histórico e artístico nacional, sendo o seu resultado consubstanciado num relatório apresentado à Diretoria do Patrimônio Histórico Nacional (DPHN)[64] que ficava incumbido de executar as recomendações nele contidas. O relatório partia do pressuposto que era vital a ação supletiva dos Estados e Municípios junto com a federação para a proteção de bens culturais de valor nacional ou regional. Em se almejando que os objetivos de proteção e preservação fossem atingidos, deveria ser respeitada a legislação específica referente à proteção do patrimônio vigente e se possível atingisse a uniformidade das leis, que implicava na criação de órgãos estaduais e municipais que complementassem a ação nacional de preservação. Reconhecia também a falta de recursos orçamentários e a carência de mão-de-obra especializada, nos diversos níveis e em especial no ensino superior, que atendessem à necessidade de restauro, conservação, manutenção de arquivos e museus, dentre outras especialidades. Observava ainda, que era fundamental uma formação educacional voltada para a consciência dos valores nacionais e para a preservação do patrimônio histórico, artístico e arqueológico, bem como das riquezas naturais e da cultura popular. Para tanto, disciplinas foram reestruturadas ou criadas para atender a valorização dos bens culturais nacionais. Dentre as recomendações do *Compromisso de Brasília*, pode-se destacar: a universidade, em relação direta com bibliotecas e arquivos públicos e particulares, deve incentivar a pesquisa que vise ao conhecimento do passado e de bens culturais; a defesa do acervo arquivístico e bibliográfico para preservação de documentos e livros, de acordo com as normas técnicas; os museus regionais deveriam documentar a formação histórica e cultural onde estão inseridos; a preservação do patrimônio paisagístico e arqueológico dos terrenos de Marinha, com legislação específica; a divulgação dos bens culturais pelos vários meios de comunicação; a necessidade de entrosamento dos superiores eclesiásticos e das autoridades militares com os órgãos responsáveis pela proteção dos bens culturais para que os imóveis de valor histórico ou artístico, como capelas, igrejas, fortes, etc., sejam preservados adequadamente; a elaboração de leis defensivas dos antigos cemitérios, túmulos e monumentos funerários; a utilização de imóveis de valor histórico e artístico como casas de cultura ou repartições de atividades culturais; o controle do comércio de obras de arte antiga. A partir do *Compromisso de Brasília* as administrações estaduais e municipais reconheceram, de forma pública, a necessidade da criação de mecanismos de intervenção e controle em áreas urbanas como uma das atribuições do poder para a defesa da identidade cultural brasileira. Em 1971, realizou-se o II Encontro de Governadores para Preservação do Patrimônio Histórico, Artístico, Arqueológico e Natural do Brasil promovido pelo Ministério da Educação e Cultura que deu continuidade aos debates e as reflexões sobre as medidas necessárias à defesa do patrimônio histórico, artístico, arqueológico e natural do país. No decorrer dos anos novos encontros e documentos foram produzidos com o intuito de delinear melhor as questões que envolviam o patrimônio, bem como do alargamento deste conceito.

A UNESCO, desde 1995, tem solicitado aos estados membros da organização que atuem no sentido de preservação do patrimônio imaterial a fim de garantir a difusão da cultura popular e a preservação deste tipo de patrimônio que é um dos mais vulneráveis.[65] Em 1999, foi elaborada uma recomendação que aconselhava o estabelecimento da identificação e da conservação do patrimônio imaterial, uma vez que este as manifestações das culturas tradicionais e populares exigem uma sensibilização, tanto do criador como do público.[66] Por conseguinte, deveria garantir-

63 IPHAN – *Compromisso de Brasília – 1970.*

64 Designação do atual IPHAN entre 1946-1970.

65 Nos referimos aqui à Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (1995), a qual define no seu primeiro artigo que: **"**A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade manifesta-se na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para o género humano como a diversidade biológica o é para a natureza. Neste sentido, constitui o património comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras".

66 UNESCO – *Records of the General Conference, 30th session, Paris, 26 October to 17 November 1999*: *resolutions*. [Paris]: UNESCO, [1999], vol. 1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001185/118514e.pdf. Consultado em: 9/08/2019.

-se a sua preservação e continuidade na sociedade, por meio da transmissão adequada destas tradições, bem como da sua identidade, protegendo também o conjunto de informações e o material recolhido. A definição de bens imateriais vem sendo debatida por especialistas de diversas áreas há vários anos, gerando polêmicas e interpretações amplas. No Brasil, o decreto Lei 3.551, de 4 de agosto de 2000 instituiu o registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem o patrimônio brasileiro. Esta lei reflete, em parte a expansão conceitual da noção de patrimônio, bem como das dinâmicas culturais da assimilação e incorporação de dimensões intangíveis na cultura, entendendo que estas têm ampla influência e repercussão no âmbito da educação.

Os debates recentes, realizados por diferentes especialistas de áreas diversas, têm confirmado que a educação patrimonial pode ser realizada para qualquer faixa etária, independente do bem cultural que se desejava estudar/divulgar. Também há o consenso de que a educação patrimonial instiga o indivíduo a: observar e pensar sobre o bem cultural; a manifestar quais as impressões sobre o bem cultural; a pesquisa e a discussão dos resultados; e a apropriação do significado do bem para cada um. Em termos práticos, a educação patrimonial pode ser estimulada com visitas aos museus, exposições, monumentos, etc. A veiculação de material informativo impresso e através dos meios de comunicação, a realização de eventos, seminários e exposições, a publicação de livros, revistas e cartilhas, a produção de vídeos e outros materiais, como também o desenvolvimento de ações educativas, são meios para divulgar a importância do patrimônio e que devem ser considerado no ensino de História. Estas atividades devem ser algo prazeroso que conduza à valorização da identidade cultural coletiva e alargamento do repertório de conhecimento do indivíduo. Como bem observa François Icher:

> "O trabalho com o patrimônio não pode ser uma simples acumulação de conhecimentos. Ele deve ajudar à estruturação do tempo e do espaço, a desenvolver a educação dos sentidos e, mais particularmente, a capacidade de ver, a despertar a curiosidade, a partir para a descoberta do outro. Além desses, há objetivos muito ambiciosos mas estimulantes: tornar o aluno mais responsável, levá-lo a fazer escolhas, propor uma reflexão crítica, apropriar-se do território em que vive...".[67]

Não podemos esquecer que a constituição de um patrimônio cultural é fruto de escolhas individuais e coletivas, pautadas por circunstâncias históricas que incluem normas e interesses particulares, tecidas por vários agentes. Não é errado afirmar que a seleção de um acervo patrimonial reflete, de maneira direta, os valores, as mentalidades e os desejos de quem o produz, ou seja, de processos sociais de produção da memória. Portanto, todo patrimônio cultural constituído é decorrente de uma escolha feita no passado, por determinados sujeitos marcados por condicionantes históricos. Também deve ser considerado que o patrimônio, bem preservado, auxilia no processo de valorizar a consciência grupal, o sentimento de pertencer a um local/comunidade.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), desde o Seminário Patrimônio Imaterial: Estratégias e Formas de Proteção, realizado em 1997, tem realizado debates sobre questões concernentes à identidade cultural e à memória dos diversos grupos étnicos formadores da sociedade brasileira (modos de criar, fazer e viver), em especial aquelas referentes à cultura popular. A instituição tem atuado no sentido de provocar discussões a fim de reunir informações e dados que permitam a elaboração de diretrizes que possibilitem a criação de leis que protejam, promovam ou fomentem os bens culturais de referência à identidade nacional, considerando os grupos formadores da sociedade brasileira, conforme estabelecido pela Constituição brasileira de 1988.[68] O resultado do Seminário foi

---

67 ICHER, François (coord.). *Regards sur le patrimoine*. Montpellier: CRDP, 2008, p. 158.

68 Constituem Patrimônio Cultural Brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos grupos formadores da sociedade brasileiras, nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas artísticas e tecnológicas; IV – as obras, os objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico e artístico. (Constituição da República Federativa do Brasil, art. 216, seção II).

a *Carta de Fortaleza*, que estabeleceu algumas propostas e recomendações, considerando a necessidade de reconhecimento e preservação do patrimônio cultural brasileiro, constituído por bens de natureza material e imaterial, bem como o papel do IPHAN, enquanto instituição responsável para proteger, fiscalizar, preservar o patrimônio nacional.[69] O documento deu atenção especial à educação patrimonial, entendendo que tinha um caráter educativo, capaz de determinar o comportamento dos indivíduos e das coletividades. Uma das conclusões foi a definição pela implantação de um Programa de Educação Patrimonial, nas unidades do IPHAN. Também seria elaborado um Guia Básico de Educação Patrimonial, contendo desde conceitos até metodologias para desenvolvimento de atividades.[70] As políticas do órgão estimulariam projetos de educação patrimonial, em suas unidades e levantaria linhas de financiamento para efetivar a divulgação do patrimônio. Os técnicos entendiam que os principais objetivos da educação patrimonial eram:

– Tornar acessível aos indivíduos os instrumentos e a leitura crítica dos bens culturais;

– Fortalecer a identidade cultural;

– Estimular a apropriação, o uso e a responsabilidade da comunidade pelo patrimônio cultural;

– Estimular a interação entre a sociedade os órgãos responsáveis pela identificação, proteção e promoção do patrimônio cultural e promover a produção de novos conhecimentos sobre a dinâmica cultural.

No período seguinte foram produzidos materiais pelo IPHAN que sinalizavam para o fato de que a educação patrimonial era o meio mais adequado de conscientizar a população para a importância da preservação, pois a utilização do patrimônio cultural ou natural permite que muitas comunidades tenham um desenvolvimento sustentável, o qual garante a geração de renda para toda a população, assim como adquire maior consciência do seu papel como cidadão em qualquer contexto social. Dentre eles se destaca o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, de 1999, elaborado pelo IPHAN. Esta obra definia que educação patrimonial era:

> "um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo continuo de criação cultural".[71]

O *Guia Básico* ressalta a importância da educação patrimonial como instrumento de "alfabetização cultural", que conduz a valorização da cultura brasileira, compreendida como produto de uma sociedade múltipla e plural. Na argumentação proposta no guia fica claro a necessidade de revisitar o passado, e provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural, a partir de um sistema de relações que envolvem percepção, reflexão e compreensão das dinâmicas culturais.

É ponto comum que o ensino de História, como uma das formas de conscientização sobre o passado do ser humano, deve estar engajado nas ações de preservação dos bens culturais e naturais, visando à preservação de uma memória coletiva que é importante para a manutenção dos valores do grupo e da sua transmissão e continuidade para as gerações futuras, que devem aprender a valorizar este patrimônio. É preciso reforçar continuamente que o patrimônio constitui uma herança histórica, deixada pelas gerações anteriores, cabendo a todos a responsabilidade de preservar

69 IPHAN – *Carta de Fortaleza – 1997,* p. 2.

70 HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial/DEPROM-IPHAN-MINC, 1999. Ver também: GRUNBERG, Evelina. *Manual de atividades práticas de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN, 2007.

71 HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial/DEPROM-IPHAN-MINC, 1999, p. 4.

para que seja transmitido as gerações vindouras. O patrimônio é o testemunho vivo da diversidade cultural realizado pelos homens em diversas épocas e que deve ser preservado para que as futuras gerações possam apreciar e avaliar o desenvolvimento da humanidade.

Sem dúvida, é importante ter uma visão crítica do passado histórico, da memória coletiva e do patrimônio, de maneira que seja possível dialogar com o conhecimento e os saberes socialmente produzidos. É preciso afirmar que a aprendizagem da História faz parte de um processo de inclusão do sujeito como cidadão consciente e participativo. Neste sentido, as práticas do ensino de História devem reforçar a ideia da aceitação da pluralidade étnica e cultural e o estímulo ao desenvolvimento humano, refletindo e debatendo as lições fornecidas pela história da humanidade. Também deve ser capaz de criar um grau de consciência sobre o valor do patrimônio e a maneira correta de usufruir do mesmo. O respeito aos valores e aos estilos de vida de uma sociedade independente do período histórico da sua existência.

A *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural* (2001) discorreu sobre o crescimento do nível de educação oferecido e seu impacto na sociedade. O documento destacava que:

> "A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Esta diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para os organismos vivos. Neste sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras".[72]

É reforçado, de maneira direta, que é preciso compreender que os vestígios do passado e as diferentes formas de expressões culturais no processo histórico da humanidade, em partes distintas do planeta, deveriam ser preservados e legados às gerações vindouras. Por conseguinte, o ensino de História deve ser responsável por fomentar o processo de debate que permitisse conhecer tanto a cultura do outro, com também estimulava a reflexão e a reavaliação da própria cultura. Subjacente está o pensamento de que as diferentes sociedades possuem patrimônios diferentes, cada qual refletindo a identidade cultural das suas respectivas comunidades, experiências vividas que possuem um sentido e que devem ser respeitadas. Como bem destaca o sociólogo Henri-Pierre Jeudy para que exista estratégias de conservação, que evidenciem um "processo de reflexividade", é fundamental que "exista patrimônio reconhecível", o que leva a afirmar que "é preciso que ele possa ser gerado, que uma sociedade se veja no espelho de si mesma, que considere seus locais, seus objetos, seus monumentos reflexos inteligíveis de sua história, de sua cultura".[73]

O aprofundamento das discussões teve e tem seu impacto no ensino de História, que cada vez mais é visto como uma das molas propulsoras da pesquisa. No que diz respeito ao Ensino Médio, o Ministério da Educação do Brasil, por meio da Resolução no. 2, de 30 de janeiro de 2012, definiu as Diretrizes Curriculares que deveriam nortear as práticas pedagógicas, estabelecendo de forma clara a pesquisa como uma meta a ser perseguida.[74] O documento destaca que a pesquisa deveria ser capaz de fazer uma leitura conceitual do mundo, ao mesmo tempo em que estimularia a capacidade de refletir e fazer questionamentos e criar um olhar complexo sobre a sociedade. Este mesmo documento definiu que a prática docente deveria ser capaz de empreender leituras plurais do passando, considerando debates sobre a memória, e o patrimônio. A lógica presente é que o ensino de História está irremediavelmente atrelado ao fato de que é preciso ensinar a fazer história, produzindo conhecimento.

Mediante ao acima exposto, entendemos que a necessidade constante de configuração e reconfiguração de princípios e práticas que envolvem a docência do ensino de História. Deve-se discutir muito a importância do modelo

---

72 UNESCO. *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*, 2001, p. 3.

73 JEUDY, Henri-Pierre. *O espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005, p. 19.

74 Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

educacional, no que concerne à formação de uma consciência coletiva, que valorize a cultura e o patrimônio. É preciso educar para História e para o Patrimônio, entendendo que esta questão envolve pensar o processo educativo na sua complexidade e amplitude, e que articula conceitos importantes como os de patrimônio, identidade e cidadania. Há unanimidade dos estudiosos quanto à afirmação de que, por meio da educação, será possível construir uma sociedade mais justa, que respeite as diferenças e as identidades de cada sociedade. O ensino de História deve estar atendendo ao fato de que a transmissão de conhecimento passa pela educação patrimonial, que envolve diversos conhecimentos, e na sua essência se configura como uma leitura múltipla do passado, cabendo ao indivíduo empreender a interpretação do mesmo e agir no sentido da construção do senso de respeito e responsabilidade para com o patrimônio.

Neste sentido, é preciso continuamente debater a memória da sociedade, como também problematizar o contexto das escolhas e seleções que definiram políticas e prática patrimoniais. É por meio da educação patrimonial que o indivíduo amplia a potencialidade do seu diálogo com a sociedade e fortalece os elos de pertencimento e identidade. Além disso, se torna consciente da diversidade cultural que o circunda e corresponsável pela preservação, valorização e promoção dos bens culturais que respeita e admira. Um longo caminho precisa ser percorrido para que tal realidade se efetive, tendo em conta a pluralidade étnica e cultural que fazem parte do processo histórico brasileiro, o que torna o ensino de História mais desafiador.

REFERÊNCIAS

ABREU, Regina; CHAGAS, M. *Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ALMEIDA, José Ricardo Pires. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889). História e legislação*. Tradução Antonio Chizzotti, São Paulo: INEP/EDUC, 1989.

ARENDT, Hannah. *A Condição Humana*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Mauro W. Barbosa de Almeida, 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinction – critique sociale du jugement*, Paris: Les Éditions de Minuit, 1979.

BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1987.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Decreto no 3.551, de 4 de agosto de 2000*. Dispõe sobre o registro de bens culturais de natureza imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

BRASIL. *Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

BRASIL. *Resolução No. 1, de 17 de junho de 2004*, do CNE/MEC, que "institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro– Brasileira e Africana".

BRASIL. *Lei 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Resolução no 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história:* revisão urgente. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CHOAY, Françoise. *A alegoria do patrimônio*. São Paulo: Estação Liberdade, Ed. UNESP, 2001.

CURY, Isabelle (Org.). *Cartas patrimoniais*. 3. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004.

DELORS, Jacques. *Educação*: Um Tesouro a Descobrir. São Paulo: UNESCO/MEC/ Cortez, 1999.

FONSECA, Maria Cecília Londres. *O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Ministério da Cultura; IPHAN, 1997.

FONSECA, Maria Cecília Londres. Referências culturais: bases para novas políticas de patrimônio. In: *Políticas sociais*: acompanhamento e análise, 2012. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/3%20-%20FONSECA.pdf> acesso em: 9/08/2019.

FONSECA, S. *Caminhos da história ensinada*. 9. ed., Campinas: Papirus, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo e PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio*. São Paulo: Editora Zahar, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOLLANDA, Guy de. *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário 1931-1956*. Rio de Janeiro: INEP, 1957.

HORTA, Maria de Lourdes; GRUNBERG, Evelina e MONTEIRO, Adriane Queiroz. *Guia Básico da Educação Patrimonial*. Rio de Janeiro: Museu Imperial/DEPROM-IPHAN-MINC, 1999.

ICHER, François (org.). *Regards sur le patrimoine*. Montpellier: CRDP, 2008.

IPHAN – *Patrimônio Cultural Imaterial*: para saber mais / Instituto do Patrimônio Histórico e

Artístico Nacional; texto e revisão de Natália Guerra Brayner. – 3. ed. – Brasília, DF: Iphan, 2012.

IPHAN – *Educação Patrimonial: Manual de aplicação*: Programa Mais Educação / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília, DF: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013.

IPHAN – *Educação patrimonial*: diálogos entre escola, museu e cidade / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan); Organização, Átila Bezerra Tolentino ... [et al.]. – João Pessoa: Iphan, 2014.

JANOTTI, Maria de Lourdes M. "História, política e ensino". In*:* C. BITTENCOURT (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 10. ed., São Paulo: Contexto, 2005, p. 41-53.

JEUDY, Henri-Pierre. *O espelho das cidades*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

LE GOFF, Jacques. "Memória / História". In: ENCICLOPÉDIA Einaudi. Volume I – Memória –História. Direção de Ruggiero Romano. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984. p. 11-50 e p. 158-259.

LE GOFF, Jacques; CHARTIER, Roger; REVEL Jacques. *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. "Do teatro da memória ao laboratório da história". In: *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v.2, 1994, pp. 9-42.

MORIN, Edgar. *O desafio do século XXI*: religar os conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NEVES, Maria Apparecida Mamede. *Ensinando e aprendendo história*. São Paulo: EPU, 1985.

NORA, Pierre. "Entre memória e história: a problemática dos lugares". In: *Projeto História*. São Paulo: Editora da PUC/São Paulo, n. 10, 1993.

PELEGRINI, Sandra. *Patrimônio Cultural*: consciência e preservação. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PELEGRINI, Sandra C. A. e FUNARI, Pedro Paulo. *O que é patrimônio cultural imaterial?*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PINHEIRO, Adson Rodrigo (org.) *Cadernos do patrimônio cultural*: educação patrimonial. Fortaleza: Secultfor/Iphan, 2015.

POULOT, Dominique. *Uma história do patrimônio no Ocidente, séculos XVIII-XXI:* do monumento aos valores. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

ROCHA, Ubiratan, "Reconstruindo a História a partir do Imaginário do Aluno". In: NIKITIUK, Sonia L. (org). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval (org.). *História e História da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. GARCIA, Tânia Braga. "A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de História". Cadernos *CEDES*, Campinas, vol. 25, no 67, set/dez. 2005.

TOBIAS, José Antônio. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Ibrasa, 1991.

UNESCO – *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.* 2001

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: UnB, 1992.

WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

XAVIER. Maria Elizabete. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

LETRAMENTO & LETRAMENTOS: O USO SOCIAL DA LINGUAGEM NA ESCOLA

Márcia Moreira Pereira[75]

Maurício Silva[76]

A ideia de letramento tem, ultimamente, conquistado muita visibilidade, em razão das diversas possibilidades de aplicação *prática* no universo escolar, mas também de sua amplitude *teórica*. O que começou como uma teoria ainda incipiente, nos anos oitenta, agora tem cada vez mais importância e incidência no processo de escolarização. Partindo do pressuposto de que a escola deve, entre outras funções, formar cidadãos, o letramento está cada vez mais em evidência, uma vez que privilegia o uso social da leitura e da escrita.

O termo letramento originou-se do vocábulo *literacy*, palavra de origem inglesa que, segundo Magda Soares, foi adaptada ao português por meio de uma tradução diretamente do termo originário, denotando "o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (SOARES, 2004, p. 18). Inicialmente proposto pelo autor britânico Bryan Street, na obra *Literacy in theory and practice* (1984), o conceito desenvolveu-se e disseminou-se por quase todo o mundo ocidental; a argentina Emília Ferreiro, por exemplo, propôs uma abordagem revolucionária do processo de alfabetização, em sua obra *Psicogênese da língua escrita* (1984), que tem grande relevância, até os dias de hoje, para os estudos relacionados ao letramento.

O tema do letramento passa a ser difundido no Brasil por volta dos anos oitenta, em especial pela produção da linguista Mary Kato, com sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986). Posteriormente, o termo foi também estudado por outros autores, como Leda Verdiani Tfouni, com a obra *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso* (1988); e aprofundado, depois, por obras diversas, entre elas *Os significados do letramento* (1995), de Ângela Kleiman. Magda Soares, por sua vez, se tornaria referência no assunto, com as obras *Alfabetização e Letramento (*2003) e *Letramento, um tema em três gêneros* (2004). Finalmente, a pesquisa de Roxane Rojo torna-se de grande relevância, pois em sua obra *Letramentos múltiplos: a escola e a inclusão social* (2009) apresenta um questionamento em relação ao termo *multiletramento.*

O conceito de letramento surgiu devido à necessidade de uma palavra que nomeasse as práticas de leitura e escrita, de acordo com o contexto social em que vivia o cidadão. Ainda segundo Magda Soares,

> "o surgimento do termo *literacy* (cujo significado é o mesmo que *alfabetismo*), nessa época, representou, certamente, uma mudança histórica nas práticas sociais: novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita exigiram

---

75 Doutora em Estudos Literários pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; mestre em Educação, pela Universidade Nove de Julho; graduada em Letras, com especialização em Tradução, pela Universidade Nove de Julho. Atualmente, leciona no curso de graduação em Letras, no Instituto Singularidades. Foi professora de Língua Portuguesa e de Literatura na rede pública de ensino (São Paulo). Tem artigos publicados em livros e revistas diversas.

