Educação & O Belo e o Sublime

Conselho Editorial:

Ana Maria Haddad Baptista (*doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Catarina Justus Fischer (*doutora em História da Ciência/PUC-SP*)
Lucia Santaella (*doutora em Teoria Literária/PUC/SP*)
Marcela Millana (*doutora em Educação/Universidade de Roma III/Itália*)
Márcia do Carmo Felismino Fusaro (*doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Vanessa Beatriz Bortulucce (*doutora em História Social/UNICAMP*)
Ubiratan D'Ambrosio (*doutor em Matemática/USP*)

Editora da FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio, 2141
Montenegro - RS - CEP 95780-000
(51) 3632-1879
fundarte@fundarte.rs.gov.br
Site: www.fundarte.rs.gov.br

Big Time Editora Ltda.

Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera
São Paulo – SP – CEP 08235-010
(11) 2286-0088 | (11) 97354-5870 | (11) 2053-2578
editorial@bigtimeeditora.com.br
Site: bigtimeeditora.com.br

Organizadores

Ana Maria Haddad Baptista

Diana Navas

Julia Maria Hummes

Márcia Pessoa Dal Bello

Educação & O Belo e o Sublime

Montenegro | Brasil | Março 2018

1ª Edição

ORGANIZADORAS:

Ana Maria Haddad Baptista
Mestra e doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Pós-doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP onde se aposentou. Pesquisadora e docente dos programas em Educação stricto sensu e do curso de Letras da Universidade Nove de Julho. Autora de dezenas de livros, ensaios e artigos em periódicos.

Diana Navas
Diana Navas é pós-doutora pela Universidade de Aveiro, doutora em Literatura Portuguesa pela USP e mestre em Crítica Literária pela PUC-SP. Atua no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica da PUC-SP e suas pesquisas mais recentes concentram-se na área de literatura portuguesa e nas tendências da literatura juvenil brasileira e portuguesa.

Julia Maria Hummes
Mestrado em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Graduada no curso de Licenciatura Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. Atualmente é Vice-Diretora do Setor Pedagógico da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música e produção artística.

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. É Pesquisadora e Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE.
É membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU /FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte, saberes pedagógicos e formação docente.

AUTORES:

Adriano Salmar Nogueira e Taveira
Ana Maria Haddad Baptista
Bruno Messina Coimbra
Carminda Mendes André
Catarina Justus Fischer
Clóvis Da Rolt
Diana Navas
Eliane Aparecida Galvão R. Ferreira
Julia Maria Hummes
Luiz Fernando Martins de Lima
Márcia Fusaro
Márcia Pessoa Dal Bello
Maurício Silva
Olgária Matos
Rosemary Roggero
Sonia Regina Albano de Lima
Ubyrajara Brasil Dal Bello
Vania Marques Cardoso

Catalogação da Publicação na Fonte (CIP)

E21 Educação & o belo e o sublime / Ana Maria Haddad Baptista (Org.) ... [*et al.*] – Montenegro: Editora da FUNDARTE; FAPESP; CNPq 2018.

221 p.

ISBN 9788561666132

1. Educação. 2. Belo. 3. Sublime. I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Navas, Diana. III. Hummes, Júlia Maria. IV. Dal Bello, Márcia Pessoa. V. Título.

CDU 37

Bibliotecário Marcelo Bresolin CRB 10/2136

Coordenação editorial: BT Acadêmica

Diagramação: Marcelo Mendonça Cavalheiro

Capa: *Rose Silva Haddad / Abstrações do Belo-sublime*

Revisão: Autores

Editoração Eletrônica: Estevão Dornelles e Júlia Hummes

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

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).

Sumário

APRESENTAÇÃO: DO BELO E DO SUBLIME NA EDUCAÇÃO 9

LOUIS-AUGUSTE BLANQUI E O SÉCULO XIX:
UMA HISTÓRIA POLÍTICA DO CÉU 13
OLGÁRIA MATOS

NA FOLIA 37
CARMINDA MENDES ANDRÉ

DAS CINCO FÓRMULAS POÉTICAS QUE ENVOLVEM O
BELO E O SUBLIME NA EDUCAÇÃO 57
ANA MARIA HADDAD BAPTISTA

LIÇÕES SUBLIMES SOBRE O LÍBANO: TRÍPOLI,
TIRO E HERMEL 71
BRUNO MESSINA COIMBRA

ARTE, LITERATURA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO
LITERÁRIA INFANTIL: UMA LEITURA DA OBRA
INSTRUÇÕES PARA CONSTRUIR UMA FLOR,
DE CHRISTINA DIAS 87
DIANA NAVAS
ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
LUIZ FERNANDO MARTINS DE LIMA

O BELO E O SUBLIME: REPENSANDO O SEU
CONTEXTO NA ARTE 103
JULIA MARIA HUMMES
MÁRCIA PESSOA DAL BELLO
UBYRAJARA BRASIL DAL BELLO

AS EVOCAÇÕES DO INÚTIL NO ENSINO DE ARTE 117
CLÓVIS DA ROLT

O BELO E O SUBLIME NA MÚSICA: EXTRATOS 131
CATARINA JUSTUS FISCHER

SOCIEDADE HIPERCONECTADA E FORMAÇÃO HUMANA:
ANOTAÇÕES EM BUSCA DO BELO E DO SUBLIME 143
ROSEMARY ROGGERO
VANIA MARQUES CARDOSO

BELA, SUBLIME ESTAMPA DO HORRENDO, TRÁGICO..... 157
MÁRCIA FUSARO

USOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
UM PERCURSO ENTRE O PEDAGÓGICO E O ESTÉTICO 171
MAURÍCIO SILVA

A RELAÇÃO DO BELO E DO SUBLIME NA MÚSICA 191
SONIA REGINA ALBANO DE LIMA

MEMORIAL-TRAVESSIA: FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA
DE UM EDUCADOR 201
ADRIANO SALMAR NOGUEIRA E TAVEIRA

AGRADECIMENTOS

À equipe da FUNDARTE, à FAPESP e ao CNPq.

Ao Cedars Institute (Programa SAIL/ Study Abroad in Lebanon/ UNIFESP).

APRESENTAÇÃO: DO BELO E DO SUBLIME NA EDUCAÇÃO

Esta coletânea, em parceria, uma vez mais, com a FUNDARTE, entre outros objetivos, surgiu da necessidade de se repensar, à luz da contemporaneidade, a multiplicidade de elementos que cercam o conceito do belo e do sublime, em especial, no espaço da Educação em todos os níveis e graus. O momento histórico no qual estamos imersos, em que o presente desvanece, o passado se faz presente sob uma capa multiforme e o futuro pouco promete, (devido a incertezas), precisa do pensamento reflexivo em todas as instâncias. Sob diversas perspectivas.

Nessa medida, os artigos (de cunho ensaístico) aqui apresentados, buscam, mesmo que de forma breve, questionar, em especial, cânones e normas que, muitas vezes, possuem somente a aparência de uma legitimidade. Busca-se questionar, inclusive, quais seriam os limites da prática e da pesquisa docente. Em outras palavras: quais seriam as reais dimensões do belo e do sublime no ato de educar? Como entender, de fato, os inúmeros tentáculos que envolvem o belo e o sublime? E muitas outras questões são, minimamente, levantadas com o intuito do permanente e necessário exercício do pensamento.

O texto de Olgária Matos faz uma belíssima e autoral leitura de Blanqui em sua famosa obra *A eternidade pelos astros*. Convoca o leitor a refletir as condições de um pensador diante das injustiças que lhe cercaram a vida. Blanqui, como se sabe, passou grande parte de sua vida em prisões pelo simples motivo de jamais abdicar de seus conceitos e ideias. Foi contra todo tipo de injustiça e não recuou diante das ameaças que a todo momento lhe rodeava. Nesse sentido, Olgária Matos ressalta a beleza, o belo e o sublime da leitura cosmológica de Blanqui. Uma verdadeira reserva poética que inspirou e ainda inspira muitos pensadores e educadores. Um texto que provoca, acima de tudo, os limites de nossa tão almejada liberdade.

O texto de Carminda Mendes André é o resultado (parcial) de uma pesquisa financiada pela FAPESP e pelo CNPq. Relata, entre outras coisas que poderiam ser mencionadas, experiências que envolvem os integrantes de seu grupo de pesquisa e que serve de estímulo a muitos outros pesquisadores. Uma pesquisa de grande fôlego que envolve teoria e prática. Adverte, sobretudo, o quanto a expressão (em várias direções) do sublime está presente em situações vividas por ela e pelos integrantes de seu grupo de pesquisa.

Julia Maria Hummes, Márcia pessoa Dal Bello e Ubyrajara Brasil Dal Bello problematizam o conceito do belo e do sublime em relação à estética. Nessa perspectiva, retornam a Kant e esclarecem elementos de percepção

significativos para que o ato de educar, o belo e o sublime estejam em perfeita convergência.

O texto de Bruno Messina Coimbra, graças a uma bolsa, via UNIFESP (SAIL/Study Abroad in Lebanon), é fruto de uma reflexão muito significativa de sua viagem, acompanhada de seus professores de pós-graduação, que fez ao Líbano. O autor traça um diálogo, brilhante, entre o Ocidente e o Oriente. Nessa bela experiência resgata o quanto o belo e o sublime convergem para a tradição, assim como para o presente. Temos, portanto, uma verdadeira lição de que educar vai muito mais além das quatro paredes de uma sala de aula.

O texto de Ana Maria Haddad Baptista reflete, por meio de sua prática docente, quais seriam os grandes eixos que movem um professor. Em que medida o belo e o sublime devem estar presentes enquanto educamos? Educar é belo? Aula é movimento? Questiona o quanto um professor/educador deve olhar para si mesmo, fazer um balanço sério e profundo acerca de suas responsabilidades em relação à educação de sensibilidades, além de uma mera transmissão de conteúdos.

Diana Navas, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira e Luiz Fernando Martins de Lima questionam, em especial, os limites e possibilidades de uma educação que leve em conta o diálogo (tão sonhado e almejado) entre Arte, Literatura e Educação. A necessidade de tal diálogo, sempre ressaltado e reconhecido, mas que na prática possui obstáculos. No entanto, que tais obstáculos podem ser compreendidos e, por fim, em certa medida, superados.

Em que medida o diálogo entre as artes, a literatura e educação seriam possíveis? Tal indagação é proposta por Clóvis Da Rolt em seu texto. Nessa medida, questiona parâmetros conceituais que envolvem as expressões pós-modernidade, sociedade líquida, sociedade hipermoderna, pós-humana, dentre outras, e como compreender e situar de forma lúcida a necessidade da leitura e do ensino das artes.

Um percurso e trajetória do educador se perfaz por trilhas, na maioria das vezes, inesperadas. Nessa medida, Adriano Nogueira nos coloca, em forma de fragmentos, quais foram seus principais desafios enquanto educador. O diálogo necessário com as sensibilidades e repertórios daqueles que fizeram parte de sua história enquanto professor e ao mesmo tempo pesquisador. E, também, enquanto promovedor de encontros e 'círculos de cultura', por usar uma forte expressão de Paulo Freire.

O texto de Maurício Silva discute a importância do diálogo com o discurso literário, principalmente, nos anos iniciais de escolarização, que, sem dúvida, envolvem o belo e o sublime, (mesmo que de forma implícita), nas relações entre o professor, o aluno, a escola e o mercado editorial.

O texto de Márcia Fusaro apresenta um verdadeiro quadro, bastante inovador, fundamentando que o belo e o sublime podem se manifestar em espaços que poucos percebem. Nessa medida, analisa as obras de diversos pintores que foram essenciais no processo de compreensão da amplitude que envolve o conceitual do belo e do sublime.

O belo e o sublime na linguagem musical constituem o principal foco do texto de Catarina Justus Fischer. Num permanente diálogo, entre presente e passado, nos leva a pensar nos encantamentos com os quais se deparou em seus inúmeros encontros com a música e suas expressões em todos os sentidos.

O texto de Sonia Regina Albano de Lima, entre outros pontos que poderiam ser mencionados, é direcionado para questões relacionadas com a linguagem musical, o belo e o sublime. Faz comparações importantes para expressar os parâmetros do belo e do sublime da Antiguidade. Nessa medida, mostra o quanto o conceito de harmonia e outros tomam novos rumos na contemporaneidade.

Rosemary Roggero e Vania Marques Cardoso discutem, à luz de uma consistente fundamentação, os conceitos do belo e do sublime. Nessa medida, fazem colocações importantes para se pensar a desfiguração dos valores culturais das massas em obras de manipulação em diversos graus e sentidos, em especial, nos tempos atuais.

Diante do exposto, acreditamos que esta coletânea deverá favorecer reflexões que se interponham em nossa prática como docentes e pesquisadores. Acreditamos, inclusive, que a unidade desta coletânea reside, em especial, aos espaços concedidos ao 'autoral', ou seja, permitir que os integrantes tivessem a rara oportunidade de colocar (admitindo-se os riscos) uma escritura que vá muito além do estritamente estabelecido por normas e regras rígidas que expressam, na maioria das vezes, apenas o tédio, a mesmice, a repetição do desgastado e a inautenticidade de postulados e hipóteses (mesmo que implícitas). No entanto, sem jamais perder de vista o rigor do conteúdo e das fundamentações realmente consistentes. Sem perder de vista a busca, sempre incansável (e quase inalcançável), de uma linguagem e de uma sintaxe envolventes e, certamente, a sedução do escritural.

ANA MARIA HADDAD BAPTISTA
DIANA NAVAS
JULIA MARIA HUMMES
MÁRCIA PESSOA DAL BELLO
As organizadoras

LOUIS-AUGUSTE BLANQUI E O SÉCULO XIX: UMA HISTÓRIA POLÍTICA DO CÉU[1]

Olgária Matos[2]

1 O texto em questão foi publicado na Revista Limiar, vol. 3, nº 6, 2º semestre de 2016, em versão digital: <www. limiar.unifesp.br>.

2 Professora e pesquisadora titular do Departamento de Filosofia da UNIFESP e da USP.

A Eternidade pelos Astros de Blanqui se inscreve, à sua maneira, na tradição dos escritos prisionais de "consolação da filosofia".[3] Condenado em Paris entre as Revoluções de 1830, 1848 e 1871 a duas penas-de-morte, duas prisões perpétuas e uma ao exílio, Blanqui passou mais da metade de sua vida encarcerado.[4] Grande conspirador – contra a monarquia, a burguesia, o clero, a Franco-Maçonaria –, em sua última prisão no Fort de Taureau surpreende ao compor uma obra de astronomia poética e filosofia existencial.[5] Pois o gênero "consolação da filosofia" abrange escritos que diminuem o sofrimento, protegendo contra o destino:

> "no interior de uma vida mortífera, como um caminho de luz na escuridão, a escrita será o fio condutor aos que vivem no encarceramento, o que os faz resistir, movimentar-se e orientar-se [...], o espaço transformando-se em lugar de redenção, semelhante à cela de um retiro monástico."[6]

"Talismã contra a desventura", A Eternidade pelos Astros testemunha que, contra a dor, o autor não hesita em pensar, pois, com a mesma intensidade de seus princípios revolucionários, há, neste ensaio, a paixão pelo conhecimento, pela leitura e pela escrita. Se antes proclamava que "as idéias não são nada sem a ação", agora só pedia "um único sinal de afeto": livros. No tribunal de Versalhes,diante de uma numerosa assistência, ele se define ao juiz:

---

3 Lembre-se seu arquétipo, a narrativa da morte de Sócrates no *Fedon* de Platão quem, a discípulos que se desesperavam com sua morte próxima, repete os ensinamentos pelos quais não se deve temer a morte. Cf. ainda **Consolação a minha mãe Hélvia**, de Sêneca, e sua condenação à pena capital imposta por Nero, como também a **Consolação da Filosofia,** de Boécio, prisioneiro sob Teodorico, e Gramsci e os **Cadernos do Cárcere**.

4 Blanqui viveu uma época da História da França em que a aplicabilidade das penas era instável, sendo elas comutadas ou interrompidas segundo os caprichos dos jogos do poder.

5 Mesmo pregando a guerra de classes, Blanqui se afasta tanto dos líderes da Revolução Francesa quanto o teria feito com respeito a um Lenin, pois lhe repugnam as perseguições e o terror, a guilhotina e os pelotões de fuzilamento. O pior castigo previsto por ele em seu tempo aos contra-revolucionários é a expulsão da França. Neste sentido, como observa Daniel Bensaaïd, Blanqui se aproximaria mais da pena de ostracismo da Democracia ateniense que do jacobinismo de 1794, por ele vigorosamente criticado. Aos "capitalistas vampiros", a resposta é a instrução e a educação do povo que os tornará impotentes. Contra a guilhotina, anota Blanqui: "A fraternidade é a impossibilidade de matar seus irmãos" ("La Critique Sociale". In: **Textes Choisis,** vol. I, Ed. Sociales, Paris, 1955, p. 153.)

6 Cf. **Espaces de Vie de l´Artiste**: les enfermements à l´Oeuvre, org. Nella Arambasin, Presses Universitaires de France-Comté, Paris, 2013, pp. 35 e 37.

"– Acusado, levante-se. Como o Sr, se chama?

– Louis-Auguste Blanqui.

– Quantos anos o Sr tem?

– Sessenta e sete anos.

– Qual seu endereço?

– A prisão.

– Sua Profissão?

– Homem de letras".

Porque a consolação não é criadora de ilusões, tampouco evasão da dor, ela é uma ascese espiritual daquele que, em meio à despossesão, ao solipsismo e à abjeção, encontra uma forma de "santidade".[7]

Literatura de consolo, tais escritos tratam da diminuição dos sofrimentos, constituindo uma "visão de mundo":

> "o que interessa nesta literatura de consolação é [...] transformar literalmente o olhar sobre as coisas para adotar um olhar de sobrevôo [*surplomb],* a fim de ressituar cada acontecimento no seio da ordem geral do mundo e do ponto de vista da eternidade. [...]. A *Consolação a Márcia* de Sêneca contém, deste ponto de vista, uma passagem interessante:Sêneca imagina que se exponha a Márcia, no momento de seu nascimento [...] o conjunto dos elementos que compõem o mundo no qual ela vai entrar, o ritmo das revoluções dos astros, dos fenômenos naturais, em seguida da Terra vista do alto, com suas vastas planícies estendendo-se ao infinito, suas cadeias de montanhas, a diversidade da fauna e da flora, o oceano atravessado por embarcações, as cidades[...] Mas encontrará também sobre a terra mil flagelos, tanto do corpo quanto da alma: guerras, assassinatos, venenos, naufrágios, intempéries, doenças, lutos prematuros e a morte [...]. Em todos os casos, trata-se de se afastar do ponto de vista humano e limitado, que leva a aumentar infinitamente coisas que, na realidade, são microscópicas se se as julga do ponto de vista da ordem do mundo; microscópico, quer dizer, de pouca importância; por fim, e talvez principalmente, [todos os acontecimentos] são necessários pois se integrando em uma ordem mais geral."[8]

7 Cf. SOILSENIZSINE. **Arquipélago do Gulag.** Trad. A. Ferreira, Maria Listo e José Seabra. Ed. Círculo do Livro, SP, 1976.

8 DORON, op. cit. pp. 7-8.

É que, na tradição antiga do domínio de si, grega e estóica, o sofrimento tem ele também seu pudor, mantendo-se uma altiva e firme atitude diante da infelicidade:

> "Trata-se de um gênero literário bem codificado, cuja origem se encontra na retórica e na sofística grega. Considera-se Antífon como um dos primeiros consoladores que abriu na Ágora de Corinto um local de consolação; lá ele desenvolvia uma técnica retórica, fundada no logos, suscetível de reconfortar, consolar alguém que tivesse sofrido um luto, uma doença, um exílio ou qualquer outro acontecimento adverso na vida[...]. Era uma espécie de farmácia moral da perfeição [...]. Nas primeiras décadas do Império Romano, a maior parte das famílias aristocráticas tinham seu próprio filósofo titular que desempenhava este papel por ocasião de um luto. [...] Mas a prática da consolação e o gênero que a caracteriza não se limitam apenas à antiguidade, tendo perdurado até o século XIX, revelando esta origem fantástica [...] para analisar as diferentes maneiras de lidar com a dor, de atribuir-lhe um significado, de comportar-se diante dela."[9]

Neste sentido, *A Eternidade pelos astros* não se lastima da sorte, não pretende elevar-se acima da lei comum que é a da fragilidade das coisas humanas, moventes e instáveis, tampouco é revolta contra esta condição e desejo de transformar o mundo, pois a vida está sempre sujeita à dor. Razão pela qual o consolo é a força para dizer o inconsolável.

O "grande encarcerado" teve uma vida fora do comum, longamente dedicada à luta contra todas as formas de poder e injustiça, cujo sentido, observa Miguel Abensour, foi, em um primeiro momento e por muito tempo, o de romper todas as barreiras:

> "antes da marca do martírio, deve-se ver [nele]a permanência de um inflexível objetivo, impermeável a todos os regimes: monarquia, república democrática ou conservadora, império [...] Prisioneiro de todos os Estados, Blanqui se apresenta como um dos mais extraordinários denunciadores em ato da política do mundo moderno. Um prisioneiro perpétuo só poderia mesmo tender à destruição de todas as prisões, ao fim de todos os Estados."[10]

9 Cf. DORON, C.O., op. cit. p. 3.

10 ABENSOUR, M. **Introdução a L´Éternité apr les astres**, Ed. de la Tête de Feuille, Paris, 1972, p. 207.

Durante os vários anos de suas prisões não renunciou a suas ideias e objetivos, declarando, do recinto fechado em que se encontrava, a guerra nas ruas, organizando barricadas e escrevendo, em 1868, suas *Instruções para pegar em Armas*. Diante do tribunal, confirma-se a si mesmo:

> – "Apesar de vinte-e-cinco anos de prisão, o Sr. manteve as mesmas idéias?
>
> – Perfeitamente.
>
> – Não apenas as idéias mas também a vontade de fazê-las triunfar? - Sim, até a morte."

Em outro processo, declara ao magistrado que o inqueria:

> – Qual é sua profissão?
>
> Blanqui: – Proletário.
>
> Presidente: – Isso não é uma profissão.
>
> Blanqui: – Como não! É a profissão de trinta milhões de franceses que vivem sem trabalho e que são privados de seus direitos políticos.
>
> Presidente: Seja! Escrivão, anote que o acusado é proletário.[11]

Em 1892, no Fort de Taureau, na cela de sua última prisão, cercado pelo mar e impedido de aproximar-se da pequena abertura da qual só podia vislumbrar o céu acima, este eremita laico, escreve A Eternidade pelos Astros[12], em que constrói um itinerário sideral que o libera do confinamento e da solidão: "eu me refugio nos astros onde se pode fazer passeios sem limitações." À época de sua publicação, o jornal Le Temps refere-se ao ensaio de Blanqui:

---

11 Cf. "Défense du Citoyen Louis Auguste Blanqui devant la Cours d´Assises", 1832, apud BENJAMIN, **Passagens**, trad. Irene Aron e Cleonice Mourão, Ed. UFMG, BH, 2006, p. 776.

12 Há uma extensa bibliografia de origem medieval conhecida como "poesia de cativeiro", em que se tem acesso à realidade material e espiritual dos detentos, como uma versão secular do purgatório religioso: "É a poesia como exercício espiritual [...] no sentido etimológico da palavra. Exercício de respiração, exercício do ritmo nos limites de um espaço reduzido, sem horizonte, clausura em que o andar escande a metonímia interior, o coração pulsando na medida; exercício espiritual em seu sentido mais profundo também, aquele em que o andar é um exercício para tomar consciência de que a ação poética só é evasão [...] porque é um aprofundamento [desta] condição." (Cf. Jean-Maec Varault, **Poètes en Prison: de Charles d´Orléans à Jean Genet**, Paris: Ed. Perrin, 1989, pp. 13-14.)

> "Este pequeno livro é um sonho, o sonho de um presidiário. Não busque nele um tratado de verdadeira astronomia, mas procure até que ponto de angústia a solidão pode levar a imaginação humana. Há algo em comum entre a estrela e o prisioneiro, a estrela é o que resta de tudo que ele perdeu [...]. A natureza não lhe mostra mais nada senão de vez em quando um pouco de seu céu.[...]. Eis um homem de quem quase a vida inteira se passou nas prisões. Eu não o julgo;apenas o considero com um banido da sociedade dos homens."[13]

Em vez de tentar uma fuga escavando as muralhas do Forte, A Eternidade pelos Astros constrói uma passagem para a vertigem do espaço infinito, abertura que é, simultaneamente, fechamento no Eterno Retorno cósmico. Neste sentido, em L´Enfermé, Gustave Geffroy observa: "[Blanqui] escreve seu destino no universo sem fim dos astros em todos os instantes da duração. Sua cela se multiplica até o incalculável. Ele é, no universo inteiro, o encarcerado que ele é nesta terra, com sua força revoltada, seu pensamento livre."[14] É que o ativista, o militar, era também, como notam Miguel Abensour e Valentin Pelosse, um "filósofo", um "alquimista" que erguia barricadas com palavras e utilizava as palavras como barricada. Com efeito, Blanqui exclama: "Por que a bandeira da Revolução é vermelha?"– É que ela foi banhada mil vezes no sangue do proletariado."[15]

Frank Chouraqui, por sua vez, enfatiza a transformação do homem de ação em homem de contemplação quando, em 1872, esperando ansioso a revisão de seu julgamento, encaminha *A Eternidade pelos Astros* a dois membros da Assembléia, Edmond Adam e Jules Barthélemy Saint-Hilaire. Aliados de Thiers, o presidente da República, Blanqui os toma como mediadores para que o Presidente considere que seu caso "não está nas mãos do 'comissão das estrelas', modificando a denominação 'commission des grâces', para conseguir as graças de Thiers".[16] Refletindo sobre Blanqui, Walter Benajmin enfatiza que a consciência histórica se concentrou, na voz que "abalara" o século XIX por sua lógica dos extremos, pelo instinto revolucionário e, ao mesmo tempo, pela melancólica compreensão de que nada efetivamente pode mudar, tudo se repetindo no espaço e no tempo.[17] Neste sentido, *A Eternidade pelos Astros* é uma

13 Jornal **Le Temps,** 5/03/1872, L´èternité..., op. cit. p. 179.

14 Apud BENJAMIN. **Passagens**, op. cit., "O Tédio, Eterno retorno", p. D6, 2, p. 153.

15 Cf. Apud ABENSOUR, M. **Libérert l´Enfermé.** Paris: Ed. Sens et Tonka, 2014, p. 27.

16 Cf. CHOURAQUI, Frank. **Introdução à tradução inglesa de Blanqui**, "At the Crossroads of History: Blanqui at the Castle of the Bull". Trad. Frank Chouraqui. London: Ed. Contra Mundum Press, 2013.