76 Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela *Universidade de São Paulo*, com pós-doutorado na mesma universidade; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Capes 5), na *Universidade Nove de Julho* (São Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros diversos, como *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na* Belle Époque *Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006), *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011), *O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920)* (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros.

> uma nova palavra para designá-las. Ou seja: uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra" (SOARES, 2003, p. 29).

Um dos pressupostos do letramento é a questão da *leitura de mundo*, proposta, pioneiramente, pelo educador Paulo Freire, cujo método de alfabetização é considerado inovador até hoje. Obras diversas do célebre educador, como *Alfabetização – Leitura de mundo, leitura da palavra* (1990), *Alfabetização e conscientização* (1963), *A importância do ato de ler* (1982), entre outras, já propunham algumas ideias próprias do conceito de letramento, como o posicionamento crítico diante do texto e da escrita, uma das questões fundamentais para o desenvolvimento do aluno, o que, aliás, o vincula definitivamente ao conceito de letramento, já que, em sua teoria, Paulo Freire defendeu a alfabetização como meio de conscientização e de apropriação social da leitura e da escrita pelo alfabetizando. Nesse sentido, com o letramento, é possível que se tenha criado um novo termo para designar o que Freire já antecipava há quatro décadas...

Desse modo, pode-se inferir que o letramento é o uso social da leitura e da escrita, estado ou condição que assume o indivíduo alfabetizado: essa ideia pressupõe que o uso da escrita pode trazer ao indivíduo consequências tanto políticas quanto socioculturais, seja para o grupo social no qual ele está inserido, seja para ele próprio, "independentemente" do grupo a que se vincula.

Mortatti, em seu livro *Educação e letramento*, traça um breve histórico da educação do Brasil, mostrando, em cada época, sua necessária evolução. Segundo a autora,

> "no Brasil, certamente em decorrência das condições de sua colonização, de sua dimensão territorial e de sua estrutura predominantemente agrária, a preocupação com a educação e com ensino elementar tardou a ganhar vulto" (MORTATTI, 2004, p. 33).

A autora afirma ainda que, apesar de certa resistência, houve mudanças substanciais no desenvolvimento da alfabetização e sua prática na escola. Está claro, para ela, que essas mudanças ocorreram de acordo com o desenvolvimento social, cultural, econômico e político da sociedade, moldando também a forma de alfabetizar o cidadão, já que, a certa altura, não era mais possível simplesmente alfabetizá-lo, sendo, portanto, necessário *letrá*-lo.

Hoje, por exemplo, é preciso saber fazer bom uso da leitura e da escrita de acordo com as contínuas mudanças e exigências sociais. Portanto, Mortatti (2004) mais uma vez reforça a necessidade do letramento, conceito que vai além da noção restrita de alfabetização. É claro que ocorreram mudanças significativas até hoje na educação e no meio que a envolve. Por isso, em se tratando de letramento, a autora reforça:

> "se 'educação' é uma palavra bastante utilizada e com significado relativamente conhecido, o mesmo não ocorre com 'letramento', de recente introdução em nossa língua e diretamente relacionada com a visibilidade de novos fenômenos e com a constatação de novas formas de compreendê-los e explicá-los" (MORTATTI, 2004, p. 35).

LETRAMENTO & LETRAMENTOS...

De acordo com uma primeira definição geral e como vimos sugerindo até aqui, o letramento pode ser entendido como o uso da leitura e da escrita em práticas diversas, como a obtenção de informações, a escrita e recepção de *e-mails* ou, simplesmente, a realização de qualquer tipo de leitura, sabendo interpretá-la e relacioná-la ao objetivo pretendido.

O que muitas vezes não nos damos conta – nem a escola! – é que, no dia a dia, estamos envolvidos direta ou indiretamente com muitas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos diversos: como em casa, na escola, na igreja, no trabalho ou com os amigos. Muitas crianças e adolescentes fazem uso da escrita e da leitura no seu cotidiano, seja nos *sites* de relacionamento ou nos *blogs* de que costumam participar, seja na leitura de revistas em quadrinhos etc. Ocorre que, muitas vezes, a escola ignora essa realidade vivida pelo aluno, apenas impondo-lhe a necessidade – quan-

do não, a obrigatoriedade – de se tornar um leitor de textos que são, via de regra, automatizados pela própria escola, os quais, em geral, encontram-se fora da realidade do aluno. A prática de leitura e escrita na escola deve estar sempre relacionada à reflexão do contexto social do aluno, fazendo com que o estudante se posicione, autonomamente, diante dos desafios da realidade e possua uma visão crítica sobre o mundo. Para Magda Soares,

> "o letramento é, sem duvida alguma, pelo menos nas modernas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela" (SOARES, 2004, p. 120).

É extremamente relevante ressaltar que há diferentes tipos de letramento, motivo pelo qual um indivíduo pode ser capaz de fazer uma lista de supermercado, escrever uma receita ou um bilhete, mas não ser capaz de escrever uma argumentação coerente, defendendo um tema ou fazendo uma crítica sobre determinado assunto.

Cumpre lembrar que *letrar* é mais que *alfabetizar*... é algo além de somente decodificar letras e signos, já que o letramento propõe que o leitor/escritor tenha senso crítico e autonomia diante do mundo e de suas práticas sociais, sabendo sobretudo *interpretar* a realidade discursiva em que está inserido. Nesse caso, o aluno simplesmente alfabetizado decifra os códigos, enquanto o letrado entende seu significado, interpretando-o. Por isso, muitas vezes, o aluno apenas automatiza a leitura, sem tirar proveito dela.

Tal reflexão leva-nos a inferir que, diante da realidade que se apresenta, é possível ser letrado e não ser alfabetizado e, por outro lado, ser alfabetizado sem ser letrado. Um exemplo do primeiro caso é o indivíduo que pode votar, mas não consegue ler e interpretar o que está escrito no seu título de eleitor, muito menos entender – por meio da leitura – as propostas de seu candidato. Um exemplo do segundo caso é o do cidadão que preenche uma ficha de emprego: ele pode conseguir preencher toda ficha, mas quando é perguntado – por meio da escrita – o que exatamente busca com o cargo pretendido, não consegue se expressar e, muitas vezes, sequer passar para o papel suas ideias. Na prática de alfabetização na sala de aula, é comum o aluno se tornar um mero "decifrador" de códigos e signos linguísticos ou ainda um "copiador" de textos, fazendo com que a leitura e a escrita se tornem algo mecânico, automático e, consequentemente, desagradável.

Cada indivíduo tem seu nível de letramento, uma vez que até mesmo uma criança de dois anos possui um conhecimento de mundo. A escola, portanto, deve se apropriar desse nível de letramento de cada aluno e "elevá"-lo, fazendo, assim, com que o aluno desenvolva sua capacidade de expressão e de intelecção do mundo. Podem-se pontuar algumas considerações acerca de como lidar com o texto escrito – como sugerem, por exemplo, algumas diretrizes propostas pelo Departamento de Educação do Governo Australiano, para quem, do aluno em contato com o texto, espera-se que: a) examine o sentido que não está explicito na superfície do texto; b) considere o propósito do texto e as intenções do autor; c) compreenda que os textos não são neutros, pois eles representam visões particulares, silenciam outros pontos de vista e influenciam as pessoas; d) questione e desafie as maneiras como os textos são construídos; e) analise o poder da linguagem na sociedade, bem como as relações de poder que a linguagem oculta (DEPARTAMENT OF EDUCATION, 2011).

Ainda na questão das diferenças entre letrado e alfabetizado, Magda Soares, uma das precursoras do estudo do letramento no Brasil, reforça a distinção que há entre ambos, já que, para ela, os dois termos são essencialmente diversos:

> "uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que o individuo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentindo vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, e se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que os outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que,

> em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita" (SOARES, 2004, p. 24).

Visto sob uma perspectiva contrária, isso quer dizer, como sugerimos antes, que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado: o cidadão alfabetizado sabe ler e escrever, enquanto que o cidadão letrado não somente sabe ler e escrever, mas é ainda aquele que faz um uso distinto da leitura e escrita, correspondendo adequadamente às demandas sociais dessa leitura e escrita. Portanto, da mesma forma que se pode ter um analfabeto letrado, é possível existir um alfabetizado iletrado...

Para Mortatti (2004), a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, mas ambos estão relacionados com as práticas de leitura e escrita: o letramento envolve seu uso social, não se distanciando da prática educativa e de escolarização, mas ocorre em situações diversas dentro ou fora do universo escolar. Segundo Leda Tfouni,

> "apesar de estarem indissoluvelmente e inevitavelmente ligados entre si, escrita, alfabetização e letramento nem sempre têm sido enfocados como um conjunto pelos estudiosos. Diria, inicialmente, que a relação entre eles é aquela do produto e do processo: enquanto que os sistemas de escritura são um produto cultural, alfabetização e o letramento são processos de aquisição de um sistema escrito" (TFOUNI, 1988, p. 9).

Além disso, Tfouni lembra que a alfabetização é algo individual, estando ligado à educação formal e à escolarização, enquanto que o letramento é voltado para os aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Segundo ela, o letramento centraliza-se no *social* de maneira ampla, desligando-se do *individual*.

Há que se destacar ainda, sobre esse assunto, o fato de ser possível falar não em letramento, num sentido absoluto do termo, mas em letramentos, no plural, como a indicar os vários desdobramentos que a primeira noção, aqui explicitada, pode adquirir. Rildo Cosson (2006), por exemplo, pesquisou, em especial, o chamado *letramento literário*, particularmente voltado ao ensino da literatura em sala de aula. Em seu livro sobre o assunto, o autor propõe um trabalho que leve o aluno a se tornar letrado, apropriando-se da leitura de literatura na sala de aula. Assim, segundo Cosson,

> "ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária [...] não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética" (COSSON, 2006, p. 120).

Não sem razão, uma das maiores discussões em torno desse tema é como o letramento se dá, em especial, na escola, já que convém lembrar que os textos que estão presentes no cotidiano do aluno também estão na escola. Baseadas nessa questão, as autoras Ana Lúcia Souza, Ana Paula Corti e Márcia Mendonça, no livro *Letramentos no ensino médio*, relatam o exemplo de um estudante que diz não gostar de ler, não fazer uso de leituras e escrita, mas que escreve letras de músicas e poesias, além de ficar grande parte de seu tempo do computador, justamente lendo. Muitas vezes, a escola acha que a leitura está só nos textos que são abordados na sala de aula, mas, no dia a dia, o aluno pratica a leitura e escrita de acordo com sua realidade, adquirindo familiaridade com práticas de letramento variadas e que têm significado distinto na constituição de sua identidade como cidadãos (SOUZA, CORTI & MENDOÇA, 2009).

Outra pesquisa que tem buscado desenvolver os aspectos diversos do letramento é aquela realizada por Roxane Rojo, que propõe o sugestivo termo *multiletramento*, cujo sentido remete à capacidade que tem o indivíduo de dominar a leitura e a escrita relacionadas às mídias contemporâneas. Segundo a autora, os textos que hoje se encontram disponíveis nas mídias são carregados de imagens, sons e interação (hipertextos), o que ela denomina *textos híbridos*. Hoje é possível, inclusive, os indivíduos interagirem com esses textos, praticando assim, a leitura e escrita de forma autônoma e voluntária. Segundo Rojo, é imprescindível a participação da escola no desenvolvimento do aluno com os textos disponíveis na internet, por exemplo, que é um dos principais contatos que os jovens têm com a leitura e escri-

ta atualmente. Para isso, completa, "será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que tem lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam" (ROJO, 2009, p. 34).

Os alunos de hoje, portanto, estariam habituados a lidar com as novas mídias, em especial com os computadores, para a realização de diversas tarefas, desde a produção de um trabalho escolar até uma conversa com amigos nas redes sociais; assim, esse aluno, por meio dessas atitudes, já estaria em contato direto com as práticas de leitura e escrita, o que não pode ser ignorado pela escola (ROJO, 2009).

Diante disso, é necessário um novo olhar para o letramento: enquanto sua primeira versão propunha as práticas sociais de leitura e escrita, hoje sua definição deve ser mais complexa, pois, como dissemos, novas mídias exigem também múltiplas linguagens. Logo, ao invés de letrado, o indivíduo deve ser *multiletrado*, uma vez que um mundo globalizado e complexo necessita de um cidadão com uma visão critica, que acompanhe e se posicione diante desse universo.

Evidentemente, dentro desse processo não pode deixar de ser citada a importância de novas praticas e atualizações de ensino por parte dos docentes: a nova geração de professores precisa de novas ferramentas de leitura e escrita, o que acaba influenciando a formação de ambos, professores e alunos.

Diante da realidade descrita, faz sentido a proposta de Francisco Júnior, ao defender uma nova prática de letramento, voltada para a capacidade humana de realizar uma leitura diária e critica do mundo – do mundo interior para o mundo exterior –, e assim compor novos mundos intermediados pelo uso de diversas linguagens e sentidos, tendo como vetor principal

> "um conceito de apropriação e uso social para a leitura-escrita (letramentos) que transcende o mero entendimento de alfabetização funcional e concebe a educação como um processo (amplo e dinâmico para a construção do conhecimento, pelo resgate e valorização das múltiplas experiências do sujeito para significar seus mundos e cultura)." (JUNIOR, 2009, p. 42.)

O autor acredita, portanto, que a prática de leitura e escrita de forma positiva e crítica deve partir do interior do indivíduo e, assim, ser exteriorizado, exercitando a leitura e escrita de forma autônoma e voluntária. Junior (2009), em sua teoria, baseia-se na prática do educador Paulo Freire, que, como vimos no início deste ensaio, se negava a diferenciar a alfabetização da conscientização e, portanto, estaria na gênese de vários princípios do que hoje se considera letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma nova geração de professores precisa, efetivamente, de novas ferramentas para a prática do ensino de leitura e escrita, o que influencia na formação de ambos (professores e alunos). Há um grave conflito entre a escola pública e a juventude, na medida em que a escola precisa rejuvenescer, o que nem sempre ocorre: hoje em dia, verifica-se que os alunos vão à escola também pela sociabilidade e não só pela aprendizagem. Talvez se a escola se adequasse ao mundo do aluno, ele se interessaria mais pelos conteúdos curriculares...

Nos últimos anos, com a internet, surgiram novos gêneros discursivos, como, por exemplo, o *twiter*, modelo de escrita que exige que a mensagem seja formulada com um número limitado de caracteres, o que leva o *internauta* a desenvolver sua criatividade e adotar outras práticas de escrita. A nova geração está inserida nesse meio, questão de fundamental interesse para o ensino contemporâneo. Quando se tem um texto digital, é possível interagir, intervir nele, reescrevê-lo, complementá-lo, e os alunos podem se tornar, a um só tempo, leitores e escritores por meio dessas

ferramentas. É, como vimos, o que Rojo (2009) chama de *multiletramento,* voltado para o texto contemporâneo, que supõe outras formas de leitura e escrita.

Cada vez mais, portanto, ensinar torna-se um desafio para o professor – o docente deve aproximar-se da realidade atual e não ficar preso a fórmulas antigas. O que falta na escola é, muitas vezes, a consciência de que se faz necessário trabalhar o aluno de acordo com seu mundo, seu contexto social e as novas práticas de leitura e escrita. Por isso, se a escola tem o propósito de formar cidadãos, não se deve ignorar, na prática escolar, o universo no qual este aluno está inserido:

> "a main point being that communicative events take place in spaces charged with social and cultural meanings. Speakers or reader/writers bring their world view, language practices, history, and experience with the other participants to a given situation." (KALMAN, 2008, p. 25).[77]

De fato, na e para a nova geração é imprescindível *letrar*, já que novos tempos pedem novas práticas. Os letramentos sugerem que cada um se assuma como sujeito de sua própria história, e a tentativa de um domínio pleno do(s) discurso(s) pode ser o primeiro e talvez mais eficaz caminho para isso.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. *Letramento Literário*. São Paulo, Contexto, 2006.

DEPARTAMENT OF EDUCATION. *Australian Curriculum*. <http://www.education.tas.gov.au/curriculum/standards/english/english/teachers/critlit#whatis>, (pesquisado em 01/08/2011).

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre, Artmed, 1984.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização e Conscientização*. Porto Alegre, Editora Emma, 1963.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização – Leitura do mundo, leitura da palavra.* Paz e Terra, 1990.

JUNIOR, Francisco Silva Cavalcante. *Letramentos para um mundo melhor*. Alínea, Campinas, 2009.

MORAES, Mariléia Gollo. "Alfabetização – Leitura do Mundo, Leitura da Palavra – e Letramento: Algumas Aproximações". *Revista de Ciências Humanas*, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Ano 7, No. 7: 1-11, 2005 (http://www.sicoda.fw.uri.br/revistas/artigos/1_3_26.pdf)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento,* São Paulo: UNESP, 2004.

KALMAN, Judy. "Beyond definition: central concepts for understanding literacy". *International Review of Education*, V. 54, No. 5-6: 523-538, Nov. 2008.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*, Campinas: Mercado das letras, 1995.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos. A Escola e a Inclusão Social*. São Paulo, Parábola, 2009.

77 O principal ponto é que os eventos comunicativos acontecem em espaços carregados de significados sociais e culturais. Oradores ou leitores/escritores trazem para uma determinada situação sua visão de mundo, suas práticas de linguagem, sua história e experiência com outros participantes. (Tradução dos autores)

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CORTI, Ana Paula; MENDOÇA, Márcia. *Letramentos no ensino médio*, São Paulo, Ação Educativa, 2009.

STREET, Bryan. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: University Press, 1984.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Campinas*, Pontes. 1988.

O FILME 'NA CIDADE VAZIA' – UMA ADAPTAÇÃO DO LIVRO 'AS AVENTURAS DE NGUNGA': DA UTOPIA À DISTOPIA"

Thiago Lauriti[78]

1. INTRODUÇÃO

> *"Cada recriação de um romance para o cinema desmascara facetas não só do romance e seu período e cultura de origem, mas também do momento e da cultura da adaptação. (...) A adaptação, nesse sentido é um trabalho de reacentuação, pelo qual uma obra que serve como fonte é reinterpretada através de novas lentes e discursos." (STAM, 2006, p. 48).*

É na busca por identificar essas "*novas lentes e discursos*" que marcam o filme "*Na cidade vazia*", de 2004, da cineasta angolana Maria João Ganga, em relação ao texto que lhe serve de fonte "*As aventuras de Ngunga*", de 1972, do também angolano Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, o Pepetela, que se insere este estudo.

Para tal intento, serão utilizados como aportes teóricos e analíticos, os estudos de Robert Stam (2006) e de Linda Hutcheon (2011) sobre a adaptação. Ambos exploram as possibilidades intertextuais ou dialógicas que se estabelecem quando uma obra literária é adaptada para o cinema, transportando para outros espaços-tempos as particularidades locais que resultam em uma obra nova, híbrida e não necessariamente inferior a que lhe deu origem. Ambos se afastam da retórica da perda que lamenta o que foi perdido na transição do romance para o filme.

Nas fortes palavras de Stam (2006), proliferam no discurso sobre adaptações, qualificadores como traição, deformação, violação, vulgarização, infidelidade que sugerem a superioridade da literatura sobre o cinema. O autor propõe-se, então, a "*desconstruir a doxa não declarada que sutilmente constrói o status subalterno da adaptação (e da imagem cinematográfica) vis-à-vis os romances (e o mundo literário), para então apontar perspectivas analíticas.*"[79]

Linda Hutcheon também partilha da mesma premissa e posiciona-se: "*Assim como Stam e vários outros hoje, eu também sinto que chegou a hora de nos distanciarmos desse tipo de visão negativa.*"[80]

Os dois teóricos substituem a análise pontual sobre a qualidade das adaptações pela contribuição efetiva para a construção de um estatuto teórico e de um instrumental analítico para o estudo da adaptação. Ao adotarem uma perspectiva intertextual ao invés da postura que julga a adaptação em termos de fidelidade ou não ao texto-fonte, esses autores orientam suas análises pela direção das respostas dialógicas, das interpretações, das reelaborações criativas que são dadas à obra original.

É na esteira dessas reflexões que se torna possível compreender melhor os pressupostos, em particular de Linda Hutcheon, que vê a adaptação enquanto produto e também como processo de reinterpretação e de "*criatividade*

---

78 Doutor e mestre em Letras do programa de pós-graduação stricto sensu de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (ECLLP) com foco em Literatura Infanto-Juvenil e Educação pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Especialista em Direito Constitucional (Direitos Humanos) pela Faculdade Autônoma de Direito (FADISP) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Possui bacharelado em Letras (Língua Portuguesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e Licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Avaliador federal ad hoc do Ministério da Educação (INEP/MEC). Professor da Universidade Nove de Julho.

79 STAM, 2006, p. 20.

80 HUTCHEON, 2011, p. 125.

palimpséstica"[81], permitindo que se leia o antigo sob o novo, sob a égide de diferentes intencionalidades, linguagens e temporalidades. Tanto Hutcheon (2011) quanto Stam (2006) remetem a conceitos trabalhados pelo teórico da literatura Gerárd Genette que, apesar de não trabalhar especificamente com o cinema, amplia o conceito de intertextualidade de Kristeva, substituindo-o pelos diferentes graus de "*transtextualidade*", enquanto aspectos e simultaneamente categorias do texto sobre os quais discutiremos no decorrer deste estudo. Uma vez que a adaptação envolve uma relação intertextual ou transtextual em diferentes graus entre os dois textos que presumivelmente, desenvolvem uma narrativa semelhante do ponto de vista da linguagem, mas de tempos-espaços diferentes, chega-se às questões vertebradoras deste estudo: Como a adaptação de Maria João Ganga (2004)[82] relaciona-se com a obra de Pepetela (1972), considerando-se as múltiplas temporalidades que as distanciam? Como essas obras dialogam com os discursos sociais e com a ideologia de cada ciclo histórico do qual são produtos? Quais são as equivalências e os distanciamentos entre elas? Quais elementos da história de "*As aventuras de Ngunga*" foram eliminados, adicionados, substituídos ou mantidos na adaptação fílmica? Por qual motivo? Qual o sentido dessas alterações?

Antes de analisarmos mais verticalmente o livro de Pepetela cujo cenário ficcional espelha a utopia de ver construída a identidade de Angola, em contraste com o filme "*Na cidade vazia*", que retrata a distopia de uma Angola depauperada pelas lutas que devastaram o país e esvaziaram as esperanças dos angolanos depois que a utopia foi destruída, parece relevante ressaltar que compartilhamos com a pesquisadora Fabiana Buitor Carelli Marquezini a leitura das duas obras como "*alegorizações de um conceito de nação angolana*"[83] e acrescentamos que a adaptação fílmica desliteraliza o livro, remove as marcas autorais da obra de Pepetela e substitui a utopia do ideário pré-revolucionário pela distopia esvaziada de sonhos da realidade pós-revolucionária. Renovação de sentidos do passado e construção de sentidos futuros. O sentido das obras não morrem. São revisitados já que as obras se inscrevem em espaços-tempos de permanente abertura às transformações, esperando alguém que as reescreva.

2. "*AS AVENTURAS DE NGUNGA*": A CONSTRUÇÃO DA UTOPIA

"*As aventuras de Ngunga*" foi escrito em 1972 pelo escritor angolano Artur Pestana – o Pepetela – e foram publicados trezentos exemplares um ano depois, em forma mimeografada, em plena floresta do leste de Angola pelos serviços de cultura do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola). O próprio autor declara que o livro não nasceu de uma necessidade estética, mas da constatação de que o ensino nas escolas de base do MPLA requeriam textos de apoio que pudessem ser lidos em sua própria língua – o "*Mbunda*". O projeto, inicialmente ideológico-pragmático, desdobrou-se em um projeto estético que foi "*muito além da cartilha de guerrilha*"[84] inicialmente idealizada.

Três vertentes entrecruzam-se nessa obra de Pepetela: sua experiência engajada enquanto combatente do MPLA, seu projeto ideológico de colocar no imaginário de crianças e jovens a realidade estratégica das guerrilhas para conseguir adesão à causa revolucionária e seu projeto estético de criação literária da obra.

O fio condutor que alinhava a tessitura da narrativa é o rito de passagem por que passa o pequeno protagonista – Ngunga – por meio das viagens que faz pelos bastidores da luta armada em Angola, cenário privilegiado para a metaforização das experiências de aprendizagem da identidade nacional angolana da qual ele vai se tornar modelo.

---

81 Id. Ibid., 2011, p. 47.

82 Apesar de o filme ter sido lançado em 2004, seu roteiro foi escrito em 1991, de acordo com a própria autora, em entrevista concedida, em Lisboa em fevereiro de 2005, a Carlos Gonçalves depois de Maria João Ganga concluir o filme. Disponível para consulta em: <http://cine-africa.blogspot.com.br/2012/11/a-n-gola-maria-joao-ganga-2004-drama.html. Data de acesso: 17/11/2014.

83 MARQUEZINI, 2008, p. 186.

84 Cf. LAURITI, T. As aventuras de Ngunga, de Pepetela: muito além da cartilha. *Via Atlântica*, nº14, 2008. Disponível para consulta em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50408/54531. Data de acesso: 16/11/2014.

A narrativa concentra-se na trajetória de Ngunga, um órfão de treze anos, que teve os pais assassinados por soldados portugueses durante a guerra de Independência de Angola (1961-1975) e passa a vagar errante de aldeia em aldeia, canalizando todos seus esforços para tornar-se um guerrilheiro. O menino coloca-se em permanente estado de viajante nômade que precisa conhecer o mundo para ser validado pelo universo adulto.

A busca de Ngunga é pelo autoconhecimento, pela aprendizagem, pela compreensão dos valores revolucionários e para tal são necessárias a peregrinação, a experiência das ações vividas, a tomada de consciência da realidade, que metaforiza o trajeto por que deve passar também Angola para atingir a maturidade: "*Que procurava então Ngunga? É simples: queria saber se em toda parte os homens são iguais, só pensam neles*".[85]

No espelho ficcional, Ngunga tem como ponto de partida de sua peregrinação o "*kimbo*" em que mora com "*Nossa Luta*", em uma casa construída pelo amigo, depois que os pais foram assassinados e a irmã levada pelos inimigos. O leitor depara-se, assim, com um menino desenraizado, sem referências e despossuído de sentimentos de pertença. O motivo de sua partida é uma "*ferida no pé*", imagem transformada em "*littera*", metaforizando as feridas da guerra, da violência, das violações dos direitos do angolano que o leva a caminhar e a agir, porque para consolidar a nação angolana é preciso caminhar e iniciar-se na práxis revolucionária.

Em sua trajetória, ele convive com uma galeria de personagens que habitam duas dimensões distintas na teia discursiva: o universo infantil que é idealizado, inocente, bom e utópico; e o universo que retrata a realidade do mundo adulto que oferece lições de injustiça, mentira, inveja e exploração.

Na esfera do mundo adulto, sua primeira experiência de desencanto ocorre com Kafuxi, que o acolhe em sua aldeia em troca de trabalho, mas a proximidade com esse líder do movimento o revela como um homem egoísta, mesquinho e dissimulado que escondia o alimento dos guerrilheiros a quem deveria ajudar: "*Todos os adultos eram assim egoístas (...) Só pensavam neles? Até mesmo o chefe do povo, escolhido pelo Movimento para dirigir o povo. Estava certo?*"[86].

De aldeia em aldeia, sucedem-se as decepções. A cada incursão no universo adulto com seus costumes, tradições e fatos, o cotidiano da guerrilha vai sendo revelado pelo olhar de Ngunga. Ele entende essa realidade, engaja-se à luta do seu povo, mas ao conhecê-la de perto desencanta-se, sem contudo abandonar seu sonho: "*Tudo que era bom era oprimido e esmagado pelo que era feio e mal.*"[87].

Povoam o universo idealizado infantil, identificado com a virtude, com a inocência e com os ideais do projeto revolucionário: o próprio Ngunga; a pequena Imba, a inocente filha de Kafuxi, que foi vendida pelo próprio pai; e Uassamba, a bonita menina de treze anos, casada com o velho Chipoya, fato esse que a impediu de concretizar a paixão proibida por Ngunga.

Interessante notar que não é o "*chrónos*" (tempo cronológico) que insere esses personagens em uma ou outra dimensão discursiva, mas o "*aión*", isto é, o tempo e a natureza das ações vivenciadas pelas personagens. Por essa razão, o amigo "*Nossa Luta*", que morreu pela causa revolucionária e torna-se símbolo dela e também o professor "*União*" que se recusou a delatar os companheiros revolucionários e por isso foi capturado e preso, apesar de serem adultos, integram-se ao universo valorativo infantil, pois guardam a inocência e a bondade. Já Chivuala, o também órfão de quinze anos que estudava com Ngunga, não pertence a essa dimensão, pois "*O Chivuala* já é quase um homem. É por isso que começa a ficar mau e invejoso".[88]

---

85 PEPETELA, 1980, p. 50.

86 Id. Ibid., 1980, p. 15.

87 Id. Ibid., 1980, p. 52.

88 PEPETELA, 1980, p. 29.

Da dimensão do mundo adulto participam todos os atores que, em decorrência de algum vício de caráter, afastam-se do ideal da revolução. Pertencem a essa categoria: o mesquinho Kafuxi; o orgulhoso comandante Mavinga que sempre aumentava seus feitos na guerrilha; o invejoso comandante Avança; o traidor Chitangua que indicou aos inimigos o caminho da escola para que ela fosse atacada por colonialistas; o velho Chipoya que comprou Uassamba para casar-se com ela cumprindo a tradição do "*alambamento*"[89]; e os "*tugas*", forma como eram nomeados os portugueses que representam o inimigo comum, apresentados no enredo apenas como figuração, sem merecer sequer o estatuto de personagens.

Ngunga aprende a ler o mundo da revolução pelo filtro dessas experiências que revelam a realidade da guerrilha, o ranço de algumas tradições angolanas e os vícios e pequenezas dos personagens que povoam o universo ficcional. Esses elementos constituem-se como vetores do amadurecimento do protagonista, porque o fazem pensar, observar, comparar, inferir, criticar e relativizar o estatuto de líderes que é conferido a esses adultos: "*Tinha vontade de gritar, de insultar o Chipoya, os pais de Uassamba, os velhos que defendiam os costumes cruéis, os novos que não tinham coragem de os destruir*".[90]

Ngunga é o porta-voz de uma ideia recorrente na obra de Pepetela, apontando para a necessária desconstrução de valores da sociedade angolana que entraram em decomposição, para que se torne possível a construção da identidade de uma nova nação. O universo dos novos e dos velhos não se polarizam e por isso não se neutralizam em verdades específicas, pois é do contato inevitável entre essas duas esferas interrelacionadas que vem a força que alimenta a luta contra o inimigo comum e contra a opressão que eles representam.

A causa revolucionária sobrepõe-se a tudo e permite que as tradições do passado possam ser revisitadas em nome do futuro que aguarda ser construído e assim, cessam as dualidades: "*As pessoas de quem gostava e de quem não gostava vinham-lhe à lembrança: os pais, Mussango, Kafuxi, Imba, Nossa Luta, Mavinga, Chivuala, União. Bons ou maus, todos tinham uma coisa boa: recusavam ser escravos, não aceitavam o patrão colonialista*".[91]

Dessa forma, desaparece a linha tênue que separa os heróis dos vilões, ou o universo infantil do adulto, pois é o rito de passagem enquanto ato existencial o elemento necessário para transformar o menino de hoje em homem do amanhã que precisa ser preservado. Esse é o fio condutor que atravessa o enredo para encerrar a viagem transformadora do protagonista, desenhar sua geografia interior e metaforizar a infância como "*substratum*" das utopias e dos sonhos políticos.

O autor propõe a si próprio e ao seu leitor a necessidade da conscientização do "*ser-estar*" angolano naquele momento histórico, que carrega o "*pressentimento da esperança*" de que nos fala Ernst Bloch (2006). Esse princípio delineia-se não apenas na efabulação, mas revela-o como um embrião da utopia que vai sendo gestada e que prepara a construção do futuro de Angola. É a esperança na transformação que modula os movimentos de Ngunga e o ajuda a superar as contradições históricas que presencia durante suas viagens libertadoras, pois percebe que os vícios que conhece nessa trajetória estão inscritos na alma humana e não na causa política. Experimentá-los ou não é uma opção de cada sujeito histórico em sua travessia.

No cenário textual, a floresta com todos os seus elementos é um espaço cúmplice que presencia suas aprendizagens e, contracenando com esse espaço, apresenta-se uma voz narrativa também nômade como o pequeno prota-

---

89 Basicamente é um dote que deve ser dado à família da noiva como representação de um bem valioso que está saindo da família originária. A grande maioria da sociedade angolana tem como figura principal a mulher, pois é ela que trabalha a terra para alimentar e dar continuidade a sua família. Por esse motivo a saída da mulher da casa dos pais para a do marido, constitui para a família da mulher a perda de uma fonte de sustento, merecendo serem compensados, conforme prega a tradição angolana.

90 PEPETELA, 1980, p. 55.

91 Id. Ibid. 1980, p. 41.

gonista, que em alguns momentos presentifica-se em terceira pessoa, em outros assume dialogicamente um "*nós*" e mistura-se ao conteúdo narrado. No capítulo final, entretanto, penetrando nos pensamentos de Ngunga pelo discurso indireto livre, essa voz assume-se polifonicamente como um "*griot*"[92] que pretende manter viva essas histórias na História: "*Essa história de Ngunga foi me contada por várias pessoas, nem sempre da mesma maneira*".[93]

Fugindo das conclusões que os epílogos contêm, a narrativa abre-se para a dúvida que eterniza a condição de símbolo de Ngunga, quando o herói resolve mudar de nome e partir sozinho para a escola, porque percebe que o conhecimento é a única forma de reafirmar a revolução. Ngunga desaparece: "*Camarada pioneiro: procurei em todas as escolas, a ver se encontrava Ngunga. Mas foi em vão*".[94]

Em um segundo apelo, bem mais persuasivo, a voz narrativa faz com que Ngunga escape do cenário ficcional e possa continuar sua viagem no plano factual em qualquer lugar: "*Vê bem, camarada pioneiro. Talvez esse camarada que contigo estuda, contigo come, contigo brinca seja o Ngunga. Ou talvez Ngunga já não seja pioneiro. Será então guerrilheiro, como desejava*".[95]

O movimento crescente de procura continua até chegar ao seu grau máximo de expansão:

> "Camarada guerrilheiro, vê bem o jovem combatente que a teu lado se encontra? Não será Ngunga (...) esse guerrilheiro que quer acabar com todas as injustiças venham elas de onde vierem e mudar o mundo? Não será numa parte desconhecida de ti próprio que se esconde modestamente o pequeno Ngunga? Ou talvez Ngunga tivesse um poder misterioso e esteja dentro de nós, nós o que recusamos viver no arame farpado, nós os que recusamos o mundo dos patrões e dos criados, nós os que queremos o mel para todos".[96]

Esse movimento narrativo do último capítulo confirma a "*força performativa*"[97] de palavra de ordem que permeia toda obra de Pepetela, incitando a um processo de organização da consciência coletiva do angolano, aspecto esse recorrente em todos os livros do autor. E se como diz o autor na obra "*A geração da utopia*": "*Portanto, só os ciclos são eternos*"[98], pode-se imaginar que o pequeno Ngunga cumpriu o seu ciclo nessa obra, mas imerso na inexorabilidade do tempo, poderá ressurgir em outros espaços, em outros tempos, em outras histórias...

3. "*NA CIDADE VAZIA*": O CONTEXTO DA DISTOPIA

O filme "*Na cidade vazia*" ("*The Hollow City*") foi-nos apresentado pelas Profª(s) Drª(s) Maria Zilda da Cunha e Profª Drª Fabiana Buitor Carelli Marquezini do Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (ECLLP/FFLCH/USP), durante a disciplina "*Diálogos Brasil-África na Literatura Infantil e Juvenil de Língua Portuguesa*", ministrada no segundo semestre de 2009. A Profª Drª Fabiana Buitor Carelli Marquezini que, no âmbito de seu trabalho, na Universidade de São Paulo, trabalhou com os projetos "*Estilhaços na estrada: a estética da guerra em Lobo Antunes*

---

92 O termo *griot* designa os antigos contadores de histórias do continente africano. Segundo Gregorin-Filho (2009, p. 92-93): "*Os griôs* são homens quase sagrados para alguns povos de culturas africanas; eles são responsáveis pela transferência dos saberes dos antepassados às novas gerações por meio de suas histórias, narradas em rodas, animadas à luz de uma fogueira. Comenta-se que os *griôs tecem fios do céu e têm a capacidade de trazer essas histórias diretamente dos deuses*".

93 PEPETELA, 1980, p. 57.

94 Id. Ibid., 1980, p. 57.

95 Id. Ibid., 1980, p. 59.

96 Id. Ibid., 1980, p. 59.

97 Segundo Austin (1990), o conceito de "*performartividade*" (do inglês "*perform*", que significa "*realizar*") refere-se aos enunciados que têm a faculdade de realizar os fatos que eles remetem pelo simples ato de ser enunciado.

98 PEPETELA, 1993, p. 11.

e Pepetela" (2004-2008) e "*A flor, a câmera, o tiro: cinema africano de língua portuguesa em perspectiva*" (2008). Essas experiências deram origem ao artigo: "*Aos cacos: imagens da nação angolana em 'As aventuras de Ngunga' e 'Na cidade vazia', livro e filme*" (2008), em que a autora faz uma análise contrastiva do livro e do filme, "*a partir da composição justaposta dos respectivos protagonistas, Ngunga e Ndala, e do encaminhamento de suas trajetórias em relação íntima com a configuração do espaço, buscando compreender essas narrativas como discursos de cunho identitário em que se configuram imagens de nação*"[99]. Para a autora, livro e filme constituem "*alegorizações de um conceito construído de nação angolana*".[100]

À época da publicação desse artigo, estávamos imersos no projeto "*Violências singulares, texto plurais: um diálogo entre 'Sapato de Salto' de Lygia Bojunga e 'As aventuras de Ngunga' de Pepetela*"[101] e, apesar de termos ensaiado uma reflexão escrita sobre a aproximação livro-filme, não seguimos adiante, mas que ora retornamos neste estudo, com o intuito de verificar como a adaptação feita pelo filme reinterpreta a obra de Pepetela que lhe serve de fonte, utilizando de novas lentes, novos discursos e novas linguagens.

O filme "*Na cidade vazia*" teve seu roteiro escrito em 1991, foi filmado em 2003 e lançado em 2004, doze anos depois do nascimento do projeto. Passado esse tempo, Luanda é o cenário eleito para o filme. Uma Luanda abarrotada de gente, mas esvaziada de sonhos e de esperanças. É a própria diretora angolana do filme – Maria João Ganga – que revela em entrevista:

> "Eu tento sempre abordar o vazio que existe na sociedade. Havia o vazio que o recolher impunha, mas também o vazio das pessoas, uma espécie de perdição que ainda hoje se sente".[102]

A motivação do seu projeto, tanto tempo adiado, talvez tenha sido a de retratar os efeitos da guerra, ainda tão visceralmente presentes em Angola. O projeto estético de Maria João Ganga demonstra as consequências diretas e indiretas da guerra, sem, contudo despertar sentimentos partidários de simpatia ou associações sensacionalistas, mas consegue espelhar um processo de esfacelamento da promessa dos sonhos de liberdade pós-independência de Angola.

O filme, em seus noventa minutos, desvela a partir do olhar do protagonista Ndala as consequências da guerra civil sobre o tecido social e físico de Luanda. Definhando na miséria e no abandono, os filhos dessa guerra buscam formas de sobreviver, nos caminhos traçados pela prostituição, pela ilegalidade, pela comiseração e pela contravenção até chegar à criminalidade. Veredas essas que são ensinadas às crianças que seguem os caminhos que o universo adulto aponta, reinventando, de certa forma, a trajetória de Ngunga.

A história registra os efeitos devastadores dos conflitos que perduraram por vinte e sete anos. A guerra teve início em 1975, imediatamente após Angola tornar-se independente de Portugal e prolongou-se até 2002, com alguns frágeis intervalos de paz. Podem ser divididos em três períodos esses grandes combates: 1975-1991; 1992-1994 e 1998-2002. O MPLA conseguiu a vitória em 2002, mas o país ficou devastado, a economia seriamente afetada e a infraestrutura totalmente abalada.

---

99 MARQUEZINI, 2008, p. 184.

100 Id. Ibid., 2008, p. 186.

101 LAURITI, T. *Violências singulares, texto plurais: um diálogo entre 'Sapato de Salto' de Lygia Bojunga e 'As aventuras de Ngunga' de Pepetela*. Orientador: Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho. São Paulo, 2011. Disponível para consulta em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-17102011-103707/pt-br.php. Data de acesso: 17/11/2014.

102 Entrevista sobre o cinema angolano concedida, em Lisboa em fevereiro de 2005, a Carlos Gonçalves depois de Maria João Ganga concluir o filme. Disponível para consulta em: <http://cine-africa.blogspot.com.br/2012/11/a-n-gola-maria-joao-ganga-2004-drama.html. Data de acesso: 17/11/2014.

É nesse contexto que o plano ficcional do filme se instala. Luanda, 1991. Os créditos vão sendo apresentados, enquanto se ouve em "*voice-over*"[103] um piloto que pede autorização à torre de comando para proceder à rota Bié – Luanda. Surge em "*extreme close-up*"[104] no centro azulado a hélice de uma aeronave cujo movimento espiralado, saindo de um ponto original, já de início remete à ideia de continuidade cíclica. A guerra civil está em seu apogeu. Quando o avião aterrissa, desembarcam combatentes, o caixão de um militar morto em combate e um grupo de crianças órfãs, refugiadas da guerra, que estão sob os cuidados de uma freira. Entre elas está Ndala, um menino de doze anos, cujos pais foram assassinados em um massacre à sua aldeia, na província angolana de Bié. O menino foge e, como Ngunga, começa uma peregrinação iniciática pela decadente Luanda que o faz conhecer a dinâmica social do lugar, convivendo com grupos marginalizados de "*caluandas*", como são conhecidos os moradores da capital angolana.

Sem rumo, o menino perambula pela cidade e vai progressivamente sendo apresentado à dura realidade. Leva consigo um "*saquito*" com seus poucos pertences e empurra um emblemático brinquedo artesanal que remete tanto à ideia de um cajado, quanto ao símbolo infantil que marca sua condição de inocência. Aos poucos, pela convivência com o mundo adulto, esse brinquedo vai sendo transformado até ser vendido, revelando o momento em que sua inocência é definitivamente perdida.

Ao longe, um mendigo com o rosto repleto de restos de comida encontrada no lixo em "*close-up*"[105] o observa e sorri. Ele é nomeado nos créditos finais do filme apenas como "*louco*" e a ele não são atribuídas nem fala, nem ações visíveis. Talvez para representar a tradição espreitando a condição atual do angolano.

Em outro plano, a freira que tinha a guarda de Ndala não desiste de procurá-lo pelas ruas e becos até o final do filme, mas acaba perdendo seu rastro definitivamente.

Desde as primeiras cenas, desenvolve-se, paralelamente às andanças de Ndala, uma outra narrativa. O cenário é uma escola onde crianças ensaiam a dramatização de "*As aventuras de Ngunga*". Para representar o protagonista é escolhido o brincalhão Zé, também um órfão de guerra que vive com a madrinha, em troca dos serviços domésticos que presta a ela ("*mais valia*")[106].

A retomada recorrente desse cenário da escola, que expõe os ensaios da peça com as crianças dramatizando fragmentos literais da obra, vai pontuar o roteiro até o final, fazendo um claro contraponto com as experiências reais pelas quais Ndala vai passando.

Em sua peregrinação, Ndala dorme na praia, em uma cabana de um pescador que conhece e lhe confidencia sua história. Continua a vagar até chegar ao edifício em que mora Zé. Os dois tornam-se amigos e enquanto ensaia suas falas de Ngunga, Zé lava roupa para a tia e lê: "*Sou Ngunga. Eu não sou criança. Se houver ataque, não vou chorar nem fugir*". Sucede-se a leitura de fragmentos inteiros do livro diante do espelho.

Ndala conta sua triste história ao novo amigo e, em "*flashback*", rememora o assassinato dos pais no Bié e a aldeia incendiada. Logo prepara-se para retornar a caminhada e voltar a andar sozinho pelos becos escuros de Luanda:

---

103 Segundo Harrington, o conceito de "*voice-over*" significa "(...) *qualquer linguagem falada que não parece vir de imagens na tela*". (1973, p. 165).

104 O "*extreme close-up*", também conhecido como "*plano detalhe*" ou "*primeiríssimo plano*" é utilizado para ressaltar determinada ação, parte do corpo (olhos, boca, pés, mão, etc.) ou objeto (no nosso caso, o centro da hélice de um avião), para mostrar os detalhes mais significativos "(...) *em que o espectador precisa 'ver' para sentir ou entender o que está acontecendo na ação*", segundo Moletta (2009, p. 49).

105 Segundo Houaiss (2001), o termo "*close-up*", ou simplesmente close, em cinema e audiovisual, é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas uma parte do objeto ou assunto filmado – em geral o rosto de uma pessoa.

106 O conceito de "*mais-valia*" retirado de Karl Marx e aplicado à infância, para representar o valor de uso que a criança pode assumir nos mais variados contextos sociais.

"*Assim sozinho como Ngunga? Tens sorte! Tu sabes que é Ngunga? Não é?*". Zé convida-o para dormir no terraço para que a Madrinha não o descubra, avisando que é perigoso desobedecer ao toque de recolher imposto na cidade e prometendo levá-lo, na manhã seguinte, à casa de sua prima, a prostituta Rosita, para que o amigo possa morar com ela.