17 Cf. BLANQUI, apud BENJAMIN, "O Tédio, Eterno Retorno". In: **Passagens**, op. cit. pp. 152, 153.

"história do céu" como história universal, marcada pela melancolia de um tempo repetitivo e circular no espaço infinito:

> "No fundo", escreve Blanqui, "é melancólica esta eternidade do homem pelos astros e mais triste ainda este sequestro dos mundos-irmãos pela inexorável barreira do espaço. Tantas populações idênticas que passam sem terem suspeitado de sua mútua existência! [...].Ora, ela foi descoberta enfim no século XIX. Mas quem vai querer acreditar nisso?"[18]

Próximo do atomismo antigo, o materialismo de Blanqui também recusa a existência de qualquer finalidade última da natureza, de uma Providência ou causa inteligente tranquilizadora, tal como nos comentários de Simplicius acerca da física anti-finalista do atomismo antigo: "A antiga teoria que elimina a fortuna parece concernir a Demócrito, pois este autor, apesar de aparentemente fazer uso da fortuna na formação do mundo, diz entretanto que, nos casos particulares, a fortuna não é causa de nada."[19] O acaso não significa, aqui, nenhum déficit causal, mas apenas que o fortuito não depende de deliberação para que ocorra, porque se desconhecem as condições necessárias de sua efetuação. Razão pela qual a teoria da pluralidade dos mundos de Blanqui aproxima-se dos antigos segundo os quais "há uma infinidade de mundos entre os quais alguns são, não somente parecidos, mas sim perfeitamente iguais."[20] Por isso, a teoria da repetição de Demócrito é mais radical que o determinismo da teoria de Laplace. Com efeito, Laplace observa:

> "Devemos considerar o estado presente do universo como o efeito de seu estado anterior e como a causa do que seguirá. Uma inteligência que, em um instante dado, conhecesse todas as forças de que a natureza é animada e a situação respectiva dos seres que a compõem [...], abarcaria na mesma fórmula os movimentos dos corpos maiores do universo e os do mais leve átomo. Nada seria incerto para ela, e o futuro, como o passado, seria presente a seus olhos."[21]

Blanqui, leitor das obras de divulgação de Arago, tinha poucos conhecimentos de astronomia, mas incorpora, modificando-a, a doutrina do determi-

18 BLANQUI. **L´Éternité par les astres,** p. 168.

19 Cf. SALEM, Jean. **Democrite**: grains de pouusiérte dans um rayon de soleil. Paris: Ed. J. Vrin, 2002, p. 84.

20 Cf. CÍCERO. **Premières Acadèmiques,** trad. A. Q. Lorquet, disponível in <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/academiques1>.

21 LAPLACE. **Essai philosophique sur les probabilités**, apud SALEM, Jean, pp. 85-86.

nismo de Laplace que se teria esquivado da questão das "origens" do universo em sua resposta à surpresa de Napoleão – que não encontrara na *Exposição do Sistema do Mundo* de 1796 nenhuma menção a Deus ou à obra da Criação. Tendo Laplace respondido não ter necessidade dessa hipótese, Blanqui considera que Laplace não rejeitara formalmente Deus, deixando o "antes" do Universo e o "fora" dele abertos a "extravagantes hipóteses", isto é, para o reingresso de Deus na explicação do universo.

Tendo por referência a teoria astronômica de Laplace e a tábua periódica dos elementos químicos de Mendeleiev, Blanqui recusa toda noção de origem e qualquer princípio de finalidade:

> "A natureza, em suas obras, não persegue nenhum fim, não leva em consideração nenhuma conveniência. Extraordinariamente fecunda, ela desperdiça sem piedade ou remorso. Porque se, em um sistema solar, quatro ou cinco planetas e uns trinta satélites nascem mortos por excesso de calor ou de frio, para ele isso pouco importa.[...]. Procurar em toda parte não sei que refinamento de causas finais, pensamentos de ternura ou ódio, de cólera ou misericórdia, é uma aberração do espírito humano, perseguido pela eterna miragem de sua personalidade."[22]

Isto significa que não há finalidade nem progresso, pois no mundo tudo é átomo[23],a matéria se compondo de um número finito de corpos simples cuja combinação só poderia também ela ser finita, mas com a repetição infinita de combinações-tipos**:**

> "O universo inteiro é composto de sistemas estelares.Para criá-los, a natureza só possui cem corpos simples a sua disposição. Apesar do

22 BLANQUI, op. cit. p. 123, nota.

23 O universo de Blanqui combina elementos do materialismo atomístico e do estoicismo antigo e sua ideia de Eterno Retorno, sem, no entanto aceitar a religiosidade estóica da adivinhação e previsão do futuro. Na concepção estóica do cosmos como Perfeição, em cada instante as coisas são como são porque tudo o que é, é bom, havendo um estoque e uma multiplicidade de acontecimentos possíveis que um dia irão se esgotar, o mundo terminando na conflagração final, na impossibilidade de algo novo. Com o retorno ao "fogo primordial", que é também um fogo criador, o mundo recomeçará e se regenerará exatamente idêntico ao que foi e, assim, Sócrates voltará tal qual existiu, dialogará na Ágora e, interminavelmente, tomará a cicuta. Tudo o que ocorre agora já foi vivido inúmeras vezes, só que, no presente, é esquecido. Deste ponto de vista, o tempo não é criador, o futuro já aconteceu, pois no universo tudo se liga em uma cadeia, o destino sendo a causa única que tudo comanda, divindade imanente a todos os existentes. (Cf. Zenão de Citium. In: **Vies et doctrines des philosophes illustres**, trad. Marie-Odile Goulet-Cazé. Ed. Le Livre de poche. La Pochothèque, 1999,

> prodigioso partido que ela sabe tirar destes recursos e o número incalculável de combinações que eles permitem segundo sua vontade, o resultado é necessariamente um número finito, como o próprio número de elementos; e, para preencher a extensão, a natureza deve repetir ao infinito cada uma de suas combinações originais ou tipos.Todo astro, qualquer que ele seja, existe pois em número finito no tempo e no espaço, não somente sob um de seus aspectos, mas tal como ele se encontra em cada um dos segundos de sua duração, desde o nascimento até a morte. Todos os seres distribuídos em sua superfície, grandes ou pequenos, vivos ou inanimados, partilham o privilégio desta perenidade. A terra é um destes astros.Todo ser humano é pois eterno em cada um dos segundos de sua existência"[24].

O universo de Blanqui é a fantasmagoria de um espaço-tempo povoado de cópias:

> "*Diferenciadas, distintas, primordiais, originais*, especiais, todas estas palavras exprimem a mesma idéia, são para nós sinônimos de combinações-tipos. [...]. Fossem [os elementos] mil – e não o são–o número de combinações-tipos cresceria fabulosamente, mas não podendo alcançar o infinito, permaneceria insignificante em sua presença. [Pode-se] dar então por demonstrada sua impotência para povoar a extensão com *tipos-originais*]."[25]

Na teoria de Blanqui, sempre haverá ressureição de choques atômicos que já ocorreram, estão ocorrendo e voltarão a ocorrer no infinito do espaço e do tempo, repetições que, multiplicadas, não comportam nenhum progresso:

> "Até agora, o passado representava para nós a barbárie e o futuro significava progresso, ciência, felicidade. Ilusões! Este passado viu sobre todos nossos globos-sósias as mais brilhantes civilizações desaparecerem sem deixar rastros, e elas desaparecerão novamente sem deixar nenhum também. O futuro verá de novo em bilhões de terras as ignorâncias, as tolices, as crueldades de nossos antigos tempos."[26]

24 BLANQUI, op. cit. p. 146 e ss.

25 BLANQUI, **L'Éternité**, p. 149.

26 BLANQUI, idem, op. cit. p. 168.

Tanto a natureza quanto a história estão sujeitas à caducidade, à transitoriedade, à decomposição[27], o universo se constituindo tão somente de sósias, de tal forma que todos nós fomos, somos e seremos eternamente gerados em bilhões de cópias idênticas em mundos que nunca conheceremos:

> "Eu tenho, neste minuto presente, por todos os países do céu, uma multidão de sósias que se desesperam enjaulados no Fort de Taureau e pensam, como eu, em seus duplos encarcerados.[...].Aqueles que morreram desde o não-começo do mundo [já que o mundo não tem nem começo nem terá fim, como na teoria atomista], fizeram a mesma reflexão e daqui ao não-fim do mundo, milhares de outros que são jovens demais ou que não nasceram, o farão por sua vez, o que prova que passaram ou passarão todos pelo Forte de Taureau, emuralhados em uma casamata, em companhia de bichos-de-conta e aranhas, sósias igualmente entre si, estes companheiros de aposentos."[28]

O céu de Blanqui é bem diverso do determinismo científico progressista, como também de um Paraíso que recompensaria o bem e puniria o mal, pois não há nenhum Deus no firmamento[29], nesse século sem o apelo do divi-

---

27 Cf. BENJAMIN, Walter. **Origen do Drama Barroco Alemão do Século XVII.** Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed Brasiliense, 1985.

28 BLANQUI, op. cit. 1972, p. 157. Em sentido próximo, também Benjamin anotou: "O passado traz consigo um índice misterioso que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está a nossa espera." (Tese nº 2, "Sobre o Conceito de História". In: **Obras Escolhidas** I, trad. Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008, p. 223.).

29 Em seu livro, L´Angelo Necessario, Massimo Cacciari lembra que o tema astral, tão presente na tradição pagã quanto na judaico-cristã de divinização das estrelas, de "daimai" e anjos, retorna na "face noturna do moderno". Não mais o daimon ministro da Necessidade, como entre os gregos, tampouco o Anjo que auxilia a alma a triunfar sobre o que parece predestinado, porque agora "a Terra é um anjo que percorre o céu [...] e que em seu seio também arrasta a mim" (FECHNER, T. H. **Über die Seelenfrage** (1661), apud CACCIARI, M., op. cit., p. 64). E Cacciari observa também que consideração análoga poderia aplicar-se a **A Eternidade pelos Astros** (1872), de Louis-Auguste Blanqui, que tanto viria a interessar Walter Benjamin". (CACCIARI, M., op. cit. p. 64, nota 27). Na modernidade, desaparece a missão angélica desses seres livres das leis do espaço e do tempo. Não mais "guardiães" de limiar, guias, intérpretes dos homens, tradutores do deus e iluminadores porque a separação entre o céu e a terra foi consumada. Época que desconhece Templos, é privada de espaço e de tempo(temnein-tempus), de qualquer dimensão especulativa. Os anjos nos ignoram, nem mesmo se dignam a destruir-nos porque deixaram de "nos olhar": "Ó Anjo de alegria, já viste a desgraça/Os soluços, o

no. Observando um firmamento abandonado até mesmo do Deus escondido de Pascal, o céu constelado de Blanqui não é uma morada onde viver, mas o trajeto em que se desenrola um movimento limitado pela brevidade do corpo mortal e das sociedades no horizonte do tempo:

> "o calor, a luz, não se acumulam no espaço, nele eles se dissipam, possuem uma fonte que se esgota. Todos os corpos celestes esfriam por suas irradiações e brilho. As estrelas, formidáveis incandescências no início, culminam no negror de seu congelamento. Nossos mares, outrora um oceano de chamas, não são hoje mais do que água. Extinto o sol, eles serão um bloco de neve. [...]. Estes milhões de estrelas, iluminação de nossas noites, só têm uma existência finita. Começaram com um incêndio e terminarão no gelo e nas trevas."[30]

Transformadas de massas sólidas em vapor, as nebulosas só podem ser observadas ao telescópio sob o aspecto de um pálido brilhar, entremeadas de pontos luminosos, réstia de luz de uma "povoação de globos" que ressuscitam na alteridade do tempo, na eternidade[31]. Não se trata, assim, de constância e repetitividade das leis da gravitação universal – como também não as da relatividade e da física quântica contemporânea –, porque, para Blanqui, incerto é o espaço e incerto o tempo da realização de acontecimentos que já aconteceram, estão acontecendo e voltarão a acontecer. Razão pela qual, o tempo do cosmos não poderia ser o dos relógios:

> *"É preciso distinguir o universo e um relógio. Quando um relógio se desregula, ele pode ser consertado. Quando se deteriora, pode ser reparado. Quando muito usado, ele é substituído. Mas os corpos celestes, quem os ajusta ou renova? Estes globos de chamas, tão esplêndidos representantes da matéria, desfrutam do privilégio da perenidade? Não, a matéria só é*

---

tédio, o remorso, as vergonhas,/E o difuso terror dessas noites medonhas/ Que o peito oprimem como um papel que se amassa?/Ó Anjo de alegria, já viste a desgraça?"(BAUDELAIRE, Reversibilidade. In: **Obra Completa**, trad. Ivan Teixeira. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 1998). No "tempo de Tobias", que fora acompanhado pelo Anjo Rafael em sua peregrinação no deserto, ele tomara a forma de um jovem para guiá-lo sem o aterrorizar com suas formas angélicas. Anjo da delicadeza, seu tempo para sempre passou. (Cf. RILKE, "Segunda Elegia". In: **Elegias de Duína**, trad. Dora Ferreira. Rio de Janeiro: Ed. Globo Livros, 2005). Também o Anjo melancólico de Dürer é, no "drama barroco" benjaminiano, o do luto porque divide com os homens a mesma caducidade. (Cf. **Origem do Drama barroco alemão**, trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1983).