Enquanto isso a infatigável freira continua sua busca pelo menino e desabafa com o pároco da cidade: "*Sabes como são essas crianças. Andam por aí pela cidade a pedir, a comer o que lhe dão (...). Estou apavorada. Ele é muito pequeno. É bom insistirmos. Não temos apenas essa criança a nosso encargo. É muita crueldade. Essa criança veio do mato e nunca vai conseguir sobreviver. Ainda nesta cidade. Esta cidade é uma selva*".

Os amigos continuam a perambular pela cidade. Depois de pularem o muro do cinema Miramar, assistirem a um filme, que se percebe ser de luta pela sonoridade e reação dos que o assistem, os dois amigos vão à casa de Rosita e, nesse trajeto, conhecem Joca, um outro primo de Zé, que se apresenta como mecânico, mas na verdade é um contrabandista de cigarros que agencia crianças para vendê-los na rua. Vão passear de carro com ele, marcando a iniciação de Ndala na contravenção, na marginalidade e no crime.

À noite, os dois encontram Rosita bêbada no prostíbulo e, ao som da "*kizomba*"[107], bebem, fumam e convencem a prima a ficar com Ndala. Em uma clara referência ao livro, de Pepetela, em meio à sua iniciação nesse novo caminho, Ndala pergunta ao Zé sobre Ngunga: "*E aquele da história...onde está?*". Zé responde: "*Ninguém sabe*". Não tarda a ação de Joca em aliciar o menino e fazê-lo também traficar seus cigarros.

Em um claro contraponto, Zé lê para o amigo, um trecho de "*As aventuras de Ngunga*" à beira do mar "*Mais uma vez, Ngunga pôs o saquito ao ombro e viajou. Saltou para o outro lado do Kuando e andou dois dias até o Quembo. Passou por alguns 'kimbos'*[108]*, onde lhe deram de comer (...) queria saber se em toda a parte os homens são iguais, só pensando neles*".[109]

Ndala sente-se só na casa de Rosita e vai visitar o pescador com seu "*saquito*" "*O que tens no saco?*", pergunta ele. O menino responde: "*Minhas coisas e o cigarro de mana Rosita. Quer um cigarro? Eu te arrumo*". O brinquedo de Ndala se quebra e é metaforicamente Joca quem vai "*arrumá-lo*", em uma clara referência à inocência que lhe vai sendo roubada pelas experiências com o mundo adulto.

O menino volta a vender seus cigarros, mas é roubado e intimidado por outro adolescente de um grupo concorrente que o expulsa do lugar. Ndala resolve então vender seu brinquedo para repor os cigarros roubados. Metaforicamente, vai procurar um artesão cujo ponto ficava sob um frondoso baobá. O menino vende seu brinquedo e por um processo metonímico despede-se também de sua inocência.

Ndala procura Zé por todas as escolas ou onde haja um agrupamento de crianças, mas não o encontra: "*Conheces o Zé? Aquele que também é Ngunga? Mana, conheces o Ngunga?*".

Enquanto isso, no cenário da escola a professora dita aos alunos um fragmento de "As aventuras de Ngunga" que já prenuncia o fim trágico do pequeno Ndala: "*O combate tinha sido violento. Rende-te para não te matarem*".[110]

---

107 Segundo Adriana Meneses (2014), a "*kizomba*" é um gênero musical de origem angolana que teve início com uma banda que pertencia às FAPLA (Forças Armadas Populares de Libertação de Angola). Disponível para consulta em: <http://www.maiskizomba.com/kizomba. Data de acesso: 16/11/2014.

108 Também chamada de *kubata*, trata-se de um conglomerado de casas rústicas onde habitam as famílias angolanas. Suas paredes são feitas de argila compactada em uma estrutura feita de caibros da madeira com alguns centímetros de diâmetro, amarradas por treliças e o teto feito de capim o que ajuda a deixar o ambiente interno da habitação suportável nos dias extremamente quentes e frios.

109 PEPETELA, 1980, pp. 16-17.

110 Id. Ibid., 1980, p. 33.

Zé escreve, então, uma carta para o amigo, dizendo que iria buscá-lo para assistir à apresentação da peça na escola e deixa-a sob a porta da casa de Rosita. Ndala resolve morar na praia com o pescador, mas no caminho encontra Joca e Nandão que o convidam para um assalto assim que a cidade ficasse vazia. Ndala aceita o convite.

Enquanto Zé encena "*As aventuras de Ngunga*" na escola, em outro plano, Joca e Ndala invadem a casa de um piloto de avião para assaltá-la. O telefone toca. O piloto desperta e luta com Joca que consegue fugir. Ndala pega o revólver e atira no piloto. Pensando que o tivesse matado, o menino observa na última cena, do plano de cima, uma enorme escada espiralada que retoma a metáfora inicial da hélice do avião e da ideia de continuidade. O ciclo iria continuar... Detém-se, com o olhar fixo, observando um quadro que retrata uma tradicional máscara africana "*O carnaval amargo*", do angolano Telmo Vaz Pereira. O oficial arrasta-se, recupera a arma e põe fim à trajetória de Ndala assassinando-o.

A cena final é acompanhada pelo belíssimo motivo musical cantado pelo angolano Né Gonçalves – "*Vazio na mão*" – que recupera nessa linguagem os enfoques temáticos desenvolvidos pela diretora Maria João Ganga no filme.

O vazio na mão (Né Gonçalves)

Precoces crianças

Navegam sem chegar

No mar de esperanças

O encontro no olhar

E ao longe as palmeiras

Que o vento faz lamentar

E o universo tem cor

Uma acácia no chão

A geração da dor

E o vazio na mão

Sorrisos,

Loucuras, abrigos

Promessas antigas

Abraços festivos, esquecidos

Eternos mendigos

Escuta a voz da terra

É a voz amigos, sem guerra

É uma mesa e um pão

O caminho na mão

De novo o pulsar deste chão

Precoces crianças

Navegam sem chegar

No mar de esperanças

O encontro no olhar

Precoces crianças

Navegam sem chegar

No mar de esperanças

O encontro no olhar

No olhar

No olhar

Como se pode observar, a letra da canção que conclui o filme tece os fios dialógicos entre os grandes temas explorados tanto pelo filme como pelo livro fonte, resumindo-os e justificando-os. As "*promessas antigas*" ainda não foram cumpridas e as "*precoces crianças*" ainda navegam sem chegar. Ambos, Ngunga e Ndala, a "*geração da dor*", carregam consigo a impossibilidade de re(ação), pois trazem o "*vazio na mão*".

Oscila-se, assim, entre dois universos que se interpenetram, apesar de representarem períodos diferentes da história: o da utopia dos sonhos revolucionários encarnado por Ngunga e o da distopia dos sonhos desfeitos de Ndala, na realidade presente de Angola.

4. "*NA CIDADE VAZIA*": UMA ADAPTAÇÃO DE "*AS AVENTURAS DE NGUNGA*"

Entendemos o filme "*Na cidade vazia*" como uma adaptação de "*As aventuras de Ngunga*" e, a exemplo de Stam (2006) e Hutcheon (2011), não compactuamos com os discursos de perda, de violação, de deformação, de infidelidade que recobrem, normalmente, a transposição da obra para o filme. Trata-se, ao contrário de enxergar a adaptação como um processo de recriação, de reinterpretação, de reinvenção ou como diz Hutcheon "*significa pensá-las como obras inerentemente palimpsestuosas (...) assombradas a todo instante pelos textos adaptados*".[111]

"*Na cidade vazia*", já a partir dos créditos iniciais, o engajamento intertextual com "*As aventuras de Ngunga*" pode ser pressentido, quando se lê a dedicatória "*Ao Pepetela* e João Amaro", indicando a possibilidade de ser realizada uma homenagem que depois se mostrará contestadora da obra que lhe serve como fonte. Trata-se do exercício de um ato criativo e interpretativo de recuperação de uma obra escrita há mais de duas décadas, que utiliza outros recursos e outra linguagem para revisitá-la.

O filme apresenta muitas equivalências entre os vários componentes das duas histórias: o tema da desterritorialização, do nomadismo, da estrangeiridade e da busca de identidade dos protagonistas e metaforicamente de Angola; o ciclo de incorporação de valores do mundo adulto; a adultização dos protagonistas; a busca pelo pertencimento; a semelhança de idade, da condição de orfandade, a similaridade dos nomes e das descrições físicas; do metafórico "*saquito*" que ambos carregam em suas perambulações que vão sendo preenchidos ao sabor das experiências que eles acumulam e assim por diante.

Uma das maneiras de abordar de forma mais ampla a adaptação é defini-la como o fez Linda Hutcheon: "*como um produto (transcodificação extensiva e particular) e como um processo (reinterpretação criativa e intertextualidade palimpséstica)*".[112]. Considerando a adaptação como "*produto*" e como "*processo*" há de se considerar que as condições de produção e de recepção dessas duas obras estão separadas por mais de vinte anos e, inevitavelmente, apresentam diferenças de natureza política, histórica e cultural que são compatíveis com as intenções pessoais e estéticas dos seus criadores. Como vimos, as mudanças significativas do momento histórico que viram nascer esses dois projetos estéticos alteraram a forma como a história foi contada e como ela deve ser interpretada ideológica e artisticamente.

---

111 HUTCHEON, 2011, p. 27.

112 HUTCHEON, 2011, p. 47.

Confirmando essa perspectiva e reforçando a ideia de construção da utopia em "*As aventuras de Ngunga*" e da destruição dela em "*Na cidade vazia*", Marquezini constata:

> "Nessa história, a 'viagem' de aprendizado de Ndala acaba levando a lugar algum. E Ngunga, nesse contexto, enquanto modelo ou exemplo de 'angolanidade', sobrevive apenas como um papel dramático num teatro de escola – enquanto fingimento, puro discurso distanciado da realidade. Zé, o rapaz honesto, mas iniciado nas artes da malandragem, é o moderno Ngunga, e representa o mito do herói numa sociedade dissolvida em conflitos. Ndala, o Ngunga 'concreto' da história, vai-se constituindo, por meio da intertextualidade, enquanto uma **identidade aos cacos**, dissolvida no vazio da violência, da morte e da utopia enquanto mera representação".[113]

Se as viagens de Ngunga pelas bases do MPLA o levam à adultização e à construção e incorporação de valores revolucionários histórica e culturamente marcados, constituindo-se como vetores do seu amadurecimento; as viagens de Ndala, em outro tempo-espaço, o conduzem à destruição dos valores do que é ser criança e do que é ser angolano.

Entendemos que o projeto estético de Maria João Ganga em "*Na cidade vazia*" reafirma a sua cultura, mostrando outra perspectiva do que é ser angolano em outro tempo-espaço e contribuindo para manter viva a obra de Pepetela tantos anos depois. Como os dois protagonistas – Ngunga e Ndala – as duas histórias também ser tornam "*viajantes*" e atravessaram o tempo e cruzaram espaços, porém o texto-fonte ainda pode ser reconhecido. Apesar de o filme adaptar apenas partes do livro, acrescentar novas personagens, alterar o cenário ficcional, contextualizar os novos tempos onde a ação se desenrola e, principalmente, oferecer uma nova resposta à trajetória de Ngunga, ele incorpora essas diferenças a partir das equivalências existentes entre as duas obras, já que a "*adaptação é repetição, porém repetição sem replicação.*"[114]. A história de Ngunga evoluiu, adaptou-se aos novos tempos, instalou-se na decadente Luanda da década de noventa, repetiu-se enquanto tema; mas variou enquanto expressão artística, promovendo uma revisão histórico-cultural do texto-fonte.

Essa revisitação, já anunciada na dedicatória à Pepetela, não é, entretanto, assumida pelas tradicionais expressões "*baseada em*" ou "*adaptada de*", o que nos remete a questionamentos sobre as condições de recepção do espectador de hoje: como o filme poderá ser entendido por quem desconhece "*As aventuras de Ngunga*"? A resposta nos vem de Linda Hutcheon:

> "Se não sabemos que o nosso objeto é de fato uma adaptação, ou se não estamos familiarizados com a obra específica que é adaptada, simplesmente vivenciamos a adaptação como vivenciaríamos uma obra qualquer."[115]

Segundo a autora, para se reconhecer uma adaptação como tal é necessária a mobilização de nosso repertório cultural para preencher as "*lacunas*" da adaptação com as informações oriundas do texto-fonte "*que a teoria hermenêutica chama de horizonte de expectativa.*"[116]

Há fortes indícios no filme que podem contribuir para que a audiência que conhece o texto-fonte possa reconhecer o diálogo intertextual que se estabelece com "*As aventuras de Ngunga*", além da dedicatória à Pepetela. O espaço escolar é o espaço privilegiado para que esse diálogo se instaure. É nele que o texto-fonte é lido pelos alunos, ditado pela professora, ensaiado pelas crianças e finalmente representado. Tudo isso de forma literal.

Nesse contexto, a história de Ngunga segue seu ritmo como elemento metatextual acompanhado pela história de Ndala que, como um contraponto, desenvolve-se em uma direção oposta, possibilitando que o espectador destile do enredo o que é comum e o que é divergente. Na verdade, Maria João Ganga utiliza o texto-fonte de Pepetela como

---

113 MARQUEZINI, 2008, p. 192.

114 HUTCHEON, 2011, p. 28

115 Id. Ibid., 2011, p. 167.

116 Id. Ibid., 2011, p. 167.

um grande pretexto que fornece catalisadores para a ação fílmica, como as cenas que se desenvolvem na escola, produzindo uma obra radicalmente nova que espelha sua preocupação central: O que aconteceu com a utopia dos sonhos revolucionários? Quais foram os resultados deles para os angolanos?

Claro está que o projeto estético de Maria João Ganga não critica a luta pela independência, mas sim a retórica do passado, a narrativa idealizada de uma trajetória revolucionária que se mostrou ineficaz mais de trinta anos depois. Por meio da revisão do percurso histórico de Ngunga, é evidenciada a descrença no projeto identitário angolano que esse caminho propunha.

Nos universos ficcionais retratados, Ngunga e Ndala representam aquilo que a cultura em que estão inseridos ajudou a moldar. Não se apresentam apenas como categorias estético-ficcionais, mas assumem uma natureza simbólico-coletiva, à medida que espelham a matriz constitutiva dos adultos que constroem o futuro de uma sociedade própria do tempo que representam. Perde-se, assim, a imagem idealizada da infância que é reinterpretada nas duas obras como uma construção histórica, social, cultural e econômica que permite explicar a sociedade da qual as duas crianças são produtos.

Na esteira dessas reflexões, é possível concluir que o filme "*Na cidade vazia*" realiza uma adaptação da obra de Pepetela, revisitando suas premissas e suposições por meio de novas lentes que corrigem o texto-fonte, mas mantém com ele um diálogo vivo, imerso no que Linda Hutcheon chama de "*contínuo discursivo*".

> "O modelo de um contínuo possui a vantagem de oferecer uma forma de pensar sobre as diversas respostas a uma história anterior; ele posiciona as adaptações especificamente como (re-) interpretações e (re-) criações."[117]

O espectador é, dessa forma, levado a transitar entre dois universos ficcionais que se interpenetram, apesar de representarem períodos diferentes da história: o da utopia dos sonhos pré-revolucionários e o da distopia do período pós (ou entre) revolucionário que promove o desfacelamento desses sonhos emoldurados pela dura realidade presente no espaço-tempo de Angola no contexto de produção do filme.

5. DIÁLOGOS INTERTEXTUAIS: DE NGUNGA A NDALA

Para Stam (2006), é possível pensar a adaptação como uma prática intertextual, o que torna a intertextualidade um conceito operatório bastante produtivo para que possam ser estabelecidos os fios dialógicos que unem também "*As aventuras de Ngunga*" e "*Na cidade vazia*".

Como vimos, o filme impõe-se como um texto-réplica que dialoga e dá uma resposta à obra de Pepetela, mas também se materializa como uma obra nova que produz uma transformação dessa escritura, impondo-lhe também um novo pacto de leitura. Nesse percurso, são incorporados três elementos no jogo intertextual: o intertexto fílmico que Maria João Ganga cria; a representação de fragmentos textuais que são literalmente incorporados pelas crianças que "*encenam*" a trama da obra de Pepetela; e o texto-fonte – "As aventuras de Ngunga" – considerado na sua totalidade e de onde foram retirados os fragmentos representados. Encontrar os fios dialógicos que unem essas três dimensões pede que se analise de que modo o intertexto absorveu o material do qual se apropriou.

Nessa direção apontam o estudo de Stam (2006) que ancora sua análise da adaptação nos conceitos de dialogismo de Bakhtin e Kristeva e, principalmente, na concepção do crítico literário Gerárd Genette sobre a intertextualidade. O teórico francês substitui esse termo por outro mais abrangente – a transtextualidade – "*referindo-se a tudo aquilo que coloca um texto em relação com outros, seja essa relação manifesta ou secreta*."[118]. O autor descreve os cin-

117 HUTCHEON, 2011, p. 228.

118 GENETTE, 1982, *apud* STAM, 2006, p. 29.

co tipos de relações transtextuais propostos por Genette (1982) e as considera produtivas para a análise e para a teoria da adaptação.

O primeiro tipo de transtextualidade é a "*intertextualidade*", termo explorado por Julia Kristeva em "*Introdução à Semanálise*", e que é caracterizada por Genette pela presença efetiva de um texto em outro, sob a forma de citação, plágio ou alusão. Observa-se, no filme sob análise, claramente instalada essa categoria tanto pela **citação**, como forma mais explícita da intertextualidade que é materializada quando são incorporados e citados literalmente fragmentos textuais de "*As aventuras de Ngunga*" na encenação das crianças; quanto pela **alusão** manifesta por indícios metafóricos como, por exemplo, os "*saquitos*" nos quais os dois protagonistas vão acumulando o produto das suas experiências. A compreensão plena da adaptação supõe a percepção dessas relações entre as duas obras.

O segundo tipo de transtextualidade apontada por Genette (1982) é a "*paratextualidade*" que é constituída pelo conjunto de elementos que remetem à totalidade da obra expressa pelo título, subtítulo, prefácios, pósfacios, advertências, prólogos, notas de rodapé, epígrafes, dedicatórias e outros tipos de sinais acessórios. Embora Genette não trate da paratextualidade em filmes, Stam (2006) defende que "*a paratextualidade pode evocar todos esses materiais soltos no texto tal qual pôsteres, trailers, resenhas, entrevistas com o diretor e assim por diante*"[119].

No filme "*Na cidade vazia*", podem ser considerados como elementos paratextuais que auxiliam a compreensão intertextual das duas obras, além da entrevista de Maria João Ganga, tanto a dedicatória a Pepetela, quanto a referência nos créditos finais à "*As aventuras de Ngunga*", como também a letra da canção de Né Gonçalves "*Vazio na mão*" que remete às "*promessas antigas*" que são feitas às "*precoces crianças que navegam sem chegar*". É preciso ressignificar as promessas antigas feitas às crianças precoces que são metaforizadas no tema musical, para que se consiga reescrever uma nova história para Angola com gerações que não tragam mais as mãos vazias de infância. Esses aspectos paratextuais remodelam a compreensão que o espectador do filme estabelece com a obra.

O terceiro tipo de transtextualidade é a "*metatextualidade*" que estabelece uma relação crítica entre dois textos, seja de forma crítica explícita ou silenciosa. Robert Stam afirma que o primeiro termo "*evoca todas aquelas adaptações que criticam ou de alguma forma expressam hostilidade, seja pelo romance original ou por adaptações anteriores.*"[120]. Parece não ser o caso do projeto fílmico de Maria João Ganga, em que não se pressente hostilização ao texto-fonte, mas uma revisão das premissas e dos "*constructos*" do ideário revolucionário das décadas de 1960-1970, época em que a luta pela independência clamava pela utopia e por heróis idealizados que servissem como modelo para gerações futuras. Trata-se da história de Ngunga convivendo no mesmo espaço ficcional com a história de Ndala. Muito aquém de uma crítica hostilizadora, a diretora angolana vale-se de uma "*apropriação reconfiguradora da tradição*"[121] e promove uma tradução criativa com um passado que é atualizado no filme, ao mesmo tempo que tece uma nova trama em outro tempo histórico, inaugurando um novo ponto de vista.

O quarto tipo de transtextualidade é a "*arquitextualidade*" que apresenta caráter taxonômico, determinando o status genérico de um texto. Geralmente está sugerida ou refutada nos títulos ou subtítulos das obras. Embora possa parecer irrelevante para o estudo das adaptações, já que elas geralmente assumem o título do romance, Robert Stam lembra que

> "(...) existem as adaptações não identificadas ('*As Patricinhas de Beverly Hills*') e as adaptações genéricas e difusas ('*Rohmer*'). Existem também as adaptações renomadas, como quando Coppola adapta 'No coração das trevas', de

119 STAM, 2006, p. 30.

120 Id. Ibid., 2006, p. 31.

121 PLAZA, 2003, p. 09.

> Conrad, para '*Apocalypse Now*', sendo que o título é uma clara inversão em cima da peça contra-cultural '*Paradise Now*', do Living Theatre."[122]

Genette[123] defende que a arquitextualidade é uma categoria que se relaciona ao status genérico de um texto, não é função da obra, mas do leitor, do crítico e do público, já que a percepção do gênero (e acrescentaríamos da adaptação) orienta o horizonte de expectativa do leitor/espectador. Também Linda Hutcheon, como vimos, participa dessa reflexão e acrescenta que se assistimos a um filme sem conhecer a obra da qual ele foi adaptado

> "(...) nós simplesmente experienciamos a obra sem a duplicidade palimpséstica que vem com o conhecimento. De um lado isso é uma perda; de outro significa simplesmente experienciar a obra em si mesma, e todos concordamos que até mesmo as adaptações devem manter-se independentes."[124]

No caso do filme "*Na cidade vazia*", tem-se uma obra renomeada já que o título não orienta o público a vê-lo como uma adaptação, embora a dedicatória para Pepetela já possa insinuar essa direção. Apenas nos créditos finais o espectador lê "*peça de teatro baseada na novela 'As aventuras de Ngunga' de Pepetela*". Talvez se já nos créditos iniciais se alertasse o público com expressões como "*sugerido por*" ou "*adaptado livremente de*" poder-se-ia ver ampliadas as condições de recepção da obra e melhor orientar os horizontes de expectativas do público.

A quinta e última categoria da transtextualidade é a "*hipertextualidade*", categoria que se torna a mais produtiva para o estudo da adaptação e que o autor trata com maior profundidade. Refere-se à relação que liga um texto B (o **hipertexto** que, em nosso caso, é representado pelo filme "*Na cidade vazia*") a um texto A (o **hipotexto** "*As aventuras de Ngunga*") do qual ele surge, podendo ser transformado, modificado, reelaborado ou estendido.