30 BLANQUI, op. cit. p. 138.

31 BLANQUI, op. cit. p. 140.

> *eterna em seus elementos e seu conjunto. Todas suas formas, humildes ou sublimes, são transitórias e perecíveis."*[32]

Transitórias e perecíveis – porém sob o signo da repetição.

Eis por que Blanqui critica a teoria de Laplace sobre a desagregação dos cometas, segundo a qual lhes faltaria massa e, assim. os cometas não fariam parte da atração universal, desmanchando-se no espaço infinito. Em sua crítica, Blanqui anota:

> "Os cometas não são [para Laplace] nem de éter, nem de gás, nem um líquido, nem um sólido, nem nada de semelhante ao que constitui os corpos celestes, mas uma substância indefinível, não parecendo ter nenhuma das propriedades da matéria conhecida e não existindo fora do raio solar que os retira por um minuto do nada, para depois deixá-los recair nele. [...].Este astro fátuo se assemelha a um certo gigante das mil e uma noites, engarrafado por Salomão e, dada a ocasião, se expande pouco a pouco para além de sua prisão em uma imensa nuvem, para tomar uma aparência humana; e, depois, voltando a ser vapor e retomando o caminho do gargalo, desaparece no fundo do bocal."[33]

Para Blanqui não existe o "fora" do universo porque o universo é uma Mônada na qual tudo é, ao mesmo tempo, transformação e imanência:

> "A se crer em certos cronistas dos céus, [...] para além da órbita terrestre estende-se um vasto cemitério de cometas com brilhos misteriosos, que ressurgem nas noites e manhãs dos dias puros. Reconhece-se os que se extinguiram por estas claridades-fantasmas, que se deixam atravessar pela luz viva das estrelas [...]. São criaturas inofensivas e graciosas, que tomam por vezes o primeiro plano nas mais belas noites estreladas [...]. Nosso mundo particular está repleto delas e, no entanto, mais da metade escapa à vista e mesmo ao telescópio. Quantos desses nômades elegeram domicílio entre nós? [...]. Por mais etérea que possa ou deva ser a sublimação desses astros de cabeleiras, o [cometa]continua a ser matéria [...]. É da essência de cometas que se reproduzem esses diáfanos errantes."[34]

Na concepção astronômica de Blanqui reúnem-se cosmologia e política, dela decorrendo uma doutrina democrática na qual todos os astros se tornam

32 BLANQUI, op. cit. p. 83.

33 BLANQUI, op. cit. p. 134.

34 BLANQUI, op. cit. pp. 132,133.

irmãos e toda a humanidade fraterna – mas não só, pois também os objetos integram uma irmandade cósmica. Os cometas são, assim, "ciganos sem teto", os proletários do universo despojados de matéria e, por isso, condenados a vagar sem rumo nas vastas extensões, como resíduos do mundo que não pode aceitá-los como cidadãos plenos. Na solidariedade universal do mundo de Blanqui, os astros luminosos são destronados da posição monárquica de que desfrutavam no espaço fechado e finito dos antigos[35], em que eram "reis", e o sistema solar "reinos", sua autoridade dissipada no horizonte do infinito. Desprovidos de autoridade, os astros devem, no entanto, continuar respondendo por obrigações para com seus reinos como verdadeiros servidores públicos, modelos que, no entanto, ninguém segue: "as rainhas governam anonimamente seus reinos dispensando-lhes benefícios. Elas semeiam mas não colhem. Elas têm as obrigações, não os benefícios. Embora sejam os mestres da força, elas só a usam pelo bem de sua própria fraqueza [...]. Caras estrelas! Raros são vossos imitadores."[36]

Astros que reinam mas não governam, submetem-se a um cosmos que os comanda e determina. A visão cósmica e histórica de Blanqui é alucinatória, a do tempo do Eterno Retorno e da Repetição infinita:

> "o universo é ao mesmo tempo a vida e a morte, a destruição e a criação, a mudança e a estabilidade, o tumulto e o repouso. Ele se ata e se desata sem fim, sempre o mesmo, com seres sempre renovados. Apesar de seu perpétuo devir, ele está moldado e fixado em bronze e imprime sempre a mesma página [...]. Pela graça de seu planeta, cada homem possui na extensão um número sem fim de duplos que vivem sua vida, absolutamente tal e qual ele mesmo a vive. Ele é infinito e eterno na pessoa de outros si mesmos, não somente em sua idade atual, mas em todas suas

35 Cf. KOYRÉ, A. **Do Mundo Fechado ao Universo Infinito**. Trad. D. MK. Garschagen. São Paulo: Ed. Edusp, 1979; e HAZARD, Paul. **La Crise de la Consicence européenne (1680-1715)**. Paris: Ed. Fayard, 1968.

36 BLANQUI, **L´Éternité**, op. cit. Que se pense aqui na política Guarani, analisada por Clastres. O discurso proferido todas as tardes pelo chefe é o lugar vazio do poder, pois ninguém o escuta: "a atenção particular que se presta – aliás nem sempre – à palavra do chefe, não chega jamais ao ponto de deixar que ela se transforme em palavra de comando, em discurso de poder [...]. Resulta daí que não somente o chefe não formula ordens (sabe de antemão que ninguém as obedecerá), mas que não pode (isto é, não detém o poder) arbitrar quando, por exemplo, apresenta-se um conflito entre dois indivíduos ou duas famílias. Ele não tentará regrar o litígio em nome de uma lei ausente da qual ele seria o órgão [...] A chefia, na sociedade primitiva, é apenas o lugar suposto e aparente do poder. Qual o lugar real? É o próprio corpo social que o detém e exerce como unidade indivisa." ("A Questão do poder nas sociedades primitivas". In: **Arqueologia da Violência e outros ensaios**, trad. Carlos Eugênio Marcondes de Moura. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1982, pp. 108 e 110).

> idades. Ele tem simultaneamente, aos milhares, em cada segundo presente, sósias que nascem, outros que morrem, outros de idades escalonadas, de segundo em segundo, desde seu nascimento até sua morte."[37]

A teoria de Blanqui expõe o quanto é vão o mito da Ciência e o progresso social do século XIX, mito que se exprimiu, em seu ao tempo, na Alemanha e na guerra franco-prussiana de 187, que buscava realizar o progresso pela unidade alemã, e na França no Segundo Império de Napoleão III, a da haussmanização de Paris[38] com seu "embelezamento estratégico", Alemanha e França procurando ser Estados modernos. Nas Passagens, Benjamin anota: "A idéia do eterno retorno faz surgir magicamente a fantasmagoria da felicidade, a partir da miséria dos anos de modernização alemã e a da miséria do Segundo Império de Napoleão III."[39] Essa doutrina é uma tentativa de conciliar as tendências contraditórias do prazer: a da repetição e da eternidade[40].

Guerras e progresso nacional são repetições da História, o que não exclui, entretanto, para Blanqui, outros mundos possíveis. Porque no infinito não há começo nem fim, a eternidade está repleta de repetições, e o possível se confunde com o real, os mundos duplicados de Blanqui se diferenciando uns dos outros, apresentando inúmeras variantes antes de encontrarem uma semelhança completa. E isto por que a cada momento surgem milhares de direções diferentes de que a humanidade elege uma, deixando as demais para serem seguidas pelos sósias:

> "uma terra existe em que o homem segue uma estrada desdenhada em uma outra pelo sósia. Sua existência se duplica, um globo para cada uma, depois se bifurca uma segunda, uma terceira vez, milhares de vezes. Ele possui assim sósias completos e inúmeras variantes de sósias que multiplicam e representam sempre sua pessoa, mas não tomam senão os farrapos de seu destino. Tudo o que se pôde ser aqui em baixo, é-se em alguma outra parte. Além de sua existência inteira, do nascimento à morte, que se vive em uma multidão de terras, vivem-se outras em outras dez mil edições diferentes."[41]

---

37 BLANQUI, op. cit. pp. 165-164.

38 Cf. BENJAMIN, **Sobre alguns temas em Baudelaire**. Trad. Edson Araújo Cabral e José Benedito Damião. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores); e **Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo**. Tradução José Carlos Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

39 Cf. BENJAMIN, W. **Passagens**, op. cit., p. 157.

40 Cf. BENJAMIN, W. **Passagens**, op. cit., p. 157.

41 Cf. BLANQUI, op. cit. pp. 120-121. Também Benjamin considera as diferentes possibilidades de uma vida. Assim como o futuro é contingente, o passado também o é, e,assim, o

Assim também, as bifurcações temporais comportam mundos distintos e igualmente possíveis, divergentes, convergentes e paralelos, que se aproximam, se cruzam ou se ignoram, em que alguns indivíduos existem mas não nós, em outros nós e não os demais, e em outros, os demais e nós. Por isso também, a história universal não é uniforme: "Napoleão pode ter perdido em Waterloo e ganhado em Marengo, gerando duas histórias completamente diferentes e mesmo opostas."[42] Com a teoria da repetição, Blanqui critica não apenas as teorias do progresso, a teleologia e a arqueologia, mas todo triunfalismo:

> "O que chamamos progresso está emparedado em cada terra e desaparece com ela. Sempre e em toda parte, nos rincões da terra, o mesmo drama, o mesmo cenário no mesmo palco estreito, uma humanidade ruidosa, enfatuada de sua grandeza, acreditando-se o universo e vivendo em sua prisão como em uma imensidão, para desaparecer logo com o globo que levou para o mais profundo desdém, o fardo de seu orgulho."[43]

Só dispondo em sua cela de uma fresta para olhar mais além, Blanqui reavê o significado primeiro de revolução, o da astronomia. *Revolutio* é re-volver, é o movimento circular que faz retornarem as coisas a um ponto de seu ciclo, de tal forma que, em *A Eternidade pelos Astros*, não há revogação do passado ou do futuro, mas ênfase na totalidade da História em cada um de seus pontos, nos quais se expandem todas as possibilidades do passado e do futuro,

---

possível ressurge. Para Benjamin, grafólogos, quiromantes, astrólogos, cartomantes não possuem um saber antecipado de nossas vidas, apenas imagens de nós mesmos e desse eu movente que nos são apresentadas como máscaras: "a pretensa imagem interior que nós trazemos em nós de nossa própria essência é, a cada minuto, pura improvisação. Ela se orienta por inteiro pelas máscaras que lhe são apresentadas. O mundo é um arsenal de tais máscaras [...]. A [um] jogo de máscaras aspiramos como a uma embriaguez, e é o que faz viver até hoje as cartomantes, os quiromantes, os astrólogos. Eles sabem nos colocar em uma dessas pausas silenciosas do destino, nas quais só mais tarde se nota que elas continham o germe de um destino completamente outro do que o que nos foi reservado." (W. Benjamin, "Kurze Schatten". In: **Illuminationen**. Frankfurt: Ed. Fischer, 1981.) Assim, a pausa do destino é a presença do acaso, do fortuito, do aleatório, como no jogo: "O que é o jogo senão a arte de viver num segundo as mudanças que o destino geralmente só produz ao longo de muitas horas e mesmo de muitos anos; a arte de acumular num só instante as emoções esparsas na lenta existência dos outros homens, o segredo de viver toda uma vida em alguns minutos? [....]. O jogo é um corpo a corpo com o destino." Cf. BENJAMIN. "Arquivo O, Prostituição, Jogo", O, 4ª Passagens, op. cit. p. 539.

42 Cf. PELLICER, Rosa. "La Eternidad Melancólica de los mundos possibles: Borges, Bioy Casares". In: **Variaciones Borges 15**, 2003, p. 98. Cf. sobre vidas paralelas, cf. KIESLOVISKI, "A Dupla Vida de Veronique", 1991, e "Corra Lola, Corra", direção Tom Tykwer, 1998, entre outros.

43 BLANQUI, op. cit, p. 154.

os conteúdos da memória e da esperança, tanto misérias e fracassos, quanto altos feitos e êxitos. A lógica da História é imutável, havendo o eterno retorno dos acontecimentos, a repetição infinita na diferenciação dos tempos. Nas Passagens, Benjamin anota:

> "O último texto de Blanqui [A Eternidade pelos Astros], escrito em sua última prisão, permaneceu a meu ver totalmente despercebido até hoje. Trata-se de uma especulação cosmológica. É preciso admitir que, ao primeiro olhar, o texto aprece banal e de mau gosto. Entretanto, as desajeitadas reflexões de um autodidata são apenas o prelúdio de uma especulação que não se imaginaria de modo algum encontrar neste revolucionário. Na medida em que o inferno é um objeto teológico, esta especulação pode ser denominada teológica. A visão cósmica que expõe Blanqui, tomando seus dados à ciência natural mecanicista da sociedade burguesa, é uma visão do inferno – e é, ao mesmo tempo, um complemento da sociedade que Blanqui, no fim de sua vida, foi obrigado a reconhecer como vitoriosa. O que causa um choque é a ausência de qualquer traço de ironia nesse esboço. É uma rendição incondicional, porém, ao mesmo tempo, a acusação mais terrível contra uma sociedade que projeta no céu esta imagem do cosmos como imagem de si mesma. O texto, estilisticamente muito marcante, contém as mais notáveis relações tanto com Baudelaire quanto com Nietzsche."[44]

Em diversos fragmentos das *Passagens*, Benjamin volta à questão: "*L´Éternité par les Astres* foi escrito quatro, no máximo cinco anos após a morte de Baudelaire (no mesmo tempo da Comuna de Paris?). – Mostra-se neste texto o que as estrelas provocam naquele mundo do qual Baudelaire, com justa razão, as excluiu."[45] Neste sentido, pelo tema do Eterno Retorno, se reúnem, para Benjamin, as *Flores do Mal* de Bauldelaire, *A Eternidade pelos Astros* de Blanqui e a Vontade de Potência (Eterno Retorno) de Nietzsche.[46] Por isso Benjamin refere-se à teoria da repetição e ao eterno retorno dos astros em sua

44 BENJAMIN. **Passagens**. Trad. Irene Aron e Cleonice Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006, p. 152, frag. D5a, 6. Benjamin identifica o tema comum a Baudelaire, Blanqui e Nietzsche. Baudelaire antecipando o Eterno Retorno de Nietzsche. Lembre-se que Baudelaire frequentava o círculo Blanqui em Paris. Nestes autores encontra-se a crítica à ideia de progresso; também o lema marxista da alienação do trabalho e do fetichismo da mercadoria é substituído pela fantasmagoria da produção em série e do Eterno Retorno.