Transportando essa categoria para o contexto das adaptações cinematográficas, Robert Stam as classifica como "*hipertextos derivados de hipotextos pré-existentes que foram transformados por operações de seleção, amplificação, concretização e efetivação.*"[125]. Consideramos a relação transtextual que une o hipertexto "*Na cidade vazia*" ao hipotexto "*As aventuras de Ngunga*" um processo de transformação simples e direta, já que o filme seleciona trechos literais da obra de Pepetela, amplifica e recontextualiza personagens, eventos, cenários e símbolos para concretizar seu projeto estético. "*As aventuras de Ngunga*" encenada faz parte de um dos núcleos do roteiro, sendo que esse hipertexto não poderia existir sem o hipotexto de Pepetela. Apesar de criar uma história diferente para Ndala e contextualizá-la em um novo tempo-espaço, a história de Ngunga acompanha-o.

De um modo geral, talvez seja possível levantar-se a hipótese de um duplo funcionamento do roteiro do filme. Por um lado, ele sustenta a lógica da peregrinação de Ndala por Luanda, das relações entre as personagens e da progressão dramática da tensão até o desenlace que acaba com sua morte. Por outro lado e, simultaneamente, o filme recupera "*As aventuras de Ngunga*" que é encenada por uma narração repetitiva, propondo um verdadeiro diálogo entre essas duas viagens e revelando o ponto de vista moral, histórico, estético, político e filosófico de Maria João Ganga sobre a história e os caminhos cruzados dessas duas histórias, por meio de imagens carregadas de conotações simbólicas. Esses dois roteiros, apesar de não serem convergentes, ligam-se a todo momento por visíveis fios dialógicos que tornam a adaptação mais sincronizada com os discursos contemporâneos, adequando-a esteticamente à realidade observada no tempo da criação do projeto fílmico.

Concluindo, o hipotexto de Pepetela que retrata uma expressão situada histórica e socialmente transformou-se no hipertexto de Maria João Ganga que também foi marcado pelas contingências sociais e históricas, além de ter sido

---

122 STAM, 2006, pp. 32-33.

123 GENETTE, 1982, p. 18.

124 HUTCHEON, 2011, p. 174.

125 STAM, 2006, p. 33.

transcodificada para o cinema. Por essa razão, tornou-se possível a criação de uma obra nova que permitiu escolhas sobre o que selecionar, o que ampliar, o que transformar, o que excluir ou subverter do texto-fonte ou nos dizeres de Robert Stam: "*Em termos não linguísticos, numa linguagem mais Deleuziana, as adaptações redistribuem energias, provocam fluxos e deslocamentos; a energia linguística do texto literário se transforma em energia áudio-visual-cinética-performática na adaptação.*"[126]

Assim, concordamos com Gerárd Genette que, aproximando-se da teoria bakhtiniana, afirma que "*a hipertextualidade é um aspecto universal da literariedade: é próprio da obra literária que, em algum grau e segundo as leituras, evoque alguma outra e, nesse sentido, todas as obras são hipertextuais*"[127].

Vemos autorizada, portanto, a leitura de "*Na cidade vazia*" como adaptação contestadora de "*As aventuras de Ngunga*" dos quais retira ecos parciais, localizados e fugidios, ressonando um diálogo intertextual explícito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Portanto, só os ciclos são eternos"[128]

Tal qual as metáforas visuais que introduzem o filme pela imagem espiralada da hélice do avião e também o concluem, fazendo o olhar fixo de Ndala confrontar-se com a escada espiralada que remete às ideias de continuidade e de transformação inconclusa, reconhecemos também nas relações intertextuais que são estabelecidas entre os dois projetos estéticos a mesma ideia de continuidade de fluxos de sentido que se contrapõem e são redistribuídos de acordo com o ciclo utópico ou distópico que vivem. A história e a ficção espelham a questão central das duas obras: a construção da identidade Angolana em "As *aventuras de Ngunga*" e essa identidade reduzida "*aos cacos*" e transformada em encenação em "*Na cidade vazia*". O exercício estético de um inocente direito à ilusão e à utopia presente na obra de Pepetela esfacela-se e transforma-se em distopia na sua adaptação fílmica, possibilitando que se identifique como a história impregna as tramas fabulísticas em cada um desses ciclos e de que forma elas, por serem construções históricas, sociais, culturais e econômicas, explicam a sociedade das quais são produtos.

Embora se reconheça equivalências entre as obras pela utilização do "*tropos*" temático da deambulação, da orfandade, da solidão e das viagens iniciáticas que desvelam os valores do mundo adulto, elas se afastam pelo tempo-espaço. Cada qual respeitando o seu ciclo e produzindo um movimento diferente de construção de um projeto de sociedade e de modelo de homem. Assim, na tessitura desses plurais diálogos, a adaptação fílmica revisita e corrige o seu hipotexto, mostrando que as utopias foram esmagadas pelo peso da história, restando a Ngunga – o herói coletivo – transformar-se em personagem de papel a ser representado na escola, sem existência real. Em seu lugar surge Ndala que é a própria materialização da distopia que revela um duplo estilhaçamento: o que é ser angolano e o que é ser criança que traz "*o vazio na mão e navega sem nunca chegar*".

Esse é o cenário que restou: os contornos de uma Angola desorganizada, sem perspectiva e vazia de utopias. Vazio que se instalou nas pessoas, depois que a utopia desapareceu, deixando em seu lugar os graves problemas que afetaram milhares de angolanos vitimizados por conflitos que duraram quase três décadas e devastaram o país, dividido pelas sangrentas lutas entre a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) e o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).

---

126 STAM, 2006, p. 50.

127 GENETTE, 2006, p. 18.

128 PEPETELA, 2000, p. 9.

7. REFERÊNCIAS

Referências bibliográficas:

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, M. *Estética da criação* verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLOCH, E. *O Princípio Esperança*. v.1/v.2. Trad. Nélio Schneider/ Werner Fucks. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

GREGORIN FILHO, J. N. *Literatura Infantil – Múltiplas linguagens na formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

HARRINGTON, J. *The rhetoric of film*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Instituto Houaiss de Lexicografia. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da adaptação*. Tradução André Cechinel. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2011.

MOLETTA, A. *Criação de curta-metragem em vídeo digital: uma proposta para produções de baixo custo*. São Paulo: Summus, 2009.

KRISTEVA, J. *Introdução à Semanálise***.** São Paulo: Perspectiva, 1974.

SOUSA, R. *Ver e tornar visível – formulações básicas em cinema e vídeo*. Coleção Temas Educacionais nº 8. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

STAM, R. *Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade*. Ilha do Desterro, n. 51, p. 19-53, jul./dez., 2006.

PEPETELA. *As aventuras de Ngunga*. São Paulo: Ática, 1980.

_____. *A geração da utopia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

Referências webibliográficas:

CUNHA, M. Z. Entre livros e telas – a narrativa para crianças e jovens: saberes sensíveis e olhares críticos. *Via Atlântica*, nº14, 2008. Disponível para consulta em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50379>. Data de acesso: 16/10/2014.

GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2006. (Livros Viva Voz). Disponível para consulta em: <http://issuu.com/labed/docs/palimpsestoslivro-site. Data de acesso: 16/10/2014.

GONÇALVES, C. *Entrevista sobre o cinema angolano com Maria João Ganga*. Lisboa. Fev/2005. Disponível para consulta em: <http://cine-africa.blogspot.com.br/2012/11/a-n-gola-maria-joao-ganga-2004-drama.html>. Data de acesso: 17/10/2014.

LAURITI, T. As aventuras de Ngunga, de Pepetela: muito além da cartilha. *Via Atlântica,* nº14, 2008. Disponível para consulta em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50408/54531>. Data de acesso: 16/10/2014.

MARQUEZINI, F. B. C. Aos cacos: imagens da nação angolana em 'As aventuras de Ngunga' e 'Na cidade vazia', livro e filme. *Via Atlântica*, nº13, 2008. Disponível para consulta em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50305>. Data de acesso: 16/10/2014.

MENESES, A. *A história do kizomba*. Disponível para consulta em: <http://www.maiskizomba.com/kizomba>. Data de acesso: 16/10/2014.

Referências filmográficas:

GANGA, M. J. *Na cidade vazia*. Drama. 90 min. Cor. Angola/Portugal, 2004. Disponível para consulta em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lz_9EstYLn4>. Data de acesso: 16/10/2014.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NA REVISTA CACIQUE

Cristina Rolim Wolffenbüttel[129]

INTRODUÇÃO

Em abril de 1954 foi lançado o primeiro número da Revista Infantil "Cacique", tendo uma pequena carta endereçada ao público leitor, identificado como "Pequeno Leitor", sendo assinada pelo Sr. José Mariano de Freitas Beck, na ocasião Secretário de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul. Nesta carta, Beck expressava as intenções da revista, bem como apresentava as características que norteariam esta iniciativa. A carta, constante na página 3 da revista, e datada de 1º de abril de 1954, continha os seguintes dizeres:

> Aqui tens a tua Revista, que a boa vontade do Sr. Governador e o carinho e trabalho de muitos colocam em tuas mãos. Ela é uma prova do interesse da Secretaria da Educação e Cultura pela tua alegria e pelo teu presente e pelo teu futuro. Desejamos que CACIQUE te faça rir com suas histórias e pensar com seus enigmas e charadas. Deus permita que ela responda à tua curiosidade em suas informações e, em tudo, te leve os pensamentos, os desejos, as ações, para as coisas boas e sadias da vida. Assim, se esta Revista te agradar e nossos desejos se realizarem, ficaremos imensamente felizes, na certeza que estamos te ajudando a crescer para a Verdade e para o Bem (CACIQUE, nº 1, abr., 1954, p. 3).

Endereçada às crianças, a carta expressa, de certa maneira, o que fundamentava o contexto político e educacional da época.

A Revista Cacique teve sua vigência de 1954 a 1963, tendo sido publicada pelo Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC/RS).

O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO NO PERÍODO DA REVISTA CACIQUE

Politicamente, em se tratando dos governos federais no tempo de vigência da Revista Cacique, o Brasil teve oito presidentes, sendo eles Getúlio Vargas (1951-1954), Café Filho (1954-1955), Nereu Ramos (1955-1956), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (janeiro a agosto de 1961), Pascoal R. Mazzilli (agosto a setembro de 1961) e João Goulart (1961-1964). No estado do Rio Grande do Sul, os nomes dos governadores que estiveram à frente da gestão do estado foram Ernesto Dornelles (1951-1955), Ildo Meneghetti (1955-1959) e Leonel Brizola (1959-1963).

Este período se encontra na chamada República Liberal, que compreende 1945 a 1964.

O ano de 1954 finalizou o segundo governo de Vargas (1951-1954), no qual predominava uma política econômica nacionalista. Foi criada a Petrobrás, surgiu o sanitarismo desenvolvimentista (relaciona o nível de saúde do país ao seu desenvolvimento econômico), o Ministério da Saúde foi criado em separado da Educação, a previdência social teve uma ampliação de gastos com a assistência médica, ampliando o escopo das doenças e situações de vida a serem contempladas (ESCORES; TEIXEIRA, 2008). Em 1954, no Rio Grande do Sul, foi criado o Serviço Social do Departamento Estadual de Saúde, cuja atuação estava "voltada principalmente para a promoção da educação sanitária, de pesquisas médico-sociais e dos serviços assistenciais que complementassem a obra de saúde publica, tais como reabilitação profissional, obras sociais e auxílios financeiros" (RIO GRANDE DO SUL, 1983, p. 258).

---

129 Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado, doutorado e mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal (RS).

De 1956 a 1960, o Brasil viveu o governo de Juscelino Kubitschek, marcado pelo desenvolvimento/desenvolvimentismo, responsável pelas grandes transformações econômicas apoiadas pelo capital estrangeiro. Esse período foi caracterizado "pela implantação de um novo padrão de acumulação, que redirencionou a economia nacional para a produção de bens de consumo durável [...]. Na ocasião [...] presenciou-se o processo de substituição de uma economia nacional formada de várias economias regionais por uma economia nacional regionalmente localizada. Isso acarretou mudanças importantes na divisão inter-regional do trabalho" (RIO GRANDE DO SUL, 1983, p. 151).

As políticas sociais eram paliativas. Foi criado o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) para erradicar doenças específicas, resultando a "erradicação do transmissor da febre amarela e da varíola e as não tão bem sucedidas tentativas de erradicação da malária e lepra" (ESCORES; TEIXEIRA, 2008, p. 335).

Posteriormente, os governos de Jânio Quadros (1961) e de João Goulart (1961-1964) foram marcados por muita instabilidade e extravagância. Houve muitas mudanças no Ministério da Saúde, com a sucessão de seis ministros em cerca de três anos. O penúltimo deles, Souto Maior, em 1962, no XV Congresso de Higiene, apresentou um conceito ampliado de saúde, em que esta deveria ser entendida como suas condições globais de trabalho. Além disso, reconhecia um círculo vicioso entre pobreza e doença, e subordinava sua interrupção a um projeto de desenvolvimento nacional. Nesse Congresso, a indústria farmacêutica nacional manifestou-se contra a crescente desnacionalização do setor. A expansão das multinacionais de medicamentos era percebida como fator capaz de influenciar a orientação política do setor da saúde por meio da construção de um modelo de ampliação descontrolada do atendimento médico-hospitalar.

No Rio Grande do Sul, em 1961, foi criado

> [...] o Posto Volante de Puericultura através de convênio entre o Estado e a Legião Brasileira de Assistência. O Posto deveria atender à população litorânea de Pinhal até Arroio do Sal. A Legião Brasileira de Assistência competia à instalação de seis consultórios ao longo do litoral, que serviriam de base para a equipe volante do Departamento da Criança. Essa equipe era constituída de um medico pediatra, de uma visitadora sanitária e de um auxiliar de serviço social (RIO GRANDE DO SUL, 1983, p. 264).

O conhecimento do contexto político brasileiro, no período da Revista Cacique, possibilita a ampliação do entendimento acerca de como estava configurada a proposta educacional no país, nessa mesma época, o que é apresentado a seguir.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DA REVISTA CACIQUE

Quanto à educação brasileira, é importante analisá-la considerando o contexto em que se vivia à época, ou seja, a ideologia liberal-democrática, tendo como base a Constituição de 1946, mesma ocasião em que Anísio Teixeira voltou a ser secretário de Educação no estado da Bahia. De caráter liberal e democrático, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação determinou a obrigatoriedade do ensino primário e a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Todavia, somente em 20 de dezembro de 1961, a primeira LDB foi promulgada pelo então presidente João Goulart, sendo denominada Lei n.º 4024.

Posteriormente, em 1950, Anísio Teixeira fundou a "Escola Parque", em Salvador, testando métodos de educação integrada para crianças de comunidades de baixa renda. Em 1959 Paulo Freire publicou sua primeira obra, escrita como tese, "Educação e atualidade brasileira".

Em abril de 1953 foi criado o Plano de Reconstrução Nacional. Anteriormente, em 4 de julho de 1952, Anísio Teixeira foi empossado como Diretor Geral do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (antes Instituto Nacional

de Pedagogia), posteriormente Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Objetivava-se a eficiência técnica e científica. Nesta época foi instituída a Campanha de Inquérito e Levantamento do Ensino Médio e Elementar (CILEME), com vistas a dotar o então Ministério da Educação por meio de estudos e pesquisas, de dados gerais e específicos referentes aos programas e materiais do Ensino Primário e Médio de cada Estado da Federação. Vale salientar, também, a Campanha do Livro Didático e os Manuais de Ensino (CALDEME), com a elaboração de manuais escolares para o professorado do Curso Secundário, destinados à renovação de métodos e procedimentos de ensino e de aprendizagem.

Posteriormente, em 1960, o governo federal fundou novas universidades federais no país, por meio da Lei n.º 3.848, inclusive a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal de Santa Maria. Nos anos 1962 e 1963 Paulo Freire publicou seu método de alfabetização a 300 cortadores de cana analfabetos no interior de Pernambuco, e "Alfabetização e conscientização", respectivamente. Em 1963 Anísio Teixeira foi reitor na Universidade de Brasília, sendo sucedido por Darcy Ribeiro.

A partir de 1964, que não está no escopo da duração da Revista Cacique, mas que é pertinente mencionar, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira foram cassados, e Paulo Freire mudou-se para Chile, também devido a sua cassação.

A EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO PERÍODO DA REVISTA CACIQUE

No contexto da Educação Musical, do mesmo modo, tivemos uma trajetória bastante interessante. Vigorava, desde 1931, o Canto Orfeônico, tendo sido o maior movimento de Educação Musical em massa ocorrido no Brasil.

Pelo Decreto n.º 19.890, de 30 de abril de 1931, o Canto Orfeônico se tornou matéria obrigatória do currículo do ensino secundário no país. Costa (2010, p. 56) explica que o Canto Orfeônico "consiste em uma prática coletiva em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanhos bastante variados. Nesses grupos não são exigidos conhecimentos musicais ou treinamento vocal dos seus participantes".

Considerando-se uma série de movimentos ocorridos no país, em 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sendo o curso de Canto Orfeônico regulamentado em 1946, com vistas formar professores capacitados para este ensino. Pretendia-se, também, realizar concertos com cerca de doze mil vozes, envolvendo como participantes alunos do curso primário, secundário e de trabalhadores. Salienta-se que a ligação de Villa-Lobos com o Governo Getúlio Vargas resultou uma Educação Musical de cunho nacionalista e, em essência, moral e cívica. Em 1935, Heitor Villa-Lobos lançou o "Guia Prático". Conforme Santos (2010):

> O Guia prático representou um esforço nesta direção. Mesmo considerando que só o primeiro volume foi publicado (o projeto do compositor previa a publicação de 6 volumes), trata-se de obra acolhida pela crítica especializada com grandes elogios. A publicação reuniu 137 canções infantis populares, sobre as quais o compositor trabalhou harmonizando-as a duas, três e, raramente, quatro vozes. Além do Guia prático, a obra didática do compositor inclui Solfejos e Canto orfeônico, ambos publicados em dois volumes (SANTOS, 2010, p. 45).

Conforme Santos (2010, p. 45), o "Guia Prático" foi "adotado oficialmente nas escolas e nos cursos de formação de professores". Esta formação de professores ocorreu por meio da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). A concepção didática e da formação de professores de Villa-Lobos, para o trabalho com o Canto Orfeônico, pressupunha que:

> [...] a música devia ser ensinada da mesma forma que a língua, isto é, iniciando a abordagem pela prática e não pela teoria. Insistia na educação do ouvido, afirmando que era preciso que a criança escutasse e cantasse antes que lhe fossem apresentadas teorias e regras. Para uma verdadeira educação musical, a música deveria ser ouvida pelas

> crianças como som e sentimento, antes de lhes serem apresentados aspectos teóricos da linguagem musical. Essa é também a base da formação do gosto a que o maestro dava tanta importância (SANTOS, 2010, p. 47).

O material didático criado era destinado aos professores e estudantes. A esse respeito Santos (2010) explica:

> As canções, que apresentam diferentes níveis de dificuldades técnica – desde o nível básico até as mais avançadas –, foram consideradas por Villa-Lobos como de interesse artístico, além da sua feição didática e do caráter cívico de algumas delas. Cabe destacar que, embora parte das composições seja da autoria do maestro, a maioria das canções incluídas nos dois volumes não foi composta por Villa-Lobos, cuja participação se dá como arranjador. Entre os muitos os autores dos textos das canções podem ser encontrados não apenas músicos, mas ainda educadores, políticos e profissionais de diferentes ramos de atividade. Em alguns casos não fica muito clara a autoria das obras (SANTOS, 2010, p. 45-46).

Em 1961, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4.024, o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina de Educação Musical. Apesar dessa substituição, o ensino do Canto Orfeônico persistiu, tendo em vista que os professores ministrantes nas escolas ainda eram os que tinham tido a formação neste sentido. Conforme Vianna Filho (2016):

> No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases 4.024, traz mudanças ao sistema de ensino brasileiro e a educação musical também sofreu alterações. Nesse momento, o canto orfeônico dá lugar ao componente curricular Educação Musical, influenciado pelas pedagogias ativas, sobretudo as de Carl Orff e Edgar Willems (VIANNA FILHO, 2016, p. 37-38).

Orff e Willems são nomes que remetem às pedagogias ativas em Educação Musical. Nesse sentido, essas propostas tinham como base uma perspectiva

> [...] diferenciada em relação ao aluno, colocando-o como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. O conceito, nessa linha de pensamento, era a formação integral e não apenas a concepção de um instrumentista que executava a música de forma mecânica. Assim, o sujeito deveria compreender o todo, sentir a música e ser parte do processo de sua construção/execução (VIANNA FILHO, 2016, p. 38).

QUESTIONAMENTOS DA PESQUISA, OBJETIVO E JUSTIFICATIVA

Considerando-se o exposto anteriormente e, tendo em vista o contexto político, educacional e da Educação Musical no Brasil, no período de vigência da publicação da Revista Cacique, surgiram os seguintes questionamentos: Como a música se apresenta na Revista Cacique? Considerando-se que a Revista Cacique possui uma intencionalidade educacional voltada às crianças, existem elementos em seu conteúdo que apontem uma proposta pedagógico-musical? Qual a relação entre a proposta educacional e os possíveis conteúdos musicais apresentados na Revista Cacique e as propostas pedagógico-musicais da época, no Brasil e no mundo? Tendo em vista os questionamentos apresentados, esta pesquisa objetivou investigar como a educação musical se apresentou nas publicações Revista Cacique.

A importância desta pesquisa se justificou, na medida em que a Revista Cacique foi uma importante publicação veiculada no estado do Rio Grande do Sul por cerca dez anos, ininterruptamente, tendo sua presença garantida em muitas das escolas do estado. Deste modo, configurou-se como um material didático estando, portanto, inserida em uma proposta educacional e, por conseguinte, pedagógico-musical.

DESENHO METODOLÓGICO

A metodologia desenhada para a realização desta pesquisa fundamentou-se na pesquisa básica quanto à natureza, na pesquisa qualitativa quanto à abordagem, na pesquisa descritiva quanto aos objetivos, e na pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos. A análise dos dados foi efetuada a partir do uso da análise de conteúdo, a qual foi utilizada como técnica para a análise dos dados.

Pesquisa Básica

A pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista. Nesse sentido, ao investigar como a educação musical se apresentou nas publicações Revista Cacique foi possível gerar conhecimento acerca deste material, que se configurou como um material didático utilizado nas escolas do estado gaúcho e, assim, concluir sobre os dados. Não significa que, ao realizar esta análise e torná-la pública, materiais e propostas não pudessem surgir. Todavia, não se apresentou, na presente pesquisa, esta proposta.

Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa, na qual esta investigação se enquadrou quanto à abordagem, considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito, e que não pode ser traduzida em números; a pesquisa é descritiva, o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente. Desse modo, ao analisar as publicações da Revista Cacique, mesmo que se tenha pretendido analisar a totalidade, não se pretendeu quantificar os números publicados, tampouco o índice de aparecimento dos conteúdos musicais nas mesmas. Objetivou-se, isto sim, analisar como os conteúdos musicais se apresentaram, tendo em vista a proposta pedagógico-musical vigente à época.

Pesquisa Descritiva

Esta pesquisa se classifica como descritiva, pois objetivou descrever as características das publicações com o tema "música" na Revista Cacique, estabelecendo relações entre os contextos, incluindo o político, o educacional e pedagógico-musical. Esses procedimentos envolveram a coleta dos dados, caracterizados pela coleta de documentos, ou seja, das revistas, e analisando-as.