45 BENJAMIN. **Passagens,** op. cit, D9,1, p. 156. Baudelaire se refere à iluminação de Paris que privou o citadino do lento cair da tarde. (Cf. "Crepúsculo da Tarde", op. cit.).

46 Carta a Horkheimer, op. cit. No dossiê sobre O Tédio, das **Passagens**, são inúmeras as referências a Baudelaire, Nietzsche, Blanqui e ao tédio da repetição do mesmo.

trajetória: "Sobre l´*Éternité* ´*par les astres* [de Blanqui]: neste texto está disposto o céu no qual os homens do século XIX vêem as estrelas."[47]

A modernidade foi detectada por Blanqui, Nietzsche e Baudelaire, como eterno retorno e repetição, a dos astros no espaço sideral e das vidas na terra. Com efeito, o céu do século XIX "secularizou a Via Láctea" com a iluminação a gás e a elétrica, revelando a Baudelaire a opressão que abrangeu terra e céu e nada deixou de liberdade à vida do espírito. Neste sentido, Benjamin observa:

> "a cidade grande não conhece o verdadeiro crepúsculo da tarde. Em todo caso, a iluminação artificial impede sua lenta transformação em noite. A mesma circunstância faz com que as estrelas desapareçam do céu na cidade grande; e menos ainda se percebe seu surgimento. A maneira como Kant descreve o sublime através da 'lei moral dentro de mim e do céu estrelado acima de mim' não poderia ter sido concebida por um habitante da cidade grande."[48]

A iluminação a gás ou elétrica alterou, desorganizando-as, as relações tradicionais entre o dia e a noite, criando uma luz fantasmagórica, cuja magia, à noite, confere às ruas um aspecto de festa perpétua que transporta o passante dos bulevares, passagens, cafés ou teatros a uma cidade de ficção; além disso, a iluminação artificial ampliou o dia de trabalho industrial que passou a ter vinte-e-quatro horas, indiferenciando assim o tempo do trabalho e tempo do repouso, o tempo convertido em um dia perpétuo.[49] É esse o céu que o habitante

47 BENJAMIN. **Passagens,** op. cit. p. 152.

48 BENJAMIN. **Passagens**, Irene Aron, p. 388.

49 Em seu livro **O Capitalismo ao assalto do sono**, Jonathan Crary analisa pesquisas militares nos EUA para que soldados possam permanecer despertos 24 horas durante sete dias da semana, sem os prejuízos causados por anfetaminas e outras drogas. O ideal de uma vida ativa e "conectada" a qualquer hora do dia ou da noite se inicia no século XVII: "por volta da metade desse século, o sono se viu desalojado da posição estável que tinha ocupado nos quadros tornados obsoletos do aristotelismo e da Renascença. Começou-se a apontar sua incompatibilidade com as noções modernas de produtividade e racionalidade, e Descartes, Hume ou Locke estão longe de ser os únicos filósofos a negar ao sono sua pertinência com respeito às operações do espírito ou à busca do conhecimento. Ele foi desvalorizado em proveito da preeminência concedida à consciência e à vontade, bem como à noção de utilidade, objetividade e interesse pessoal como móbil da ação. Para Locke, o sono aparecia como uma lastimável, embora inevitável, interrupção na realização das prioridades assinaladas aos homens por Deus [...]. A força homogeneizante do capitalismo é incompatível com qualquer estrutura intrínseca de diferenciação: sagrado /profano, carnaval/trabalho, natureza/cultura, máquina/organismo. Neste movimento, as concepções remanescentes do sono como algo natural se tornam inaceitáveis. As pessoas, claro, continuarão a dormir [...] Mas não é menos verdade que o sono passa a ser uma experiência desconectada das noções de necessidade e de natureza [...], sendo

da cidade grande tem acima de si, não mais a abóbada protetora dos antigos em que o adivinho lia nas estrelas os caminhos deste mundo. Ao se referir ao céu do século XIX em seu entrecruzamento com o cosmos antigo, Benjamin cita Karl Löwith, comentado o pensamento de Nietzsche que, a igual título de Baudelaire e Blanqui, reconheceu o tempo repetitivo do tédio: "Löwith denomina 'nova adivinhação' de Nietzsche a 'síntese da adivinhação primeira, baseada nas estrelas do céu, e da adivinhação segunda, inspirada pelo nada, que é a última verdade no deserto da liberdade da capacidade individual."[50] Este "deserto da liberdade" é quase sinônimo do "nada" ou pelo menos da consciência do nada, um niilismo lúcido que aproxima Nietzsche e Baudelaire. O que foi, morreu e seu luto é impossível, eis o que se encontra nas bases da experiência metafísica do *spleen*:

> "no *spleen* o tempo se coisifica, os minutos engolem o homem como flocos. Este tempo está fora da História, como o da memória involuntária. O *Spleen* aguça assim a percepção do tempo de maneira natural em cada minuto, a consciência está pronta para amortecer o choque que [essa percepção] provoca nela."[51]

O firmamento das estrelas fixas e dos astros errantes que a antiguidade contemplou não é mais o da beleza e perfeição misteriosa, mas sim, como o caracterizou Baudelaire, a "cúpula spleenática do céu" que, como uma "tampa", pesa sobre o mundo:

> "Quando o céu plúmbeo e baixo pesa como uma tampa
> Sobre o espírito exposto aos tédios e aos açoites
> E, ungindo toda a curva do horizonte, estampa
> Um dia mais escuro e triste do que as noites;
> Quando a Esperança, qual morcego espavorido,
> As asas tímidas nos muros vai batendo
> E a cabeça roçando o teto apodrecido
> Os sinos dobram, de repente, furibundos

mais uma função variável que é preciso gerir, que só se define de maneira instrumental e fisiológica". CRARY, J. **Le capitalisme à l'assaut du sommeil**, trad. Grégoire Chamayoued. Paris: Ed. La Découverte, 2014, p. 22.

50 Cf. BENJAMIN. **Passagens,** p. 157.

51 BENJAMIN. **Passagens,**op. cit. p. 420.

> E lançam contra o céu um uivo horripilante
> Com os espíritos sem pátria e vagabundos
> Que se põem a gemer com voz recalcitrante
> Sem música ou tambor, desfila lentamente
> Em minha alma uma esguia e fúnebre careta
> Chora a Esperança, e a Angústia, atroz e prepotente
> Enterra-me no crânio uma bandeira negra."[52]

Do cosmos antigo, cujo silêncio enchia Pascal de angústia e pavor, emanavam os eflúvios de Saturno que tornavam o homem refinado e sensível, ao mesmo tempo que moroso e indeciso, desesperado e inconsolável. Da Melancolia, Anjo visionário e de Imaginação alada da Renascença, só restam o tédio e o Eterno Retorno. Benjamin cita Nietzsche:

> "Pensemos este pensamento em sua forma mais terrível: a existência, tal como ela é, sem sentido ou objetivo, porém repetindo-se inevitavelmente, sem um final, no nada; ' o eterno retorno' [p. 45]... Negamos objetivos finais: se a existência tivesse um este deveria ter sido atingido.'"[53]

No mundo contemporâneo em que tudo passa a ter um valor mercantil, a existência é "sem significado e sem objetivo, mas retornando inevitavelmente sem fim ao nada: o eterno retorno."[54]

Benjamin reconhece em Baudelaire, Nietzsche e Blanqui a percepção desse tempo estagnado e patológico que converte o "palácio de cristal" do consumo capitalista, com suas passagens e galerias feéricas, em labirinto sem saída, um tempo espacializado, plasmado numa mens momentanea, sem passado e sem futuro, sem experiência.[55] Pesadelo do presente, Baudelaire assim o descreve em sua "Interpretação de sonhos": "*Onéirocrítica*":

> "Sintomas de ruínas. Construções imensas, pelágicas, uma sobre a outra. Apartamentos, quartos, templos, galerias, escadas, becos sem

52 BAUDELAIRE. **Spleen**, poema LXXVIII. Trad. Ivan Junqueira.

53 Cf. NIETZSCHE. **Der Wille zur Macht,** apud BENJAMIN, op. cit. p. 155.

54 **Passagens**, D, 81.

55 Joseph Gabel compreende o tempo patológico no mundo do capital a partir da transformação da qualidade em quantidade, da espacialização da duração e da queda da qualidade dialética do vivido. Cf. **La Fausse Conscience.** Paris: Ed. Minuit, 1962.

> saída, belvederes, postes de luz, fontes, estátuas. – Fendas, rachaduras. Umidade proveniente de um reservatório situado perto do céu [...] Bem no alto uma coluna estala e suas duas extremidades se deslocam. Nada ainda desabou. Não consigo encontrar a saída. Desço, depois subo. Uma torre. – Labirinto. Nunca consegui sair. Morarei para todo o sempre numa construção que via desabar, uma construção afetada por uma doença secreta. – Calculo, mentalmente, para me divertir, se uma tão prodigiosa massa, pedras, mármores, estátuas, paredes que vão se chocar umas contra as outras, serão infectadas por essa multidão de cérebros, de carnes humanas e de ossadas trituradas. Vejo coisas tão terríveis em sonho que gostaria algumas vezes de não mais dormir, se tivesse certeza de não me fatigar demais."[56]

Eternidade negativa, esse tempo doentio é um labirinto repleto de ruas, arcadas, escadarias e cadáveres.[57] O tempo enclausurado na repetição é também o do eterno retorno de Nietzsche:

> "E se, um dia ou uma noite qualquer, um demônio viesse sorrateiramente atrás de ti, perseguindo-te na tua mais solitária solidão, e te dissesse: 'Esta vida que estás vivendo agora e já viveste, terá que ser vivida por ti mais uma vez e ainda mais incontáveis vezes; nada nela será novo, ao contrário, cada dor e cada prazer, cada pensamento e cada suspiro e tudo que existe de indescritivelmente pequeno e grande em toda vida terá de retornar, tudo na mesma sucessão e sequência – e assim também esta aranha e este luar por entre as árvores, e igualmente este instante e eu mesmo. A eterna ampulheta da existência será sempre virada de novo – e tu com ela, grãozinho de poeira.' – Não irias tu amaldiçoar o demônio que assim falasse? Ou terias tu vivido um instante formidável em que irias responder-lhe: 'tu és um deus e nunca ouvi coisas mais divinas.'"[58]

Fantasmagoria do espaço e de privação do espaço, Blanqui, por sua vez, escreve: "O que escrevo neste momento, numa cela do Fort de Taureau, eu o escrevi e o escreverei por toda a eternidade, à mesa, com uma pena, vestido como estou agora, em circunstâncias inteiramente semelhantes."[59] Para Blanqui, os mundos constantemente ressurgem e se repetem, a morte sendo tão somente

---

56 NADAR. "Charles Baudelaire, Intime", in BAUDELAIRE. **Oeuvres**, vol. II, "Le Spleen de Paris", Notas.

57 BAUDELAIRE. Sintoma de Ruínas, idem, op. cit. BLANQUI, **L´Éternite par les astres**, op. cit., apud BENJAMIN, **Passagens,** op. cit., p. 154.

58 NIETZSCHE. **Gaia Ciência**, apud BENJAMIN, **Passagens,** op. cit., D10, 1, p. 158.

59 BLANQUI, op. cit. p.

a desfazer-se de uma ordem, ou melhor, sua transformação em uma outra organização em um outro mundo, o mundo físico tendo tão somente uma espécie de término desde seu "não-começo". Porque as combinações já existem em cópias incalculáveis no infinito espacial, o infinito temporal surge como o cenário de uma perpétua transformação das formas do universo, destruindo aqui o que será reconstruído em outra parte, deslocando incessantemente o lugar em que aparecem outras e as mesmas combinações. Não por acaso, Benjamin aproximou Nietzsche a Blanqui, pois é Nietzsche quem escreve:

> "Se o mundo pode ser pensado como uma grandeza determinada de força e como um número determinado de centros de força – e qualquer outra representação seria *inútil* –, resulta daí que ele deve passar por um número calculável de combinações no grande jogo de dados de sua existência. Num tempo infinito, qualquer combinação possível seria atingida um dia, além disso, ela seria atingida infinitas vezes. E como entre cada combinação e seu retorno seguinte precisariam ter sido percorridas todas as combinações ainda possíveis – seria provado com isso um círculo de séries absolutamente idênticas... Esta concepção não é simplesmente mecanicista; pois se o fosse, ela não determinaria um retorno infinito de casos idênticos, e sim um estado final. *Porque* o mundo não o atingiu, o mecanicismo deve nos parecer uma hipótese incompleta e apenas provisória"[60].