Pesquisa Bibliográfica

Quanto aos procedimentos técnicos a presente pesquisa configurou-se como bibliográfica, pois foi elaborada a partir de um material já publicado, no caso, os volumes da Revista Cacique.

Análise de Conteúdo

Por fim, para a análise dos dados coletados, caracterizados pelas publicações da Revista Cacique e, principalmente, do material musical existente, foi utilizada a análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999). De acordo com o autor, existem cinco etapas a serem trilhadas, a saber, preparação das informações, unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, categorização ou classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação.

> A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 9).

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

A partir dos dados coletados nas publicações da Revista Cacique foi possível observar que a proposta pedagógico-musical se apresentou de diversos modos. Esses modos podem ser organizados nas categorias: Escrita Musical, História da Música e Conhecimentos Musicais Gerais.

Escrita Musical

A categoria Escrita Musical caracterizou-se pela presença de músicas ou, principalmente, de canções que se encontram em algumas das edições da Revista Cacique. Estas canções são de cunho patriótico ou são canções oriundas do folclore nacional.

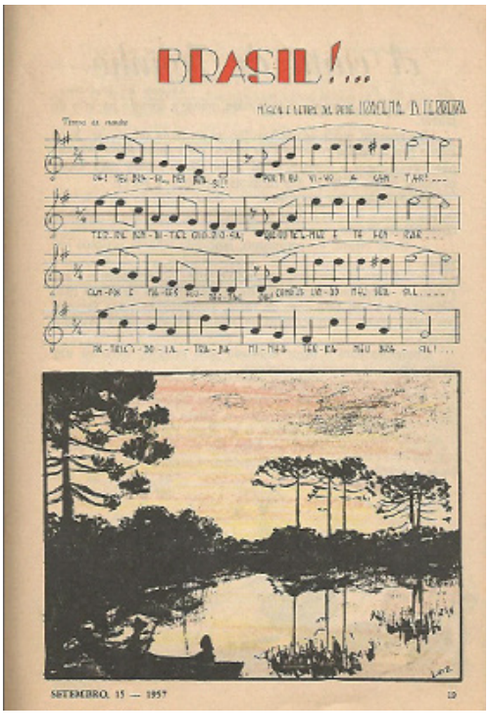
Uma das cantigas presentes na revista é intitulada "Brasil", tem a música e a letra compostas pela Prof.ª Iracema D. Ferreira. Sua letra é a seguinte:

> Oh! Meu Brasil!
> Por ti eu vivo a cantar!
> Terra bem dita e gloriosa;
> Quero te amar e te honrar.
> Campos e mares florestas.
> Oh! Como és lindo, meu Brasil!
> Pátria idolatrada
> Minha terra, meu Brasil!

A composição está estruturada modo maior, sendo a tonalidade Sol M. Para a época, está adequada, pois a tonalidade Maior oferece um caráter "alegre" à canção, sendo desejado à ocasião, tendo em vista o período ufanista no qual foi publicada a revista, em 1957.

Tendo em vista que as publicações da Revista Cacique eram destinadas às crianças, nas escolas gaúchas, e a linguagem musical estava muito fortemente presente, salienta-se a inserção da partitura musical com a canção. Era um momento em que a importância do conhecimento da linguagem musical não era questionado, e seu ensino na escola era considerado relevante e desejado. Apresentava-se a partitura musical e, sem dificuldades, esta era trabalhada em sala de aula. Portanto, era um momento em que este o conhecimento musical específico ainda predominava nos ambientes escolares.

Apresenta-se, a seguir, a imagem de uma página da revista, na qual consta a canção "Brasil!", de Iracema D. Ferreira:



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 15, setembro, 1957, p. 19.

História da Música

A categoria História da Música caracterizou-se pela presença de textos que objetivaram apresentar personagens da história da música, quer seja do Brasil ou do mundo.

Um exemplo da presença desta categoria pode ser observado na publicação de número 4, em 1954, tendo como personagem o compositor Antônio Carlos Gomes. Ocupando duas páginas da revista, o texto da publicação é nomeado "Tonico de Campinas", e traz dados biográficos do compositor, bem com informações acerca de suas composições musicais, destacando as óperas "A Noite do Castelo", "Joana de Flanders", "O Guarani", "Fosca", "Salvador Rosa", "Maria Tudor", "O Escravo", "Condor" e o poema sinfônico "Colombo".

Vale destacar a importância destinada à presença das informações "ópera" e "poema sinfônico", pois, considerando-se que esta revista fazia parte do planejamento pedagógico-musical escolar, o conhecimento acerca de gêneros musicais como a ópera e o poema sinfônico estava presente no ensino escolar.

A seguir, é apresentada a imagem das páginas em que se encontra a publicação destinada ao compositor Carlos Gomes.



Tonico de Campinas

ANTÔNIO CARLOS GOMES nasceu em Campinas, São Paulo, a 11 de julho de 1836. Aos dois anos de idade perdeu a mãe. Seu pai, apelidado Maneco Músico, tinha uma banda, onde Antônio Carlos pôs em prática os conhecimentos musicais aprendidos com o pai.

— Um músico! Com essa idade?

Essas palavras de D. Pedro fizeram Antônio Carlos sentir-se músico de fato; por tôda a vida êle dedicaria ao imperador uma gratidão inabalável.

Depois que aprendeu a tocar todos os instrumentos da banda, Antônio Carlos começou a aborrecê-la. Soprou certa vez com tanta raiva um instrumento, que êste se rachou.

Passou então o pequeno músico a compor modinhas, lundus, romanças, cânticos sacros, aperfeiçoando os seus estudos. E não só fazia tocatas pela cidade, como expandia sua voz de tenor nos saraus elegantes. Tanto bastou para que se tornasse conhecido como o "Tonico de Campinas".

Aos vinte anos vai para São Paulo, e ali dá concertos que merecem fartos aplausos. Torna-se muito popular entre os estudantes com os quais convivia, e para êles compôs o "Hino Acadêmico", que, interpretado e cantado por êle ao piano, se fêz famoso.

Aos vinte e três anos, sempre com sêde de progredir e se aperfeiçoar, vai ao Rio de Janeiro, onde, graças ao Imperador, se matricula no Conservatório de Música dirigido por Francisco Manoel da Silva, autor do Hino Nacional Brasileiro.

Daí em diante, é o sucesso. Ainda com os recursos fornecidos pelo Imperador, completou seus estudos em Milão, na Itália, e lá teve a imensa satisfação de ver sua ópera "O Guarani" aplaudida delirantemente pelo público todo, inclusive por grandes maestros.

Antônio Carlos Gomes, o maior músico do Brasil e da América, faleceu em Belém do Pará, em 1896, tendo composto, além de outras músicas, as seguintes óperas: A Noite do Castelo, Joana de Flandres, O Guarani, Fosca, Salvador Rosa, Maria Tudor, O Escravo, Condor e Colombo (poema sinfônico).

Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 4, abril, 1954. p. 16-17.

Conhecimentos Musicais Gerais

A categoria Conhecimentos Musicais Gerais foi destinada ao conteúdo que trata, de modo geral, de elementos musicais sem, no entanto, focar especificamente na escrita da música ou na sua história. Contam, nesta categoria, textos, jogos ou atividades que possuem elementos da teoria musical, mas de forma abrangente. Esta categoria foi a que mais se apresentou nas publicações, aparecendo, praticamente, em todos os números da Revista Cacique. Esta categoria apresentou-se por meio de palavras cruzadas, cartas enigmáticas e histórias em quadrinho, por exemplo.

As cartas enigmáticas se caracterizam por representarem um jogo de linguagem, que reúne palavras (ou parte delas) e figuras. Esta combinação compõe um enigma que, quando revelado, transforma a leitura de um texto em uma brincadeira interpretativa, entre símbolo e escrita. No que diz respeito às cartas enigmáticas, destaca-se a dificuldade que, muitas vezes, estas apresentam, considerando-se o fato de o público ao qual era destinado ser formado por crianças. E, os símbolos musicais apareciam para completar as informações.

A seguir, um exemplo de Carta Enigmática, que se encontra na primeira Revista Cacique, de 1954:



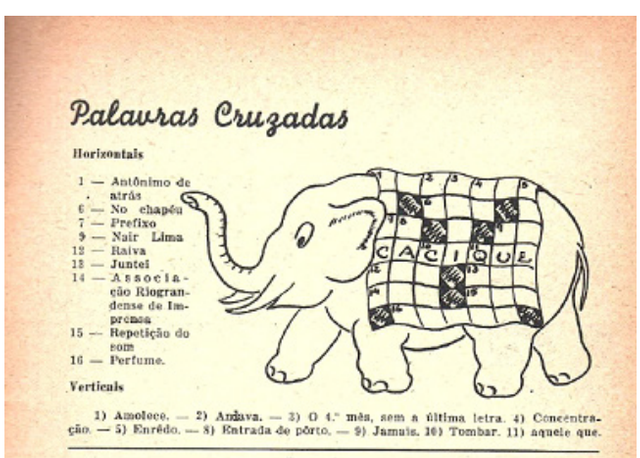
Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 1, abril, 1954. p. 20.

Em uma tentativa de “decifrar” a Carta Enigmática, propõe-se:

Carta Enigmática
Porto Alegre, março de 1954.
Cara amiguinha flor-de-lis irmão de Caim.
Hoje tenho uma notícia muito cobra para te dar:
Apareceu uma nova revista para arredar a gente miúda.
O nome da revista é Cacique.
Abraço do amigo Pinheiro Machado.

Destaca-se, no ato de decifrar a carta, a importância do conhecimento dos nomes das notas musicais, “mi”, “si”, “re” e “do”, a fim de contribuir para o entendimento das palavras “amiguinha”, “notícia” (sendo que o “si” teve de se transformar em “ci”), “apareceu”, “revista”, “miúda”, Cacique” (novamente o “si” teve de se transformar em “ci”) e “do”.

Outros conhecimentos que não se constituem tão especificamente musicais, mas que também compõem o estudo de Música se revelam nas Palavras Cruzadas, publicada na Revista Cacique n.º 3, de junho de 1954, apresentada a seguir:



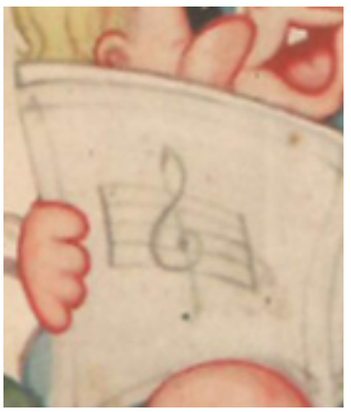
Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 3, junho, 1954. p. 35

Neste jogo é solicitado, nas horizontais, no número 15, o nome do que seja "repetição do som", fornecendo o espaço para três letras. No caso, a palavra é eco, que não é especificamente musical, mas que compõe os conhecimentos nesse sentido.

Outra forma de a música se apresentar na Revista Cacique pode se traduzir no aparecimento de um dos símbolos musicais que, talvez, seja um dos mais conhecidos pelas pessoas: a Clave de Sol.



Na Revista Cacique n.º 42, de abril de 1957 é apresentada a imagem de um menino que segura uma partitura, cuja capa tem o título "Feliz Aniversário", e a contracapa apresenta impressa a imagem da Clave de Sol. Apresenta-se, a seguir, o detalhe da Clave de Sol nesta edição da revista.



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 42, abril, 1957. capa-p. 1, excerto.

A capa e a página seguinte são apresentadas na Revista Cacique, na íntegra, do seguinte modo:





Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 42, abril, 1957. capa-p. 1.

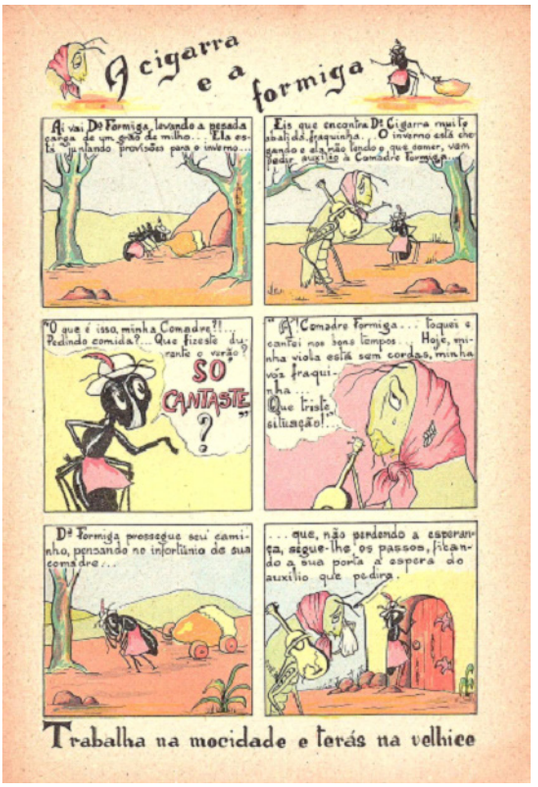
As capas da Revista Cacique, normalmente, têm uma explicação, as quais são apresentadas na página seguinte, tendo como título "A História da Capa". Nesta edição de número 42, a história apresentada é a seguinte:

> Nelson estava triste. Seus companheiros haviam saído e ele não gostava de ficar só. Ficou pensando no que faria, quando lhe surgiu a idéia: rever a coleção CACIQUE! Sim, porque Nelson gostava tanto da revistinha que a colecionava.
>
> Folheou todos os exemplares, desde o número 1. Relembrava as histórias que mamãe lera para ele e revia os lindos desenhos coloridos. Em dado momento, parou de folhear e ficou fazendo cálculos com a imaginação. Depois revelou a si mesmo:
>
> – Estamos em abril! É o aniversário de CACIQUE!
>
> Nelson ficou contentíssimo. Queria fazer algo para comemorar o aniversário de sua grande amiguinha, CACIQUE, a qual já lhe havia proporcionado tantas alegrias, bem merecendo uma distinção.
>
> Por fim, encontrou um meio que julgou o melhor: apanhou a partitura da canção "Feliz Aniversário" de cima do piano da mamãe, e saiu para o pomar.
>
> Seus amiguinhos não estavam. Ia ter de cantar sozinho.
>
> Subindo numa pereira, acomodou-se no galho mais reforçado e pôs-se a entoar a canção.
>
> Alguns pássaros, pousados nos ramos, completavam a cena, parecendo regozijar-se com o menino por este feliz acontecimento: o 3º aniversário de CACIQUE! (CACIQUE, 1957, s/d).

É importante, também, referir a menção à música no contexto das histórias em quadrinhos. Em diversas edições da Revista Cacique foi possível observar histórias, com diversos teores, que faziam em um ou outro momento, menção à música, aos instrumentos musicais, canções, ou mesmo a símbolos musicais.

A primeira imagem é da conhecida história "A Cigarra e a Formiga". Originalmente denominada "O Gafanhoto e a Formiga", a fábula atribuída a Esopo – e recontada por La Fontaine – conta a história de uma cigarra que costumava cantar durante o verão, enquanto as formigas trabalham para acumular alimentos em seu formigueiro, precavendo-se para as intempéries da estação que estava por vir. No inverno, desamparada, quando chegou o frio, a cigarra pediu ajuda e alimentos para as formigas, que questionaram o porquê de ela não ter sido previdente e trabalhado, para, também juntar alimentos para o frio do inverno. Quando a cigarra diz ter cantado, as formigas lhe respondem que, como ela havia cantado no verão, que agora ela deveria dançar no inverno. A história traz, assim, como corolário, que "não se deve negligenciar em nenhum trabalho, para evitar tristezas e perigos".

A imagem, a seguir, apresenta "A Cigarra e a Formiga", em quadrinhos, na Revista Cacique, publicada na página 13, do número 2, de maio de 1954. Além do conteúdo, também aparece o violão, sendo carregado pela Cigarra, que servia como acompanhamento do canto.



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 2, maio, 1954. p. 13.

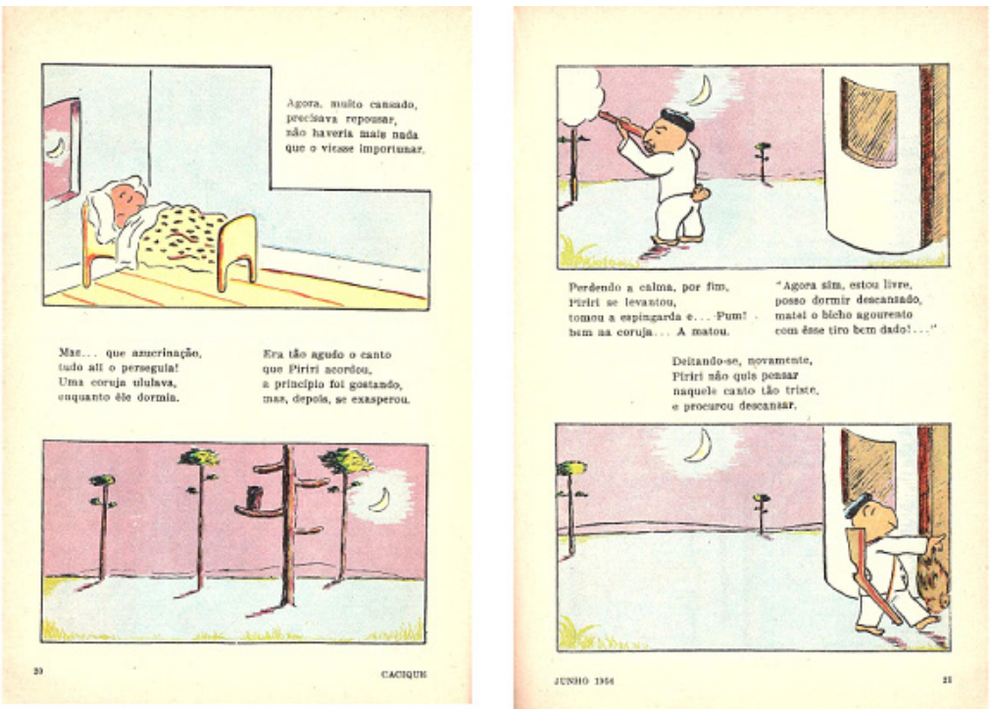
Outra história presente em todas as edições da Revista Cacique tem como personagem "Piriri", um menino que vivencia diversas aventuras.

Piriri pode ter diversos significados. Alguns deles se referem a algum mal estar que ocorre repentinamente, remetendo a distúrbios gastrointestinais. Mas, pode também ter um significado relacionado à Botânica. Segundo Pscheidt e Cordeiro (2012), *Mabea piriri* é um arbusto euforbiáceo, exclusivo da Mata Atlântica do litoral norte, do qual se extrai uma espécie de borracha. Talvez, o personagem da Revista Cacique esteja mais relacionado ao segundo significado, um arbusto, do que ao significado anterior.

Apresenta-se, a seguir, uma das aventuras de Piriri, este menino um tanto levado que, em suas peripécias, inclui o toque de corneta, encantando os animais.



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 3, junho, 1954. p. 18-19.



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 3, junho, 1954. P. 20-21.



Fonte: CACIQUE, Porto Alegre, n. 3, junho, 1954. p. 22-23.

ALGUMAS REFLEXÕES

A pesquisa A Educação Musical na Revista Cacique objetivou investigar como a educação musical se apresentou nas publicações Revista Cacique, cuja vigência ocorreu de 1954 a 1963, sendo uma iniciativa do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC/RS).

A partir de uma metodologia fundamentada na pesquisa básica quanto à natureza, na pesquisa qualitativa quanto à abordagem, na pesquisa descritiva quanto aos objetivos, na pesquisa bibliográfica quanto aos procedimentos técnicos, e na análise dos dados efetuada a partir do uso da análise de conteúdo, afirma-se que foi possível alcançar o objetivo proposto e, por conseguinte, responder aos questionamentos, que foram: Como a música se apresenta na Revista Cacique? Considerando-se que a Revista Cacique possui uma intencionalidade educacional voltada às crianças, existem elementos em seu conteúdo que apontem uma proposta pedagógico-musical? Qual a relação entre a proposta educacional e os possíveis conteúdos musicais apresentados na Revista Cacique e as propostas pedagógico-musicais da época, no Brasil e no mundo? Passa-se, portanto, a apresentar as respostas.

Quanto à questão relativa ao como a música se apresenta na Revista Cacique é possível responder que são inúmeras as maneiras pelas quais a música está registrada nas publicações da revista. De um modo geral, a coleta dos dados possibilitou a organização dos mesmos em três possibilidades, tendo matérias que focavam a escrita musical mais especificamente, com o aparecimento de partituras musicais diversas. A história da música também se apresentou em diversas edições, aparecendo compositores brasileiros e estrangeiros como tema de estudo. Além da escrita musical e da história da música, os conhecimentos musicais gerais aparecem em praticamente todas as edições da Revista Cacique, o que demonstra a grande importância que foi dada a esta Arte durante e vigência da revista.

O segundo questionamento relacionou-se à intencionalidade pedagógico-musical da Revista Cacique, no que diz respeito à Educação Musical. Observou-se, ao analisar as edições da revista, que estas poderiam ser utilizadas como uma espécie de suporte às aulas de música, ou mesmo como um tipo de material didático. A aplicabilidade específica deste material, no entanto, somente poderia ser verificada *in loco*, por meio de uma coleta de dados estru-

turada com o uso de observações e entrevistas, o que, devido ao tempo em que vigorou (1954-1963), se torna impossível. Mas, é possível inferir que havia, sim, uma intencionalidade pedagógico-musical, dados os materiais e as temáticas tratadas nas edições analisadas da revista.

O último questionamento ao qual esta pesquisa se propôs, investigou a relação entre a proposta educacional e os possíveis conteúdos musicais apresentados na Revista Cacique e as propostas pedagógico-musicais da época, no Brasil e no mundo. Nesse sentido, tendo em vista o contexto da política brasileira da época, relacionado aos contextos educacionais e pedagógico-musicais, entende-se que o surgimento desta revista, no que diz respeito às teorias e propostas educacionais e educativo-musicais estão, sim, em sintonia. Ao apresentar a partitura musical de uma canção, cuja temática trata do Brasil, de modo ufanista, por exemplo, está em sintonia com a proposta do Canto Orfeônico, de Heitor Villa-Lobos. Salienta-se, também, a importância destinada à leitura musical, uma característica marcante da época. Utilizar canções e temáticas do folclore brasileiro também era algo proposto e desejado na época. Desse modo, a relação entre o momento vivido e o modo como os conteúdos musicais se apresentaram na Revista Cacique encontra-se em perfeita sintonia com o Brasil na época.

Reitera-se a importância desta pesquisa, à medida que a Revista Cacique foi uma importante publicação veiculada no estado do Rio Grande do Sul por cerca dez anos, ininterruptamente, tendo sua presença garantida em muitas das escolas do estado. Deste modo, configurou-se como um material didático estando, portanto, inserida em uma proposta educacional e, por conseguinte, pedagógico-musical.