Para Blanqui, as formas realizam-se a todo instante, a "origem" não faz nada mais do que se reproduzir no século dos séculos, sempre no ponto de seu esgotamento que é simultaneamente seu ponto de partida, cada acontecimento é sempre o último e o primeiro, a origem estando sempre fora da origem, por ela ser a repetição infinita da origem. Outra maneira de dizer que não há origem nem fim, mas a coexistência repetida em cada instante:

> "Todo o universo se compõe de sistemas estelares. Para criá-los a natureza só tem de cem corpos simples e seu dispor. Apesar do partido prodigioso que ela sabe tirar destes recursos, e o número incalculável de combinações que elas permitem a sua vontade, o resultado é necessariamente um número finito, como o dos próprios elementos. E para preencher a extensão, a natureza deve repetir ao infinito cada uma de sua combinações originais ou tipos. Qualquer astro, tanto faz, existe pois em número finito no tempo e no espaço, não apenas em um de seus aspectos, mas tão como se encontra em cada um dos segundos de sua duração, desde seu nascimento até sua morte. Todos os seres distribuídos em sua superfície,

60 NIETZSCHE. **Vontade de Potência**, apud BENJAMIN, op. cit., D8a,1, p. 156.

> grandes ou pequenos, vivos ou inanimados, partilham o privilégio desta perenidade. A terra é um destes astros. Todo ser humano é pois eterno em cada um dos segundos de sua existência."[61]

Não se trata em Blanqui da melancolia do *Eclesiastes* no qual "não há nada de novo sob o sol", porque a repetição[62] não exclui, para Blanqui, a esperança. Assim, entre o "amar o que jamais se verá duas vezes" de Vigny e o *Einmal ist Keinmal* (uma única vez é nenhuma vez), se inscreve a "felicidade". Pois, tudo seria perfeito se se pudesse ter uma segunda vez o que já se teve e se viver o que já se viveu.[63] De onde, em meio à eterna repetição de mundos passados e dos que virão há, em *A Eternidade pelos Astros*, um "princípio esperança":

---

61 É interessante lembrar que a física contemporânea confirma as "fantasmagorias" de Blanqui, uma vez que a teoria da "gravidade quântica" de Carlo Rovelli e outros, fusiona a teoria da relatividade de Einstein com a teoria quântica. A teoria da relatividade considera que a matéria não é contínua, mas feita de partículas elementares, de "grãos", como também a luz, as ondas. Já na teoria quântica, a matéria não é nem contínua nem descontínua, possuindo ambas as propriedades. Para a nova física o espaço não é um vazio, havendo pequenos grãos conectados entre si mas com um minimal de distância no espaço. O espaço é granulado e fluído e o tempo também, o espaço-tempo é fluído e probabilístico. O tempo, que na física, já havia desaparecido na relatividade geral e na teoria quântica, é o espaço que não existe mais como não existia no tempo anterior. Se no tempo da relatividade não há o tempo, na física mais contemporânea se requantifica o espaço-tempo, não havendo um tempo único. O tempo passa diferentemente na Terra e no espaço cósmico; em razão da gravidade, ele passa mais vagarosamente no espaço sideral. Cf. BAYARD, Pierre, **Il existe d´autres mondes**. Paris: Ed. Minuit, 2014; e **Revenances de l´Histpoire,** de HAMEL, Jean-François. Paris: Ed. Minuitk, 2006.

62 Que se recorde o tema da repetição no livro X da **República** de Platão, quando, antes de reencarnarem, as almas podem escolher a vida que terão, e as almas, tendo conservado reminiscências da vida anterior, tendem a escolher novamente a mesma vida, no caso, o tirano repetirá seu destino de tirano. Cf. também FREUD, "Recordar, repetir e elaborar", Rio de Janeiro: Ed. Imago, v. XII; e "Além do princípio do prazer", v. XVIII, **Obras completas de S. Freud**. Rio de Janeiro: Imago. Na literatura, cf. Bio Casares, Borges; ou na Filosofia, **A Repetição,** de KIERKEGAARD; SCHOPENHAUER, O mundo como Vontade e Representação; e MARX, O Dezoito Brumário.

63 Blanqui inverte o platonismo que recusa a duplicação tanto no nível sensível quanto no metafísico. No **Crátilo,** Sócrates mostra que a perfeita reprodução de Crátilo culminaria não no duplo (duas vezes Crátilo), mas no absurdo, uma vez que é da essência de Crátilo ser um e não dois, sua essência definindo sua singularidade, singularidade por definição não duplicável, não imitável. Tampouco o objeto sensível poderia ser o duplo do inteligível de que ele seria a cópia, dado o caráter sempre decepcionante do sensível com respeito ao supra-sensível. Se há cópia, é por esta ser sempre um mau duplo, uma duplicação falsificada, incapaz de dar tanto o outro quanto a si mesma, a duplicação sendo sempre um "menos ser". Em Platão, os seres sensíveis jamais poderiam reconstituir-se em outros lugares, nem em um outro tempo.

> "Só o capítulo das bifurcações permanece aberto à esperança. [...].Todas as coisas belas que verá nosso globo, nossos futuros descendentes já as viram, as vêem neste momento e as verão sempre, bem entendido, sob s forma de sósias que os precederam e que virão depois deles [...]. Somos apenas fenômenos parciais de suas ressurreições. [...]. Não há aqui nem revelação nem profecia, mas simples dedução da análise espectral e da cosmogonia de Laplace. Estas duas descobertas nos fazem eternos. Será uma dádiva? Aproveitemos. Será uma mistificação? Resignemo-nos. Mas não é um consolo se saber[...], sobre milhares de terras, em companhia de pessoas amadas que não são mais hoje para nós senão uma lembrança?"[64]

64 BLANQUI, op. cit. pp. 168-169.

NA FOLIA

Carminda Mendes André[1]

1 Carminda Mendes André é 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 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. Coordenadora da Instituição Promotora do DINTER entre UNESP e UFT.

> O homem não deveria estar a serviço da sociedade, esta sim é que deveria estar a serviço do homem. Quando o homem está a serviço da sociedade, você tem um Estado monstruoso, e é exatamente isso o que ameaça o mundo, neste momento. (CAMPBELL, 1990: 08)

INTRODUÇÃO

Esse texto tem por fonte documental, os resultados da pesquisa intitulada INTERVENÇÃO URBANA COMO TÁTICA PEDAGÓGICA. ENCONTRO COM FOLIÕES, fomentada pela FAPESP e CNPQ e contou com a parceria entre o Grupo de Pesquisa PERFORMATIVIDADES e PEDAGOGIAS e o Coletivo Mapa Xilográfico.

Quem são seus integrantes? Carminda Mendes André, coordenadora do grupo de Pesquisa PERFORMATIVIDADES E PEDAGOGIAS - GPPePe, Cnpq; Caio Franzolin, artista da Próxima Cia de Teatro e estudante pesquisador do GPPePe; Diga Rios, artista do coletivo MapaXilográfico e pesquisador do GPPePe; e Milene Valentir Ugliara artista do coletivo MapaXilográfico e pesquisadora do GPPePe. Maiquel Cristian Reichert, graduando voluntário no projeto e estudante do curso de Licenciatura em Arte-Teatro.

O projeto foi realizado em três Estados brasileiros, três Cidades, três Comunidades de 2015 a 2017. Em São Paulo estivemos com a Comunidade da Escola de Samba Lavapés estaudanto a festa do carnaval institucional. Em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, a festa de Reisado feita pela Folia de Reis Pena Branca. Em Palmas estivemos com os reassentados da Vila Canela, estudando a organização da Festa do Divino e sua importância para a memória e laços de afetividade da comunidade. O projeto previa que realizássemos com cada comunidade uma ação poética compartilhada. Nas três realizamos documentário compartilhado. O link dos documentários consta na bibliografia. Para o texto que segue, vamos apensar refletir sobre as Festas do Divino e do Reisado, buscando compreender o sublime que as habita.

AS FESTAS

Quando participamos como espectadores de Festas religiosas produzidas pelo povo, é muito intrigante formar sentido no que vivenciamos por ali. Mais difícil ainda é compreender o que leva pessoas adultas e cheias de tarefas a cumprir na vida diária, a parar tudo o que faz para entregar-se à cozinha ou ao ensaio da Folia ou apenas para ajudar no que for necessário. Ao perguntar aos foliões sobre isso: os olhos brilham, o olhar vai para dentro de si e a pala-

vra revela o pensamento: é a fé. Fé, para a autora desse artigo, será compreendida como experiência do sublime.

A Festa do Divino e a Festa de Reis, ambas, assentam seu roteiro em passagens da Vida de Jesus. Mas não se trata de contar a história de vida de um homem admirável. Pois o que haveria de transcendente na história de um homem admirável? O que haveria de sublime em seu comportamento humano? O que haveria de transcendente na beleza ética de um gesto humano? Ahahah! Um homem assim já seria de bom tamanho. Mas, o que desejamos apontar é para a ideia de transcendência nas narrativas bíblicas aproximando-se da ideia do Cristo, e não, exatamente do homem chamado Jesus, mas é a saga do Jesus Cristo que nos interessa para pensar modelos de beleza ética, ou, dito na língua da academia: arte sacra.

Cristo, em português, vem da palavra grega Khristós que traduz-se por Ungido. Mas os gregos, por sua vez, traduziram a palavra hebraica Mãsiah, que para o português foi traduzida como Messias. Portanto, Jesus tornado Cristo é a narrativa que se torna mito.

Campbell nos apresenta quatro modos de abordar os mitos, quatro funções. A função mítica nos apresenta a vida na dimensão do mistério. "Se o mistério se manifestar através de todas as coisas, o universo se tornará, por assim dizer, uma pintura sagrada" (p. 32). Nosso cotidiano e nossos gestos tomaram parte nesse drama. A função cosmológica é "a dimensão da qual a ciência se ocupa – mostrando qual é a forma do universo, mas fazendo-o de uma tal maneira que o mistério, outra vez, se manifeste" (idem). A função sociológica valida determinados comportamentos sociais, valida a ordem social de determinado grupo, traz princípios éticos a que um grupo se mira para a convivência coletiva. A função pedagógica dos mitos nos ensinam "como viver uma vida humana sob qualquer circunstância" (ibidem). Como abordar as Festas do Divino e do Reisado na perspectiva do mito e de sua função pedagógica?

Como entender o poder pedagógico do mito no mundo contemporâneo? Joseph Campbell encara esse desafio. Ao compreender que o sentido da vida está na busca por experiências que possam reverberar em nossa interioridade, Campbell entende as narrativas míticas como pistas para essa jornada interior. São metáforas de experiências de vida. Mas não se trata de experiências ordinárias, mas de experiências que apontam a potência espiritual que a vida humana pode alcançar. O sentido da vida, é, portanto, o próprio reconhecimento do estar vivo.

> Estamos tão empenhados em realizar determinados feitos, com o propósito de atingir objetivos de um outro valor, que nos esquecemos

> de que o valor genuíno, o prodígio de estar vivo, é o que de fato conta. (CAMPBELL, 1990: 06)

Para o pesquisador a leitura de mitos nos leva a uma atitude de interioridade para buscar sentido na narrativa. E, deste esforço, a mensagem dos símbolos começa a se mostrar captável. O mito ajuda a colocar nossa mente em contato com a experiência de estar vivo. O mito nos diz o que a experiência é por si mesma.

A FESTA DO DIVINO

E o que pode nos estar ensinando o mito da Festa do Divino? Sabemos que está relacionada ao episódio bíblico em que os Apóstolos de Jesus, após sua morte e ressureição, recebem o Espírito Santo e saem ensinado a Palavra recebida e curando os enfermos como testemunhos de sua veracidade. O que pode nos ensinar essa narrativa sobre o "estar vivo"? E, por que uma passagem tão pouco espetaculosa na narrativa cristã é escolhida pelo povo que a cultiva?

Escolhemos duas versões para essa passagem:

> O livro dos Actos dos Apóstolos, escrito por Lucas, diz:
>
> Quando chegou o dia do Pentecostes, encontravam-se todos reunidos no mesmo lugar. De repente, ressoou, vindo do céu, um som comparável ao de forte rajada de vento, que encheu toda a casa onde eles se encontravam.
>
> Viram então aparecer umas línguas, à maneira de fogo, que se iam dividindo, e pousou uma sobre cada um deles. Todos ficaram cheios do Espírito Santo e começaram a falar outras línguas, conforme o Espírito lhes inspirava que se exprimissem. (Act 2,1-4) (<http://www.capuchinhos.org/biblia2/a-biblia-responde/532-quando-desceu-o-espirito-santo-sobre-os-apostolos>)

Esta versão no Livro de Lucas, a mais conhecida e aceita pela Igreja, celebra a vinda do Espírito Santo cinquenta dias depois de Jesus Cristo ter ascendido ao céu. Os Apóstolos, recolhidos em seu luto, em seu silêncio, em suas orações, recebem a Presença do Espírito Santo na forma de "língua de fogo", experiência que os transforma completamente, transforma seu comportamento em oposto: do silêncio e do medo, saem, encorajados, em peregrinação, ensinado o que receberam do Mestre.

São João relata de outra forma:

> Ao anoitecer daquele dia, o primeiro da semana [isto é, o domingo da Ressurreição], estavam fechadas as portas do lugar onde os discípulos se encontravam, com medo das autoridades judaicas, veio Jesus, pôs-se no meio deles e disse-lhes: "A paz esteja convosco!" Dito isto, mostrou-lhes as mãos e o peito.
>
> Os discípulos encheram-se de alegria por verem o Senhor. E Ele voltou a dizer-lhes: "A paz esteja convosco! Assim como pai me enviou, também Eu vos envio a vós". Em seguida, soprou sobre eles e disse-lhes: "Recebei o Espírito santo. Àqueles a quem perdoardes os pecados, ficarão perdoados; àqueles a quem os retiverdes ficarão retidos". (Jo 20,19-23) (<http://www.capuchinhos.org/biblia2/a-biblia-responde/532-quando-desceu-o-espirito-santo-sobre-os-apostolos>)

Para alguns religiosos, as versões e o dia da festividade estão relacionadas com as intenções de cada evangelista. Para João, tratar-se-ia de marcar o momento da morte do que se é antes do batismo para o renascimento desse outro depois. O símbolo da Festa se aproxima da potencialidade da transformação, da iluminação humana. Nessa perspectiva, a Festa do Divino celebra o nascimento espiritual dos apóstolos. A Festa funciona como um marco temporal da fundação de um outro tempo que nasce.

Para Lucas, a referência parece ser feita sobre o dia de Pentecoste Judaico, festa da colheita (Shavuot em hebraico), quando se celebra a entrega a Palavra de Deus - as tábuas dos dez mandamentos - no Monte Sinai. Colocar a descida do Espírito Santo nesse dia seria um modo de fazer a substituição das pedras, entendidas como provisórias, pelas palavras definitivas do Espirito Santo que fala ao coração de cada um que lhe crê.

Nessas conotações lidas de dentro da mitologia do velho e novo Testamento, a Festa do Divino festeja o ciclo da natureza (vida e morte) e coincide como a Festa da Colheita dos hebraicos. Pentecostes é uma celebração judaica agrícola, realizada originalmente na roça, onde se faz o cultivo dos alimentos. Somente posteriormente tal festejo foi levado para dentro do Templo.

Tal festa é alegre e solene, dedicada à Javé. É uma festa aberta a todos: produtores e familiares, pobres, levitas e estrangeiros. A presença na festa é uma expressão de gratidão a Deus pela fertilidade da terra. Também afirma o compromisso com os laços comunitários por meio da fraternidade (o excedente da produção era ofertado à Deus na forma de doação aos necessitados). O mistério da vida (em forma de colheita) é interpretada como dádiva divina que o camponês reconhece e agradece.

No Novo Testamento, no Versículo dos Atos dos Apótolos, Jesus Cristo, antes de sua Ascenção ao céu, refere-se ao "batismo do Espírito Santo" que agraciará os mesmos com poderes sobrenaturais.

> Mas receberão poder quando o Espírito Santo descer sobre vocês, e serão minhas testemunhas em Jerusalém, em toda a Judeia e Samaria, e até os confins da terra.
>
> Tendo dito isso, foi elevado às alturas enquanto eles olhavam, e uma nuvem o encobriu da vista deles. (Versículos de Atos dos Apóstolos 1 do livro de Atos dos Apóstolos da Bíblia). (<https://www.bibliaonline.com.br/nvi/atos/1>)

Em todas as passagens, a vinda do Espírito Santo configura uma experiência em que o indivíduo busca a experiência interior, transcendente, e recebe, do alto, revelações divinas, tais como: ideias, fatos, condutas, pensamentos. E, na narrativa bíblica, os Apóstolos, após receberem o Espírito Santo, saem pelas cidades curando as pessoas e ensinando o que lhes havia sido ensinado. Desse modo, o indivíduo, após iniciação pelo batismo do Espírito Santo, deixa de ser criatura separada da fonte criadora. Ele torna-se instrumento da fonte a partir do momento em que passa a ter o poder da profecia e da cura. O batismo simboliza o (re)nascimento e a Festa, a consagração.

Se entendermos as passagens bíblicas como episódios míticos, compreendendo o mito como metáforas de experiências espirituais coletivas que podem ser vividas na interioridade dos indivíduos, talvez possamos aproximar a denotação (os fatos narrados, os símbolos) da conotação (o que eles podem representar). Pensemos no silêncio e recolhimento dos apóstolos. Na lógica da saga do herói de Joseph Campbel, essa atitude pode representar a descida aos umbrais de nossa própria interioridade. A atitude de silêncio e recolhimento pode indicar estados de meditação profunda, de preparação da escuta interior em que as coisas que marcam nossa identidade terrena devem ser despojadas, nos fazendo entrar no reino da morte em nós. No entanto, esse fechar-se lutuoso lhes conectam com a Fonte, simbolizada pelas "línguas de fogo".

Esse símbolo da língua de fogo que dá aos discípulos o dom de falar em várias línguas, para muitos teólogos cristãos significa a revelação da difusão do cristianismo por todos os povos. Ora, essa é uma interpretação política do episódio. Em uma denotação mítica, o paradoxo da situação pode querer metaforizar a Presença de algo que transcende a todo pensamento, à toda lógica mundana. Se mantivermos a interpretação de que o mito nos fala de experiências de vida, que nos fala de nossos interiores, o que podemos ter nesse epi-

sódio bíblico narrado tanto por João (as línguas de fogo) como por Lucas (o sopro de Cristo) é a experiência para além da dualidade (bem e mal, homem e mulher, vida e morte). Nesse momento, alcança-se o Céu interior, onde está a Fonte criadora, a eternidade, a felicidade.

O que, então, se celebra na Festa do Divino?

Celebra-se a morte e seu duplo, o renascimento; celebra-se a colheita, tanto da terra para o alimento que mantém a vida, a mãe-terra; celebra-se a possibilidade da criatura ser preenchida pela Fonte criadora e salvar-se da devoração da vida (a morte). Louva-se ao Filho, ao Pai e ao Espírito Santo (o Paráclito).

A Semana Santa e a Festa do Divino, na mitologia cristã, pode ser interpretada como as experiências opostas da Saga da salvação: na tristeza do luto em nossa interioridade - que nos faz descer à "região da morte" de nós mesmos (Semana Santa) e despojar-se das identificações terrenas –, e, na alegria da transcendência da própria condição de criatura, pelo fogo da criação em nós, nos tornando também criadores. As mãos de lavrador@s, amaciando a terra para o plantio e jogando as sementes, realizadas com amor e respeito à mãe-terra, transformam esses homens e mulheres em apóstolos.

A alegria da Festa do Divino em Palmas, entre os ex-camponeses de Canela, ainda traz essa gratidão pelo mistério do nascimento e da morte, símbolo concretizado pela colheita e pela fartura de refeições e alimentos durante os três dias da Festa. Os mais velhos orgulham-se de "serem da roça". Para eles, sua origem é de gente forte, capaz de transformar a terra em alimento de modo abundante. Seu lugar - o Canela - era o paraíso dos riachos para a brincadeira e dos peixes; das frutas no pé e dos grãos em abundância.

Os símbolos da fertilidade estão em todos os cantos da Festa: o casal de Rei e Rainha, a comida e bebida, a dança, os fogos, nas anedotas contadas nas mesas entre parentes. Mas poderíamos dizer que é de Gaia que se está a louvar? Há uma exacerbação da comida, da bebida, da brincadeira, uma louvação à mãe-terra sem sombra de dúvidas. Mas Gaia é a grande Deusa louvada na Festa do Divino da Quadra 508N? Seria uma Gaia depauperada pela escassez dos alimentos e da natureza, Gaia humilhada, envergonhada por seu processo de decadência física e marginalizada aos olhos de uma Palmas que deseja ser a rainha internacional do sertão tocantinense? Em uma sociedade que deseja as luzes da revolução tecnológica e seu glamour, dos processos de produção regidos por multinacionais, da produção para exportação, seria uma sociedade que louva a Deusa Gaia?

Pois bem, ao perguntar aos reassentados da Vila Canela o que acham da mudança de vida, encontramos dois discursos: dos mais velhos que lamentam e sofrem com a separação com a terra, e outro, dos mais jovens, que entendem a mudança de vida como parte da evolução, do progresso. O Canela vive na

comunidade. A Igreja e a Festa são o lugar e a ação da identificação e reorganização do grupo. Isso talvez aconteça por causa dos mitos que os sustentam.

Segundo Campbell (1990) há mitos que são pistas para a individuação, ou seja, trata-se da "mitologia que relaciona você com sua própria natureza e com o mundo natural, de que você é parte. (p.24)". Mas também há a mitologia socialmente orientada que liga o indivíduo a uma sociedade específica. Nesta perspectiva, "você não é apenas um homem natural, é membro de um grupo particular" (Idem). Essa mitologia socialmente orientada diz respeito a povos originalmente nômades, em que o indivíduo aprende que seu centro se localiza no grupo de pertencimento. Há também mitologia orientada para a natureza ligada a um povo que cultiva a terra.

> A tradição bíblica é uma mitologia socialmente orientada. A natureza aí é condenada. No século XIX, os investigadores pensaram na mitologia e no ritual como tentativas de controlar a natureza. Mas isso é magia, não mitologia ou religião. As religiões da natureza não são tentativas de controlar a natureza, mas de ajudar você a colocar-se em acordo com ela. Mas quando a natureza é encarada como um mal, você não se põe em acordo com ela, mas a controla, ou tenta controlar, daí a tensão, a ansiedade, a devastação de florestas, a aniquilação de povos nativos. A ênfase nisso nos separa da natureza. (p. 25)

A mitologia dos camponeses do Canela é hibrida, ao mesmo tempo que temos a mitologia socialmente orientada do catolicismo, temos mitos que escapam de mitologia de povos da floresta. Na tradição bíblica a natureza nos deve servir e temos que ter controle sobre ela para que ela não nos controle com sua "corrupção". Entre os canelenses há um silêncio em relação a suas raízes indígenas e africanas. Ouvimos por ali histórias depreciativas dos indígenas, silêncio que observamos constituir-se em conflito na comunidade posto haver indivíduos de origem indígena entre eles. Por outro lado, ouvimos histórias de curas pelas plantas, de mitos indígenas como o "nego d'água". E, o que é mais intrigante, a cultura da brincadeira da dança da sussa ou "da sussia" como dizem os praticantes do Canela. A sussia é de origem africana, tradição encontrada no candomblé segundo Augusto Rodrigues da Silva Junior (2008), mas em Canela ela torna-se dança e folguedo pelo também silenciamento das origens africanas. Há muitos indivíduos negros, mas nenhum sinal de religiosidade africana se vê a olhos nus. Dentro do roteiro ritual da Folia do Canela, a sussia é uma brincadeira\dança de desafio entre homens e mulheres. Alguns dançam com uma garrafa cheia na cabeça.

> Na sussia, as marcas do candomblé são evidentes: as mulheres dançam girando, com vestidos coloridos, ora aproximando os corpos, ora afastando. Muitas vezes bebem enquanto dançam e o ritmo é marcado pelos catadores e pelos instrumentos. As letras, normalmente têm duplo sentido (mencionando o baixo-corporal) e as mulheres gargalham, gritam e se movimentam em uma espécie de transe. (p. 4)

Em outras fontes bibliográficas encontramos a sussia como uma dança tradicional Kalunga (comunidades de negros ex-fugitivos que se esconderam no sertão) que faz referência à dança sagrada de pagamento de promessas e relacionadas a pedidos de abundância na lavoura. Na sussia Kalunga também há reinado do Imperador, cora, procissão, mastro, bandeiras, espadas, terços e ladainhas memorizando os impérios africanos, tal como nas Festas do Divino em que se vangloria o reinado português. Um nítido sinal de aproximação mítica. Entre os Canela podemos ter esse conflito entre duas epistemes, duas mitologias em conversa e disputa de poder. A mitologia católica com um sistema socialmente orientado e onde a natureza é demonizada e outra, mitologia em que a natureza é Deusa. Joaquim Batista, um senhor, nos conta que certa época suas lavouras de legumes não conseguiam ir para frente, pois as capivaras aprenderam o caminho da boa refeição. À beira do rio Tocantins, no início do sec. XX, imagine quantas famílias de capivaras nadavam livres por essas águas! Pois bem, cansados de sustentar as bichinhas, ele e seus compadres armam uma emboscada para os bichanos que as faziam cair em um buraco mortal. Foram dezenas delas lançadas ao rio. E a moral da história dada pelo senhor Joaquim: afinal, quem é mais esperto? Em uma nítida comparação guerreira entre homem e natureza em que uma disputa de poder se estabelece. Sua história nos chocou. Era para rir, mas a assistência ficou consternada. Diante de nossa reação, o senhor Joaquim arremata que se fosse hoje eles seriam presos, mostrando saber das regras ambientalistas. Mas o que revela de estrutural no pensamento do sitiante? Uma disputa entre homem e natureza; disputa de quem cultiva a terra para determinar quem é o senhor. O homem é senhor. A natureza é serva.

Ao deslocar essa mitologia para as relações dos sitiantes com os indígenas, podemos perceber uma disputa de domínio sobre a terra. Os povos originários da região norte brasileira viviam do cerrado (quando ele ainda existia). Esse modo de vida os iguala às capivaras. São transformados em "ladrões" das produções que os lavradores esforçaram-se por formar: pomares, lavouras diversas. Os indígenas, como as capivaras, tornam-se marginais, vagabundos pois não querem trabalhar a terra para tirar o sustento dela. O que é uma ignorância aos modos de vida dos povos originários da região, povos que utilizaram o

cerrado por centenas de anos para sua sobrevivência buscando harmonizar-se com ele. A natureza é divinizada, encantada, como nos ensinam os Tupinambás de Olivença. Tudo por ali possui um espírito. Ora, na tradição bíblica, estamos diante de uma mitologia em que a eternidade se retira, a natureza se corrompe e decai. Nesta, a figura do indígena é o humano em "estado de natureza", símbolo da própria decadência humana sem a "roupa" da civilidade. É parente da serpente amaldiçoada pelo catolicismo. Esta natureza humana explicitada que o indígena traz em seu modo de vida, aos olhos de alguém que vive para dominar a natureza, que, portanto, está separado dela por considerá-la decaída, é capturado para ser supostamente humanizado. O medo e o rancor diante da natureza humana nua (nos dois sentidos) torna os indígenas ameaçadores filhos do anjo caído.