Ao finalizar esta pesquisa e, após responder aos questionamentos aos quais a mesma se propôs, resta alguns desdobramentos que permitem prospectar outras pesquisas.

Considerando-se que a Revista Cacique apresentou uma explícita intenção pedagógica e, nesse caso, pedagógico-musical, entende-se que deveria haver uma preocupação com o fornecimento de materiais subsidiários aos professores, com vistas à sua preparação para o trabalho com a revista em sala de aula. Neste sentido, ao coletar os dados da presente pesquisa, foram encontrados outros materiais que, talvez, apontem esta preocupação por parte do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais (CPOE), da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (SEC/RS), caracterizados por algumas edições da Revista Ensino, publicada pelo mesmo órgão do governo do Rio Grande do Sul. Portanto, pretende-se dar continuidade aos estudos, investigando as propostas pedagógico-musicais presentes na Revista Ensino.

REFERÊNCIAS

COSTA, Cristiano Aparecido da. **"Projeto Canto Orfeônico no Brasil**: uma análise crítica à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

ESCORES, Sarah; TEIXEIRA, Luiz Antonio. História das políticas de saúde no Brasil de 1822 a 1963: do império ao desenvolvimentismo populista. In: GIOVANELLA, L. *et al.* (org.). **Políticas e Sistemas de Saúde no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008. p. 333-384.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Educação**, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, ano XXII, n.37, pp. 7-31, março 1999.

PSCHEIDT, Allan Carlos; CORDEIRO, Inês. Sinopse da tribo Hippomaneae (Euphorbiaceae) no Estado de São Paulo, Brasil. **Hoehnea**, v. 39, n. 3, 2012, p. 347-368. Disponível em

<https://www.researchgate.net/profile/Allan_Pscheidt/publication/262630511_Synopsis_of_the_tribe_Hippomaneae_Euphorbiaceae_in_Sao_Paulo_State_Brazil/links/54b3e6b90cf26833efcfddfc.pdf>. Acesso em 21 jan. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **A política social brasileira 1930-64**: a evolução institucional no Brasil e no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística (FEE), 1983.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4718.pdf>. Acesso em 21 jan. 2019.

VIANNA FILHO, Hermeto Marques. A trajetória da Educação Musical no Brasil e o aumento da oferta dos cursos de Licenciatura em Música no Rio Grande do Sul a partir da aprovação da Lei 11.769/2008. Dossiê: Estudos Interdisciplinares em Educação Musical. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 2, jul./dez. 2016, p. 33-50. Disponível em <https://claretiano.edu.br/revista/educacao>. Acesso em: 21 jan. 2019.

Periódicos

Revista Cacique. RS. 1954-1963.

Revista do Ensino. RS. 1951-1978.

O DIREITO DE SONHAR

Luciano Fiscina[130]

Era uma vez um homem chamado Francisco Fernando Carlos Luis José Maria, príncipe herdeiro de um império muito poderoso e de uma linhagem familiar chamada Áustria-Este com raízes no antigo império Romano-germânico. Francisco Fernando Carlos Luís José Maria é o filho varão de Fernando Carlos Luis da Áustria, príncipe da imperiosa Viena, onde Johann Strauss compôs uma das mais sublimes composições da música clássica erudita, *Danúbio Azul.* Por ser tão bela, tornou-se o hino que engrandece uma terra repleta de gloriosos castelos e onde uma paixão cigana desafiou a realeza e o amor principesco encontrou na baixa nobreza o coração de uma princesa. Francisco Fernando Carlos Luis José Maria casou-se morganaticamente, desposando um matrimônio de sangue vermelho; a consorte não descendia das raízes palaciais do sangue azul, ocasionando desde então a linhagem interrompida da casta real Áustria-Este. Francisco Fernando Carlos Luis José Maria (filho de Fernando Carlos Luis da Áustria) é neto de Francisco Carlos da Áustria; e bisneto de Francisco I da Áustria (também conhecido como Francisco II do império Romano-Germânico). Francisco I governou a região da Lombardia, um principado de terras extensas e disputadas pelos napoleônicos franceses que, na época, compreendia a atual Holanda, Alemanha, Bélgica, França, Itália, Polônia, Suíça e Lorena, menina territorial dos olhos reais. Após conflitos obviamente expectáveis entre França, Espanha e Rússia, chamados Guerra de Sucessão da Polônia, a disputada Lorena volta para os poderes do lado de lá do Canal da Mancha e Francisco I faz um acordo de paz com os incansáveis gladiadores italianos, digníssimos toscanos, mas ainda é o suserano-mor de Lombardia, governando do norte da Itália ao sul extremo e fronteirado com a França napoleônica que invadiu, em 1796, os portões de ferro da capital gótica dos césares imperais – a majestosa Milão –, símbolo renascentista do espírito ocidental. O avô de Francisco Fernando Carlos Luis José Maria é obrigado a fugir com a família e voltar para Viena. O exército bonapartiano é lembrado por sua invencibilidade revolucionária diante das coalizões continentais da época, mas principalmente pelo soberbo convencimento da sua indestrutibilidade. Não foi derrotado por homens, armas, cavalos, mas pela tortura da dor que veio da fome, do frio que veio da dor e pelas forças da natureza de um lugar inóspito, desconhecido, o temível inverno russo. Antes da sua derrocada, o poder napoleônico levou à dissolução do império milenar Romano-Germânico, ascendendo nos patrícios vencidos o sentimento patriótico da reconquista territorial. Após o declínio de uma França napoleônica, as potências européias reúnem-se na capital austríaca de setembro de1814 a junho de 1915, redesenhando com ***lápis de ferro sem borracha com grafite de pólvora negra*** as fronteiras territoriais que antecederam o domínio suserano de um período que pode ser adjetivado como *ano 1789*. O mapa continental é reedificado pelo vigor dos braços que quedam e levantam. A partir daí, o pai de Fernando Carlos Luis da Áustria, Francisco Fernando Carlos Luis José Maria, restabelece o domínio feudal do Ducado de Módena, uma região que compreendia longas províncias italianas, tomadas pelo exército bonapartiano. É o retorno da dinastia Áustria-Este ao domínio eurocêntrico das suas forças ancestrais. No dia dezoito de dezembro de 1863, começa a história de Francisco Fernando Carlos Luis José Maria, herdeiro direto das terras dos césares e do trono astro-húngaro. No ano de 1894, o príncipe conhece Sofia Chotek, dama de sangue vermelho com funções abaixo da realeza. Uma história conflituosa que ocupa as páginas dos amores palaciais revolucionários. No dia um de junho de 1900, Francisco e Sofiam formalizam a união morganática numa ceri-

---

130 Graduado em Psicologia pela Universidade Mackenzie (2004); Mestre em História da Ciência pela PUCSP (2007); Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP (2011); autor de publicações em periódicos *qualis* na interface Psicologia e Humanidades; autor da Antologia *100 poemas em 100 noites: prosa poética sobre o amor, o espaço e o tempo*. Atualmente é coordenador do Curso de Psicologia do Centro Universitário Unisepe (Registro=SP); professor acadêmico do Curso de Psicologia da FMU (SP) e do Centro Universitário Unianchieta (Jundiaí); é membro do grupo de pesquisa do CNPQ – Filosofia da Ciência e Psicologia.

mônia ignorada no calendário oficial da imponente Viena. Entre as inúmeras restrições impostas pelo matrimônio morganático, a condessa Sofia não poderia acompanhar Francisco nas aparições públicas, essas – sim – datadas no calendário oficial da imponente Viena. A força nacionalista e imperiosa da tradição ariana não foi suficiente para retirar dos anais da história mais esse capítulo de uma paixão cigana que desafia a realeza que não reconhece princesas de sangue vermelho. No dia vinte oito de junho de 1914, Francisco e Sofia são mortos em Sarajevo na ocasião em que presenciavam um desfile militar. A Bósnia estava sob o domínio austro-húngaro, mas os ares atmosféricos ferviam liberdade, vingança e justiça pela morte de Alexandre I, rei da Sérvia. Sob o comando do general Dragutin Dimitrijevic, mais facilmente chamado por Apis, membro do movimento *Mão Negra,* uma organização secreta do nacionalismo radical sérvio, confabulado com os interesses suseranos da Viena do Danúbio Azul, o rei Alexandre e sua esposa, rainha Draga, são assassinados dentro do palácio real na madrugada de vinte nove de maio de 1903, conhecido Golpe de Maio. Deposta com a morte de Alexandre I, ávida por recuperar não apenas a Bósnia e a Herzegovina (perdidas pelo golpe da *Mão Negra*), mas a Macedônia e Kosovo, pertencentes ao Império Turco-Otomano, com o apoio dos russos, próximo das onze horas da manhã de vinte oito de junho de 1814, a dinastia sérvia arquiteta a bala que perfura o pescoço de Francisco Fernando enquanto a outra penetra o abdômen de Sofia. Mesmo ferido, Francisco suplica: "Sofia não morra, fique para nossos filhos". O sangue vermelho do amor morganático escorre do lápis de ferro sem borracha ***com grafite de pólvora negra***, o qual parece escrever com traços itálicos o prefácio da Primeira Guerra Mundial. A Viena do *Danúbio Azul,* da valsa e dos contos de fada está em guerra; o espírito napoleônico, significativamente fantasmagórico, parece estar presente no mapa geopolítico moderno. A Sérvia é invadida pelos austríacos em primeiro de agosto de 1914 e os interesses territoriais imperam novas alianças. No dia três de agosto de 1914, Rússia declara guerra à Áustria, a Alemanha apóia a Áustria; a França alia-se à Rússia contra a Alemanha; o Reino Unido apóia a França contra a Alemanha; a Turquia está com os alemães que atacam a Rússia e o Japão; Itália alia-se à Áustria com a promessa de partilhar terras turcas e austríacas; no eixo ocidental, França e Alemanha protagonizam um combate sem vencedores; no eixo oriental, Alemanha derrota a Rússia que, fragilizada pela derrocada, abre o capítulo do impacto das revoluções russas na história do séc. XX. Com a confiança de ter vencido quem derrotou o exército napoleônico, a Alemanha crescia e dava vestígios que atacaria a França por sua fronteira mais frágil, o lado oriental, rumo ao controle do mundo; diante dessa sobreeminência, os EUA entram na guerra e decidem o confronto.

* * *

No dia quinze de junho de 1892, nasce em Berlim Walter Benjamim, filho de Emil Benjamim, dono de um antiquário e de Paula Schönfile. Por conta do trabalho do pai, preservar o passado é um ofício presente desde o início da sua vida. Herdamos desse filósofo memorialista o estilo literário antissistemático de uma historiografia disruptiva com a continuidade temporal que privilegia a perspectiva dos vencedores em detrimento da fala silenciada dos vencidos, o que explica o posicionamento contrário de Walter Benjamim diante do otimismo napoleônico, austríaco, germânico, do progresso messiânico por vias bélicas. Ainda na infância, mediante os rumores que anunciavam o estopim da Primeira Guerra Mundial, Benjamim discorda dos caminhos que a Alemanha vinha traçando sob o comando militar de Paul Von Hindenburg. Destacamos a biografia escrita por Berndt Witte, o póstumo que acentua a originalidade do trabalho intelectual do nosso filósofo à luz de um idealismo militante e passional que marca sua infância, juventude e a vida adulta interrompida por uma morte trágica. No ano de 1939, Benjamin é aprisionado em Paris junto a outros milhares de alemães judeus, mas consegue fugir. Atravessa o Canal da Mancha em direção a Espanha, tentando chegar aos EUA. No dia vinte e seis de setembro de 1940, chega ao porto de Portbou, mas é obstruído, não consegue embarcar. Diante da eminência de cair nas mãos dos nazistas, suicida-se com uma dose de

morfina. Entre indeléveis e inestimáveis contribuições desse historiador-filósofo, sublinhamos sua teoria da narração, cujo exercício notabiliza a perspectiva de uma educação revolucionária e litera(ria)(l)mente crítica dos métodos da palmatória e das penalidades punitivas no ambiente escolar, estribando o gênero das narrativas históricas numa linguagem poeticamente estruturante. Aprendemos com seu memorialismo libertário que a "aura" é a essência da obra de arte; é o que torna o protagonismo criador único, original, raro. Benjamin inaugura uma frente historiográfica autorreflexiva face à explosão da reprodutibilidade cinematográfica das imagens que transpõem a singularidade estética para os simulacros técnicos. A câmera passa a ocupar o lugar privilegiado por meio do qual passamos a ver o mundo fora de nós mesmos; as vivências interiores sofrem a mediação de um olhar fabricado pelo mundo mimetizado, levando a aura pictórica a uma queda corruptiva. É digno de nota que a crítica literária benjaminiana não é licenciada por uma postura dialeticamente hegeliana ou materialmente marxista, mas por uma reflexão existencial entusiasmada pelos efeitos do surrealismo no pensamento filosófico de modo que seu engajamento político reflete narrativas históricas sensificadas por sofrimentos acumulados e esperanças frustradas. Na esmerada obra *Rua De Mão Única* (1900), escrita com vigor uivante da juventude, Walter Benjamim atualiza o fenômeno histórico por meio do registro estético das imagens purificadas pela alteridade da educação literária frente à ocularidade obscurantista barroca que despotencializa possibilidades emancipatórias vindas da experiência autônoma do belo. Diante da antinomia entre a convenção histórica e a autonomia literária, o sagrado exaltado e o profano desvalorizado, a essência divina e a deturpação do sensível, este ensaio conjectura o direito de sonhar fora do sonho, – *um estar além do sonho* –, como se os olhos matinais abertos vissem em si mesmos sonhos sem altura.

Uma tradição popular adverte contra contar sonhos

pela manhã, em jejum, O homem acordado, nesse estado,

permanece ainda, de fato, no círculo de sortilégio de sonho.[131]

O protagonismo literário – *Era uma vez* – sobre os primórdios explosivos da Primeira Guerra Mundial reverbera efeitos pedagógicos estruturados pela alteralidade do olhar do viajante que fala o que vê, como se pudéssemos devolver à memória uma espécie de fisiologia da história, olho do viajante-ouvido do leitor. Essa autópsia herodotiana, isto é, a ópsis como um "eu vi", remete à própria testemunha das imagens, *histor,* fonte criadora da metáfora – ***lápis de ferro sem borracha com grafite de pólvora negra*** – em referencia às mãos que se regozijam ao decepar a cabeça de um boneco-monstro, substituindo por uma de princesa. Diante do passado que chega aos sentidos pelo cheiro das barracas que vendem peixe fresco, a industriosidade do protagonismo historiográfico sensibiliza a formação identitária, estruturada nas aventuranças dos espaços literários, como se fosse possível escutar a respiração do peixe ao arquear o garfo sensibilizado por sua história odora. A compreensão estrutural da breve reconstituição balística da Primeira Guerra Mundial inclina o plano topográfico da história, como quem busca por si mesmo desvendar um crime, aparelhando ofício historiográfico à autonomia do pensamento investigativo; um exercício que permite sobrevoar narrativas, transcrevendo-as pela perspectiva do piloto. O protagonismo literário tem efeitos na memória autobiográfica de modo que a clarividência dos fatos para os anais bibliotecários é um fenômeno secundário diante da possibilidade de abrir caminhos com olhos laminados numa floresta virgem-fechada. "Nos documentos reina inteiramente a matéria. A matéria é o sonhado[132]". A compreensão semântica deriva do protagonismo heróico da esperança histórica que busca salvar o prestígio da existência pessoal por meio do direito de sonhar, especialmente, no contexto dos grupos humanos excluídos de seus registros particularmente estéticos e dignos dos pinceis de Claude Monet; "aqui está aquele que do mar de lágrimas dos seus contemporâneos extrai água como uma danaide[133]". O protagonismo do olhar eleva o narrador a falar o que vê sem a lente de quem fala *a cópia do dito* sub-

131 Walter Benjamin (1997). *Rua De Mão Única*, p. 12.

132 *Ibid,* p. 32.

133 *Ibid,* p. 44. No sentido figurado, *danaide*: poço que não tem fim.

metido às condições legisladoras que minam aventuras historiográficas pitorescas, como se fosse proibido ou ainda muito difícil subir em árvores para ver o ninho de um pássaro, sendo mais fácil alcançá-lo dentro do desenho de una página; "o asqueroso será violentamente enlaçado, devorado, enquanto a zona do contato epidérmico mais fino permanece tabu[134]". O viajante é sempre contemporâneo ao tempo, trazendo o passado para os lábios e a alteridade para as imagens; "o trabalho em uma boa prosa tem três degraus: um musical em que ela é composta, um arquitetônico em que ela é construída e, enfim, um têxtil em que ela é tecida[135]". As condições de visibilidade das imagens unem os vasos sanguíneos das palavras às vivências instantâneas entre o presente pequeno e o passado grande numa ordem não cíclica da história. Certa vez um rei muito poderoso que esbanjava opulência, fortuna e vivia num suntuoso castelo mandou chamar seu cozinheiro e pediu-lhe que preparasse omelete de amoras. O rei vivia triste, melancólico, não satisfeito com seu presente imediato e queria o sabor da memória nos lábios. O rei queria omelete de amoras de cinquenta anos passados que reportava à tenra experiência da infância quando ele e seu pai, após fugirem por uma floresta escura, encontram uma choupana onde morava uma vovozinha que lhes convida a descansar e prepara aos convidados famintos omelete de amoras que devolveu aos lábios de uma criança assustada a esperança provada. Diz o rei que nunca mais achou a vovozinha e, desde então, o sabor da esperança tornou-se lembrança. O rei incube o cozinheiro de preparar omelete de amoras idêntico ao da vovozinha, se conseguisse, seria gratificado com honrarias, caso contrário, morreria. Certo que o sabor exato não poderia ser reproduzido, apesar de conhecer os ingredientes, as etapas e os detalhes para preparar omelete de amoras, o cozinheiro disse ao rei que seu destino seria morrer, pois não tinha os temperos que a alteza trazia na memória, o medo, a sensação de fugir com o pai, a adrenalina da noite, a perseguição, o calor, o escuro da floresta, o milagre da choupana de uma vovozinha e, sobretudo, a iguaria da esperança. "O rei, calou um momento, e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes[136]". Essa história é contada por Walter Benjamim na obra *Rua de mão única*. Os floreios da narrativa são aqui reconstituídos pelo imaginário literário que aproxima a identidade das palavras à alteridade autobiográfica das imagens.

No dia vinte e sete de junho de 1884 nasce em Paris Gaston Bachelard, um pensador camponês que vem de uma França não napoleônica, mas provincianamente rústica. Arquiteto geométrico e geográfico do imaginário, o filósofo das águas, da casa, do ninho, do cofre, do armário, do quarto, da miniatura, da duração, do instante, dos sonhos, acentua os relevos da memória a partir da função estruturante do imaginário, descortinando a natureza cinestésica da linguagem pela fenomenologia eidética de imagens imanentes ao pensamento que habita palavras vívidas de geografias, significações, vivências íntimas e descontinuidades espaço-temporais. As influências do surrealismo e de uma psicanálise dos elementos fogo, terra, ar, água, delineiam os caminhos que Bachelard percorre para encontrar os recursos do direito de sonhar; a partir do embate corpo-a-corpo com a matéria, o filósofo das águas detalha, como se fosse uma escrita pictórica hieroglífica, os efeitos indistintamente orgânicos dos devaneios geográficos de natureza aquática, aérea, terrestre, ígnea. Albert Einstein, o revolucionário da imagem cientificamente popular que temos da gravidade, publica, em 1915, as novas conclusões sobre o espaço-tempo *conrinuum,* deixando à posterioridade um de seus enunciados memoriais: "A imaginação é mais importante que o conhecimento!". O nome célebre da física do séc. XX presta indultos a sua capacidade criadora sem a qual não teria visto o que não é visível. Daí vem o que Nietzsche designa por "revoluções do saber", "tremor de conceitos", de modo que os sentimentos, as imagens, adquirem outra estrutura devido ao papel da relatividade na percepção do *continuum* espaço-tempo. Pela abstração dessas ideias, encontramos em Bachelard a função do *princípio da contradição* e da *criatividade* na retificação dos conceitos nos limites das "ilusões perdidas" onde as imagens se apresentam como forças cinestésicas de uma expe-

134 Walter Benjamin (1997). *Rua De Mão Única* p. 16-17.

135 *Ibid,* p. 27.

136 *Ibid,* 219-220.

riência temporal acentuadamente descontínua e dramática; a descontinuidade é compreendida como a irrupção de durações intercaladas de instantes que ultrapassam a realidade e os vícios da ocularidade.

Nessa época que Bachelard está no auge dos seus escritos, o movimento artístico, literário, científico, e seus atores, foram influenciados pela atmosfera surrealista de uma Paris que está pronta para romper com a liga de ferro kantiana e ávida por encontrar novos olhares por meio de imagens; novas imagens por meio de outros olhares; e formas de pensar à frente do tempo como possibilidade de reconstrução da razão histórica; como se os movimentos artísticos, literários, filosóficos, estivem imersos na invocação de um processo de criação liturgicamente material, orgânico, sensorial. Em seus incursos literários, o filósofo camponês encontrou na autonomia das imagens as forças materiais e irredutíveis das lembranças, dos devaneios, dos sonhos, das impressões cutâneas do cotidiano de modo que os elementos – *claro* e *escuro* – contrastam e intercalam descontinuamente os espaços percorridos entre a razão científica do umbral conceitual e o imaginário dos elísios pictóricos. Imagens bachelardianas diurnas e noturnas ambientam as tramas do olhar ante os espaços euclidianamente impessoais e os reconditamente íntimos; entre os vícios ocular-formais e as tramas irresistíveis das metáforas no reino da expressão, o filósofo da terra, do ar, do fogo e das águas encontra nos sentimentos íntimos um império organicamente autobiográfico onde o pensamento livre é uma geografia de sonhos. No seu ensaio, As *Ninféias ou as Surpresas de uma Alvorada de Verão* (1970), Bachelard percorre as flores da imaginação de Claude Monet, pintadas em 1906[137], coleção conhecida como *O Lago das Ninféias.* O pintor parisiense destaca as flores, o reflexo da água e a copa das árvores, priorizando diferentes efeitos de sombras e cores por meio da interiorização mórfica do seu jardim aquático.



Bachelard encontra no pintor que viu a juventude das águas a pulsação poética da íris que triunfa e surpreende a realidade. A delicadeza da água parada expressa a profundidade de um movimento que está abaixo. O contraste dos reflexos cromáticos na superfície suscita o enigma do espelhamento que reporta à experiência subjetiva do mergulho na sucessão de eventos íntimos descontínuos; "uma ninféia pintada por Monet é um instante do mundo[138]". A cinestesia das imagens reverbera profundidades, tal como a água parada de Monet nos olhos que a pintaram. Do mesmo modo, o educando literário deve interromper a estaticidade da ocularidade movido por um grande sonho enfurecido que, em sua rede, é embalado por um vento passageiro que toca as sobrancelhas, levanta os fios dos cabelos e oferece ao rosto o frescor da água que molha os olhos fechados. A autonomia das imagens possibilita a transfiguração do real pela sua singularidade irreprodutível e criadora a partir do contato corpo-a-corpo com a matéria, desnovelando os recursos do direito de sonhar das próprias experiências do tempo vivido de modo que o volume das sensações aprofunda e recria as possibilidades do real. A educação do olhar permite que os sonhos se pendurem entre a memória e o imaginário, tal como a criança que sobe as batentes da porta para alcançar o teto da casa.

Refleti muito então sobre as aventuras da selva, e fiz, com lápis

de cor, o meu primeiro desenho. Meu desenho número 1 era assim[139]*:*



137 Gaston Bachelard (1985). *O direito de sonhar.* p. 1-8.

138 José Américo Motta Pessanha (1994). "Introdução".*In* Gaston Bachelard. *O direito de sonhar.*

139 Saint Exupéry (2009). *O Pequeno Príncipe*, p. 1.

Mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. Respondera-me: "Por que é que um chapéu faria medo?" Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei então o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações. Meu desenho número 2 era assim[140]*:*



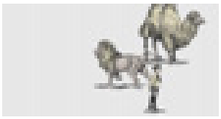
Na corrente bachelardiana, a imaginação poética não é uma representação de ideias, mas modalidade de linguagem por meio da qual o mundo interior é criado no domínio inexaurível dos sentimentos, como se entrássemos numa floresta fechada e encarássemos os mistérios da nossa origem, onde reina o passado, o que veio antes, o que antecede as palavras que falam o que os olhos viram e o que a memória guarda. Nessa floresta ancestral, uma árvore cresce em nós à medida que entramos em nossas raízes mais profundas. Nesse domínio, a memória é a origem de uma linguagem que começou fora do papel e para onde voltamos para ampliar e significar o sentido da vida. Os devaneios da infância potencializam espaços que ressurgem como uma casa interior, permeada de personagens e familiaridades, odores e sabores, alegrias e dores, sonhos e esperança. O *educare* compreende palavras que os papagaios repetem – chapéu; o *educere,* tal como o rasgo da quilha de uma prancha na onda, forma o olhar que corta, ultrapassa, a superfície da água parada, alcançando o que está abaixo e reflete a realidade mais íntima, a jibóia engolindo o elefante. Os espaços geográficos que as palavras habitam, onde as paisagens mais íntimas e acústicas caem da argola de uma sílaba, conferem recursos pedagógicos para aprendermos a sonhar com olhos interiormente abertos.

O que lhe é mais pesado de suportar? Diante dessa pergunta, o que surge de imediato não são palavras, mas sentimentos que causam dor; no segundo momento, emergem as imagens que remetem ao que não suportamos; no terceiro momento, vêm as palavras que tentam aproximar os sentimentos e as imagens aos vocábulos pensados ou falados. Uma das imagens literárias mais surpreendentes da educação do olhar a serviço do direito de ver o que não se pode sonhar e sonhar o que não se pode ver são as três metamorfoses contadas pelo profeta Zaratustra[141], volvendo no plano da palavra pensada a força móvel da vontade transformadora do real por meio dos signos camelo, dragão, leão e criança. Diante do peso insuportável do que seguramos em silêncio, invisível aos olhos que nos veem sem ver, aos ouvidos que ouvem o que não falamos, os fardos pesam como poeiras imperceptíveis numa mesa de madeira de eucalipto. Zaratustra dá o nome de camelo ao corpo que se transforma em força de carga e se ajoelha para que o peso lhe carregue; que ama quem o despreza; que abraça o fantasma que assusta. Quanto mais rápido o camelo andar mais adentra em seu próprio deserto, assim como quem se esforça em segurar o que não aguenta para tombar mais depressa. Nessa extrema solidão, vívidas de imagens habitadas por dor, sentimentos, lembranças, a experiência revolucionária do olhar sofre a segunda metamorfose, o espírito do camelo torna-se leão, tentando encontrar sua liberdade e ser o rei do seu deserto inabitável. Nesse espaço de guerra, o leão terá que vencer as forças que ainda o dominam, o dragão, nomeado por "tu deves", mas o desejo libertário do leão diz: "eu quero". O "tu deves" obstrui as possibilidades do direito de sonhar um novo mundo dentro do olhar que não vê mais o velho mundo. Diante desse breu interior, a luz chega pela esperança de encontrar um lar para outro olhar. Para recuperar o direito de sonhar o leão terá que aprender a dizer não para o mundo que lhe diz não; tal como uma reação atômica, elétron com elétron, negativo com negativo, resulta em valência positiva. Nessa batalha desértica, silencial, o "eu quero" duela com o "eu devo", mesmo amando algumas das subordinações que o dever corre apressado para cumprir; o leão, então, deverá destruir imagens dominantes, cinematográficas e biográficas a partir de sentimentos autobiográficos. Na terceira

140 *Ibid,* 1.

141 Friedrich Nietzsche (2011). *Assim falou Zaratustra*, p. 16-17.

metamorfose, o leão transforma-se na criança dotada de uma inocência inolvidável, sem fardos, dores e sentimentos torturantes que paralisam o direito de sonhar. Neste momento, o profeta Zaratustra introduz o caráter curador e transformador do abrupto, do inesperado, tal como a criança que diante do seu brinquedo novo sorri com boca suja de sorvete de morango. O gesto poético das imagens que protegem o direito de sonhar começa com uma postura de afirmação, o que implica dialeticamente a negação do mundo que diz não.



Saint Exupéry marca o período pós segunda guerra mundial com o *best seller, O Pequeno Príncipe* (1943), revolucionando a literatura infantil com a criação do personagem-autor que dá vida a um principezinho a partir de desenhos despretensiosos, fora das convenções, unindo de modo unicamente onírico crianças e adultos entorno de uma reflexão existencial sobre a vida, os sonhos, a esperança, amizade, partindo das coisas mais essenciais que são invisíveis aos olhos por serem muito pequenas-ermas.

Se alguém ama uma flor da qual só existe um exemplar em milhões e milhões de estrelas, isso basta para que seja feliz quando a contempla. Ele pensa:

"Minha flor está lá, nalgum lugar... Mas se o carneiro come a flor,

é para ele, *bruscamente, como se todas as estrelas se apagassem!*

E isto não tem importância (...) "A flor que tu amas não está

em perigo... Vou desenhar uma pequena mordaça para

o carneiro... Uma armadura para a flor.. Eu...".

Eu não sabia o que dizer. Sentia-me desajeitado.

Não sabia como atingi-lo, onde encontrá-lo...

É tão misterioso, o país das *lágrimas!*[142]

Aprendemos com Benjamim, Zaratustra e com o principezinho de Saint Exupéry que o sonho desperto tem efeitos constitutivos na identidade. Vimos com Monet que as mãos que seguram o ***lápis de ferro sem borracha com grafite de pólvora negra*** quedam ante uma educação li(t)(b)er(t)ária que oferece pinceis e tintas aos olhos metamórficos do leão que decide enfrentar o dragão, dispondo o mesmo poder da criança que perante uma simples estrela senta no muro e balança as penas porque está encantada; mas também com a sensibilidade de quem está sozinho em seu deserto de guerra balisticamente silencioso e ouve o coração de um pássaro que morre; ou ainda por que ao sentir a história odora do peixe, arqueia o garfo. Isso remete à parábola da serpente, quando diz que não consegue morder o principezinho por que ele é puro, vem de uma estrela. E o personagem-autor completa nossa alegoria: "poços com uma roldana enferrujada, todas as estrelas me darão de beber[143]". O *direito de sonhar* é uma herança do romantismo acentuado nos territórios da arte, da literatura, constituído por imaginários geográficos diurnos e noturnos que criam espaços autobiográficos com avenidas de sentido duplo. Nos pólos dessa ambigüidade, o *histor*-viajante depara-se com a dialética da morte e da vida ante a consciência do direito de recomeçar, umbral do pleno direito de sonhar. "É preciso sonhar muito para se compreender uma água tranqüila[144]". A educação literária não poderia receber melhor paralelismo: "o devaneio do ferro em liberdade[145]". Aprendemos com Bachelard a percorrer o caminho

142 Saint Exupéry (2009). *O Pequeno Príncipe*, p. 18.

143 *Ibid,* p. 65. .

144 Gaston, Bachelard (1985). *O Direito de Sonhar*, p. 29.

145 *Ibid,* p. 43.

da síntese em que o irredutível e o indizível dão as mãos e o pensamento torna-se asas. Em nossas solidões desérticas abaixo das águas paradas, o direito de sonhar habita mesmo um lugar para que o minúsculo planeta de um principezinho possa ser encontrado em qualquer uma das estrelas a vista. Diz Benjamin: "a recordação vê o ser amado sempre em miniatura[146]". Bachelard arremata: "você então compreenderá que uma tamanha vontade na luz do olho pode sonhar o inacreditável.[147]".

Tu verás onde começa, na areia, o sinal dos meus passos.
Basta esperar-me. Estarei ali esta noite (...) Será como a flor .
Se tu amas uma flor que se acha numa estrela, é doce,
de noite, olhar o céu. Todas as estrelas estão floridas[148]

No filme *A Vida é Bela*, direção Roberto Benigni, retrata com a peculiaridade excêntrica de uma fábula a tragédia do genocídio dos judeus num campo de extermínio onde os direitos humanos fundamentais, entre eles, o direito de sonhar, são retirados sem possibilidades de apelo a qualquer esperança, senão à arte pedagógica do devaneio nos momentos limites do embate corpo-a-corpo com a vida. Este ensaio dentro do campo do direito de sonhar destaca o imaginário e a memória como fontes dos elementos materiais da esperança histórica, sobretudo, para aqueles que gritam e não são ouvidos. Para quem gritar quando o grito está rendido? Em a *Vida é Bela*, o lendário Guido fica preso com seu filho num campo de extermínio de Judeus, convencendo seu ragazzo que estão num campo de férias e terão que participar de um emocionante jogo. Guido transforma cada momento de desespero e humilhação em situações olimpicamente lúdicas ante os horrores de uma história escrita com ***lápis de ferro sem borracha com grafite de pólvora negra,*** tal como o momento em que Guido explica ao seu filho porque judeus e cachorros não podiam entrar naquele local:

Ora porque eles não querem que entrem. Cada um faz como bem
entende Giosué. Lá na avenida tem uma loja de ferramentas, não é?
Eles, por exemplo, não deixam entrar nem os espanhóis, nem os cavalos.
Mais para frente tem uma farmácia, ontem eu estava com meu amigo,
um chinês que tem um canguru, e ele disse: "vamos entrar" e disseram:
"Não, chinês e cangurus não queremos aqui". É, é isso são antipáticos,
que se pode fazer? Mas na livraria todo mundo pode entrar, não é?
Não, a partir de amanhã também vamos por um aviso.
Do que você não gosta? De aranhas, e você?
Eu... dos visigodos! A partir de amanhã
vamos colocar: "Entrada proibida
para aranhas e visigodos".

Não se trata de uma sátira do Holocausto, Roberto Benigni não faria isso e não dá qualquer indício de minimização do horror e do drama vivido num campo de extermínio. O lendário Guido parece ter uma função arquetípica na experiência desértica do grito rendido; a relação entre Guido e Giosué não é muito diferente da relação entre o autor-narrador Saint Exupéry e o principezinho, resguardas as devidas proporções que ambientam ambos os enredos. Benigni assume o risco de ser falsamente interpretado pela redutibilidade simplista de que a imaginação sobrepõe situações de realidade, como se aces-

146 Walter Benjamin (1997). *Rua de duas mãos,* p. 43.
147 Gaston, Bachelard (1985). *O direito de sonhar*, p. 10.
148 Saint Exupéry (2009). *O Pequeno Príncipe*, p. 63.

sássemos a bel-prazer o gênio da lâmpada do conto de Aladim. O espectador não termina o filme com essa sensação, mas, magistralmente, saímos cônscio da função da imaginação como guardiã da memória e dos sentimentos autobiográficos em situações em que a esperança precisa conviver com a incerteza e com a mesma a força de quem busca encontrar a liberdade de uma sexta feira à noite na segunda feira de manhã.

Não por acaso iniciamos este ensaio com o *Era uma vez* que desenhou o mapa geopolítico que deu origem às duas grandes guerras do séc. XX, como se entrássemos nas Catacumbas de Paris e disséssemos a uma criança porque os ossos humanos dos soldados mortos na revolução francesa estão tão ornamentados e esculturados. O *Era uma vez* potencializa o imaginário autobiográfico e purifica a alteridade das imagens por meio dos seus efeitos pedagógicos. Tal como *Alice no País das Maravilhas* de Lewis Carroll, obra clássica publicada em 1865 que protagoniza a vanguarda da literatura inglesa nas ramificações atemporais do imaginário dos infantes e dos adultos. Alice é uma menina angustiada pelo mundo opressor; não satisfeita, questiona o tempo todo; busca respostas de uma forma nada convencional, adentrando profundamente na lagoa de lágrimas do mundo dos sonhos, marcado por uma pluralidade de significados libertários. "Tenho certeza de que estas não são as palavras certas", 'disse a pobre Alice', e seus olhos se encheram de lágrimas de novo enquanto continuava[149]". Conquistar o direito de sonhar é uma atividade (n)ativa lucidamente onírica, versátil na **profundidade misteriosa das** águas adormecidas dos olhos que buscam, tão inquietamente, a imagem de uma ninfa aquática ante o reflexo do ***lápis de ferro sem borracha com grafite de pólvora negra***.

Sí Sí Si

Num sábado à noite
Na varanda de casa
Contemplava o céu
Na filosofia de Kafka
Avistei da varanda
A cristaleira na sala
No meio das taças
Um porta-retrato
Cristalina paisagem
Uma antiga viagem
Entre louças e taças
Um animal de carga
Lembrei do camelo
Deixado no deserto
Onde segui sozinho
Na força das pernas
Próximo à cristaleira
Encontrei Nietzsche
Na luz de um lustre
Profeta Zaratustra

149 Lewis Carroll (2002). *Alice no País das Maravilhas.*

A Lua iluminava

Filosofia estrelava

Uma luz dourada

Em noite de sábado

Peguei uma taça

Servi com vinho

Vi em Nietzsche

A saída de Kafka

Metamorfose de Kafka

Dedicação escravizada

Entre Gregor e o inseto

Vi o camelo e o deserto

Encontrei Zaratustra

As três metamorfoses

Entre a taça e o vinho

Lembrei dessa história

Com vinho Madeira

Retornei ao passado

Tempo avermelhado

Lembrança dourada

Passado amadurecido

Em barril de carvalho

Na memória desbota

Um antigo amarelado

A primeira metamorfose

Quando desci do camelo

Carreguei as pernas

Entre dunas e desertos

Sobrevivi sem água

Encontrei coragem

Na miragem do lago

O céu é ancoragem

Encontrei no caminho

Um poderoso dragão

O pior dos monstros

Quando a vida diz Não

Na Segunda metamorfose

Libertei o rugido do leão

Com a força do coração

Enfrentei a voz do Não

Nas garras da dignidade

Derrotei o terrível dragão

Com punhos de liberdade

A fera do Sim venceu o Não

Destruí os limites

Leão sem jaula

Ressurge o apetite

Conatus da alma

Terceira metamorfose

Completou a jornada

Uma criança renasce

No deserto do nada

A força do leão

Libertou o Não

Na magia da criança

Vi o Sim do coração

Entre a obediência e a dignidade

Venci o Não com a força do Sim

Encontrei no coração a liberdade

Agora um deus dança em mim

Revi com Nietzsche

Essa súbita epifania

Na varanda de casa

Desfiz meus limites

Vida envelhecida

Barril de carvalho

A cor do passado

Amarelo dourado

A trilha da noite

Mercedes Sosa

Volver a los 17

Tempo criança

Diante desse espelho

Sou um frágil segundo

Um momento fecundo

Tão leve como profundo

Só o amor devolve

A inocência perdida

O musguinho na pedra

Diz sí sí si

Luciano Fiscina

Peço perdão às crianças por dedicar este livro a uma pessoa grande . Tenho uma desculpa séria:essa pessoa grande é o melhor amigo que possuo no mundo.Tenho um outra desculpa: essa pessoa grande é capaz de compreender todas as coisas, até mesmo os livros de criança. Tenho ainda uma terceira: essa pessoa tem fome e frio. Ela precisa de consolo. Se todas essas desculpas não bastam, eu dedico então esse livro

à criança que essa pessoa grande já foi[150].

Saint Exupéry. *O pequeno príncipe.*



REFERÊNCIAS

A Vida é Bela (1997). Direção de Roberto Benigni. Itália.

BACHELARD, Gaston (1994). *O direito de sonhar*. São Paulo: Editora Bertrand Brasil S.A.

BENJAMIN, Walter (1987). *Rua de mão única*. São Paulo: Editora Brasiliense.

CARROLL, Lewis (2002). *Alice no País das Maravilhas*. Petrópolis: Editora Arara Azul.

EXPUÉRY, Saint (2009). *O Pequeno Príncipe.* Rio de Janeiro: Agir.

NIETZSCHE, Friedrich (2011). *Assim falou Zaratustra.* São Paulo: Companhia das Letras.

WITTE, Berndt (2017). *Walter Benjamin: uma biografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

150 Saint Exupéry. (2009). *O Pequeno Príncipe*, p. 1.

CURRÍCULO DOS AUTORES E ORGANIZADORES

Ana Maria Haddad Baptista

Mestrado e doutorado em Comunicação e Semiótica PUC/SP. Pós-doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP por onde se aposentou. Atualmente é professora e pesquisadora da Universidade Nove de Julho nos Programas *stricto sensu* de Educação. Possui dezenas de publicações no Brasil e no exterior.

Júlia Maria Hummes

Possui mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul . Atualmente é professor adjunta da Fundação Municipal de Artes de Montenegro e Vice-Diretora Pedagógica da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente com os seguintes temas: ensino de música e produção artística. Participa do Conselho Municipal de Cultura de Montenegro/RS como secretária.

Márcia Pessoa Dal Bello

Doutora em Educação, pelo Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Educação, pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS). Coordenadora Pedagógica da Fundação Municipal de Artes de Montenegro-FUNDARTE e Editora da REVISTA da FUNDARTE.

Diana Navas

Doutora em Literatura Portuguesa, pela Universidade de São Paulo, e mestre em Literatura e Crítica Literária pela PUC-SP, tendo realizado um estágio pós-doutoral na Universidade de Aveiro, Portugal. Atua como professora e Coordenadora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP. Suas pesquisas recentes dedicam-se, principalmente, à literatura contemporânea portuguesa, e à comparação da literatura juvenil brasileira e portuguesa.

Clóvis Da Rolt

Licenciado em Artes Plásticas (UCS), Mestre e Doutor em Ciências Sociais (UNISINOS). Docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Câmpus Jaguarão-RS.

Sonia Regina Albano de Lima

Possuiu pós-doutorado em Música pelo IA-UNESP e em Educação– Currículo pelo GEPI-PUC-SP. Bacharel em Direito (USP). Foi Diretora da Faculdade de Música Carlos Gomes e da Escola Municipal de Música de São Paulo. Atua no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP desde 2005. Possui inúmeras publicações de livros, coletâneas e artigos científicos na área de educação musical, música e interdisciplinaridade. É Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música desde 2015 com mandato até 2019.

Manuel Tavares

Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Mônica de Ávila Todaro

Doutorado em Educação pela UNICAMP. Professora do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (MG). Possui dezenas de livros e artigos publicados no Brasil e no exterior.

Rosimar Moura Americano Sales

Pedagoga e Bacharel em Comunicação Social.

Catarina Justus Fischer

Pós-doutorada em Educação pela Universidade Nove de Julho (PPGE), doutora em História da Ciência pela PUC/SP, mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e Bacharel em Canto Erudito pela Faculdade de Música Santa Marcelina.

Montserrat Villar González

(1969, España) es Licenciada en Filología española, Licenciada en Filología portuguesa, Máster de Español como Lengua Extranjera. Es profesora de ELE, formadora de profesores, traductora, ensayista, creadora de material didáctico y poeta con obras de poesía publicadas en España, Portugal y Brasil. Actualmente trabaja en su tesis doctoral sobre la poesía del brasileño Álvaro Alves de Faria y la experiencia de traducción. Además está involucrada en proyectos solidarios y culturales de diferente índole.

Paulo de Assunção

Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo e Doutor em História Ibérica pela École des Hautes Études de Paris-Sorbonne. Membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

Márcia Moreira Pereira

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; mestre em Educação, pela Universidade Nove de Julho; graduada em Letras, com especialização em Tradução, pela Universidade Nove de Julho. Atualmente, leciona no curso de graduação em Letras, no Instituto Singularidades. Foi professora de Língua Portuguesa e de Literatura na rede pública de ensino (São Paulo). Tem artigos publicados em livros e revistas diversas.

Maurício Silva

Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela *Universidade de São Paulo*, com pós-doutorado na mesma universidade; é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (Capes 5), na *Universidade Nove de Julho* (São Paulo); atuou como pesquisador da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro (2012 a 2013) e como pesquisador-residente da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin, da Universidade de São Paulo (2016-2017); é autor de livros diversos, como *A Hélade e o Subúrbio. Confrontos Literários na* Belle Époque *Carioca* (São Paulo, Edusp, 2006), *A Resignação dos Humildes. Estética e Combate na Ficção de Lima Barreto* (São Paulo, Annablume, 2011), *O Sorriso da Sociedade. Literatura e Academicismo no Brasil da Virada do Século (1890-1920)* (São Paulo, Alameda, 2012) entre outros.

Thiago Lauriti

Doutor e mestre em Letras do programa de pós-graduação stricto sensu de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (ECLLP) com foco em Literatura Infanto-Juvenil e Educação pela Faculdade de Filosofia, Letras e Cências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Especialista em Direito Constitucional (Direitos Humanos) pela Faculdade Autônoma de Direito (FADISP) e em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Possui bacharelado em Letras (Língua Portuguesa) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) e Licenciatura em Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Bacharel em Direito e licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Avaliador federal ad hoc do Ministério da Educação (INEP/MEC). Professor da Universidade Nove de Julho.

Cristina Rolim Wolffenbüttel

Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado, doutorado e mestrado em Educação Musical pela Universidade Federal (RS).

Luciano Fiscina

Graduado em Psicologia pela Universidade Mackenzie (2004); Mestre em História da Ciência pela PUCSP (2007); Doutor em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da USP (2011); autor de publicações em periódicos *qualis* na interface Psicologia e Humanidades; autor da Antologia *100 poemas em 100 noites: prosa poética sobre o amor, o espaço e o tempo*. Atualmente é coordenador do Curso de Psicologia do Centro Universitário Unisepe (Registro=SP); professor acadêmico do Curso de Psicologia da FMU (SP) e do Centro Universitário Unianchieta (Jundiaí); é membro do grupo de pesquisa do CNPQ – Filosofia da Ciência e Psicologia.

APOIO

BIG TIME EDITORA LTDA.

Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera

São Paulo – SP – CEP 08235-010

Fones: (11) 2307-3784 | (11) 96573-6476

Email: editorial@bigtimeeditora.com.br | bigtimeeditora@bol.com.br

Site: bigtimeeditora.com.br.