Mas também os africanos vivem por meio de mitologia orientada para a natureza. Seus cantos, danças, tambores, deuses os aproximam da Deusa Gaia (a ideia de que o planeta é um organismo vivo). E o que observamos nos reinados da Festa do Divino é uma visão hibrida: negros coroados. Há ai uma forte dualidade entre a narrativa cristã da passagem, que, nesse caso, parece referir-se aos Reinado do Congo convertido ao cristianismo ainda em solo africano.

> Contando-se entre as celebrações mais antigas difundidas na Europa cristã, a Festa do Divino enraizou-se no Brasil desde o início da colonização e permaneceu no catolicismo popular como memória viva, por meio da qual conhecemos hoje os ritos de sua celebração. São Folias que cantam a Alvorada, o Império reluzente de papel de ouro e prata imitando o esplendor barroco de um altar, os gloriosos estandartes e as bandeiras vermelhas desenhadas com o pombinho, o Imperador e sua corte em trajes de fingida nobreza, a abundância da comida, a celebração de devoções negras de Congos e Moçambiques em meio à Festa do Espírito Santo. (Montes, 2011)

Em entrevista publicada no site da Associação Cultura Cachueira, o pesquisador Paulo Dias nos mostra que as festas populares, exercício do chamado catolicismo popular, são dívidas em ações dentro e fora da igreja. Para seus praticantes, tudo é religioso, seja cantando seja dançando para o santo. Versão diferente se dá pelo catolicismo oficial que nem sempre reconhece a expressão religiosa do povo, denominando-as profanas. Tanto o Divino como os Reis Magos não são objetos de culto pela igreja oficial.

> O culto ao Divino é popular, vem já da Idade Média e nessa época foi considerado uma heresia; transplantado para o Brasil, ele se mantém

> como culto popular. Acho que não há um estado brasileiro que não tenha a tradição do Divino. Então, ele é católico, mas não é da igreja. O que é da igreja não é festa popular. A igreja impõe, não quer saber se o povo quer ou não, mas o povo modifica o dogma cristão e o transforma à sua maneira. Os santos são reconhecidos pelo Vaticano, mas a maneira de se louvar esses santos no catolicismo popular são bem diferentes. É com dança, com tambor, sapateado e por aí vai. Tem a festa do Divino no Maranhão que é também com tambor, que as mulheres tocam. (<http://www.cachuera.org.br/>)

Nas entrevistas realizadas por nós com os moradores da Vila Canela, ouvimos, por muitas bocas, a queixa com os padres da Igreja na nova localidade (quadra 508N) onde parte das famílias foram reassentadas. Alguns padres não concordavam com a Festa e houve ano que não foi permitida a entrada dos coroados na Igreja. Ao que os populares reagiram com veemência. Na Vila Canela eles tinham domínio total sobre as atividades na Igreja. Não havia um padre que morava na localidade. Quem tomava conta do lugar na maior parte do ano era um homem de confiança do pároco, João Batista. O padre aparecia em datas específicas para a realização das festividades (religiosas e civis). No resto do ano, as missas eram realizadas pela própria comunidade. Dentro da Igreja que eles construíram. Pela tradição, a Festa do Divino dos Canela é uma Festa Popular. Mas, por tradição, deve acontecer dentro da Igreja. Ao se deslocarem para a cidade, estranharam a dominação da posse pela Igreja pela Instituição religiosa. Mesmo assim, a comunidade participa ativamente das reuniões e decisões comunitárias realizadas na Igreja, de modo a manter sua representatividade assegurada. Na Festa Popular do Divino dos Canela temos tanto a expressão da religiosidade popular (a procissão dos coroados, a música com a Folia, a comilança, a dança) como a religiosidade oficial (as missas, mudanças de reinados) exigida pela comunidade. Trata-se, portanto, do exercício do catolicismo popular brasileiro. Esse modo de ser das Festas Populares brasileiras pode conotar, a nosso ver, essa dualidade, essa convivência entre mitologias diferentes de que falamos anteriormente.

A FESTA DE REIS

Do mesmo modo, entendemos que a Festa de Reis realizada pela Folia Pena Branca, na cidade de Uberlância, é uma tradição do catolicismo popular. Ela não acontece dentro da Igreja e não prescinde de um padre para a legitimação da religiosidade. A Festa de Reis origina-se de uma passagem rápida do Evangelho de São Mateus,

1. Tendo, pois, Jesus nascido em Belém de Judá, no tempo do rei Herodes, eis que magos vieram do oriente a Jerusalém.

2. Perguntaram eles: Onde está o rei dos judeus que acaba de nascer? Vimos a sua estrela no oriente e viemos adorá-lo.

3. A esta notícia, o rei Herodes ficou perturbado e toda Jerusalém com ele.

4. Convocou os príncipes dos sacerdotes e os escribas do povo e indagou deles onde havia de nascer o Cristo.

5. Disseram-lhe: Em Belém, na Judéia, porque assim foi escrito pelo profeta:

6. E tu, Belém, terra de Judá, não és de modo algum a menor entre as cidades de Judá, porque de ti sairá o chefe que governará Israel, meu povo.

7. Herodes, então, chamou secretamente os magos e perguntou-lhes sobre a época exata em que o astro lhes tinha aparecido.

8. E, enviando-os a Belém, disse: Ide e informai-vos bem a respeito do menino. Quando o tiverdes encontrado, comunicai-me, para que eu também vá adorá-lo.

9. Tendo eles ouvido as palavras do rei, partiram. E eis que e estrela, que tinham visto no oriente, os foi precedendo até chegar sobre o lugar onde estava o menino e ali parou.

10. A aparição daquela estrela os encheu de profunda alegria.

11. Entrando na casa, acharam o menino com Maria, sua mãe. Prostrando-se diante dele, o adoraram. Depois, abrindo seus tesouros, ofereceram-lhe como presentes: ouro, incenso e mirra.

12. Avisados em sonhos de não tornarem a Herodes, voltaram para sua terra por outro caminho.

13. Depois de sua partida, um anjo do Senhor apareceu em sonhos a José e disse: Levanta-te, toma o menino e sua mãe e foge para o Egito; fica lá até que eu te avise, porque Herodes vai procurar o menino para o matar.

14. José levantou-se durante a noite, tomou o menino e sua mãe e partiu para o Egito.

15. Ali permaneceu até a morte de Herodes para que se cumprisse o que o Senhor dissera pelo profeta: Eu chamei do Egito meu filho.

16. Vendo, então, Herodes que tinha sido enganado pelos magos, ficou muito irado e mandou massacrar em Belém e nos seus arredores todos os meninos de dois anos para baixo, conforme o tempo exato que havia indagado dos magos.

17. Cumpriu-se, então, o que foi dito pelo profeta Jeremias:
18. Em Ramá se ouviu uma voz, choro e grandes lamentos: é Raquel a chorar seus filhos; não quer consolação, porque já não existem!
19. Com a morte de Herodes, o anjo do Senhor apareceu em sonhos a José, no Egito, e disse:
20. Levanta-te, toma o menino e sua mãe e retorna à terra de Israel, porque morreram os que atentavam contra a vida do menino.
21. José levantou-se, tomou o menino e sua mãe e foi para a terra de Israel.
22. Ao ouvir, porém, que Arquelau reinava na Judéia, em lugar de seu pai Herodes, não ousou ir para lá. Avisado divinamente em sonhos, retirou-se para a província da Galiléia
23. e veio habitar na cidade de Nazaré para que se cumprisse o que foi dito pelos profetas: Será chamado Nazareno. (<https://www.bibliaonline.com.br/vc/mt/2>)

Somente mais tarde os Magos foram contados como Reis e nomeados, quando a Igreja resolve, por insistência popular, manter a adoração aos Santos Magos. Evangelho Apócrifo Armeno da Infância, do fim do século VI, no capitulo 5,10.

> Um anjo do Senhor foi de pressa ao país dos persas para avisar aos reis magos e ordenar a eles de ir e adorar o menino que acabara de nascer. Estes, depois de ter caminhado durante nove meses, tendo por guia a estrela, chegaram à meta extamente quando Maria tinha dado à luz. Precisa-se saber que, naquele tempo, o reino persiano dominava todos os reis do Oriente, por causa do seu poder e das suas vitórias. Os reis magos eram 3 irmãos: Melquior, que reinava sobre os eprsianos, Baltasar, que era rei dos indianos, e Gaspar, que dominava no país dos árabes.

A figura dos Reis Magos, apesar de atingir grande popularidade desde os primeiros momentos da formação do cristianismo, nem sempre foi (ou é) uma presença tranquila para os mais radicais. Seja por que eram figuras pagãs, estrangeiros, de paragens desconhecidas; seja por que seu nome "Mago" suscita conotações de "feiticeiros". Foi a partir do século III que os Magos são contabilizados como três e passam a ser Reis. Para fixar o significado do mito como a realização da profecia de que "todos os reis" iriam se curvar ao Filho, a igreja cria Melquior, o Rei persa; Gaspar, o indiano; Baltazar, o árabe. Os três representando as três raças do mundo: o branco, o pardo e o negro. O branco traria

o ouro (simbolizando riqueza material\sua posição de realeza terrestre e espiritual), o pardo traria o incenso (fumaça que chega aos céus com as preces, simbolizando religiosidade) e o negro traria a mirra (balsamo para embalsamar os cadáveres e também possui poderes medicinais – simboliza a mortalidade).

Quem são esses Magos é uma pergunta que encontra muitas respostas. Tudo depende do sujeito que enuncia a resposta: estudantes, padres, estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, praticantes da fé cristã, festeiros do reisado, leigos. Se nos posicionarmos como sujeitos ocidentais, o que podemos trazer de *comum* nas respostas é a aproximação dos Magos com "o leste", com o Oriente. Das versões que temos encontrado, entre os historiadores, nos chama a atenção a tese de serem os Magos, sacerdotes Zoroastras, religião conhecida como a primeira monoteísta de que temos notícias até o momento fundada pelo profeta Zaratustra. Religião do Império Persa, seus templos estavam localizados aproximadamente onde hoje damos o nome de Afeganistão. Os persas eram astrônomos e conheciam a Astrologia. A indicação dessa tese se baseia no fato de terem seguido o mapa dos céus para chegar ao Messias.

Se há alguma indicação da "vida de Jesus", a presença dos Magos pode nos levar a muitas conexões. Uma delas é a matriz do Evangelho de Matheus estar embasada na doutrina Zoroastra. Muitos estudos indicam terem influenciado o judaísmo, o cristianismo e o islamismo nos mitos: do paraíso, da ressureição, do juízo final e da vinda do Messias são ideias já formuladas pelos persas. Os Magos indicados no Evangelho de Matheus podem representar os estudos feitos por Jesus antes de tornar-se um pregador. A reverência primeira dos Zoroastras ao Messias encarnado pode indicar ainda o território dos fundamentos da futura doutrina cristã.

Ainda encontramos indicações de que Matheus pregava o Evangelho pela tradição oral a partir da tradição dos judeus (momento que se interpreta a Lei escrita). E é interessante aproximá-lo à oralidade posto que nesse Evangelho há prosa e rimas poéticas, o que dá ao texto uma potencialidade para a leitura em público. A Festa do Reisado está dentro do mito da natividade de Jesus e que engloba a Festa da Epifania do Senhor. Trata-se da comemoração da primeira aparição de Jesus CRISTO entre os humanos. Os Magos são os primeiros a testemunhar o fenômeno. Encontramos que na teologia cristã o nascimento é a encarnação de Jesus como segundo Adão, a realizar a vontade de Deus com o objetivo de reparar o dano provocado pela queda do primeiro Adão. Uma ideia, no mínimo curiosa, pois aproxima o cristianismo da reencarnação, ideia que encontramos tanto entre os africanos como entre os indianos.

Se considerarmos a passagem dos Magos por Matheus como um mito, o que ele pode nos ensinar como experiência "do estar vivo"? Que tipo de conhecimento se desprende? Temos algumas interpretações a partir da narrativa tea-

tralizada na Festa de Reis. Em uma versão mais política, diz-se que a narrativa conta a conversão dos três Reinados ao cristianismo: africano, indiano, árabe. Há outra versão, que interpreta o conhecimento dos céus pelos Magos como um signo de estudos e conhecimentos. A narrativa mítica seria um modelo de comportamento em que devemos buscar a "luz", a verticalidade, o sentido espiritual da vida por meio de estudos e perseverança.

Mas, o que leva personagens não pouco expressivos na grande saga cristã (se comparado a outros personagens como os apóstolos, Maria Madalena e outros) obterem tanto prestígio entre os devotos do Bairro do Patrimônio? Não sabemos de outras localidades, mas sabemos que o Bairro do Patrimônio de Uberlândia até sua destruição quase que por completa pela especulação imobiliária era um território de negros, mestiços e brancos de pouco poder aquisitivo. Patrimônio até pouco tempo era periferia de Uberlândia. O que lá encontramos: uma territorialidade fértil em religiosidade afro-brasileira, em medicina curandeira vinda dos terreiros de Candomblé, Umbanda e Quimbanda. Um lugar de muitas festividades religiosas realizadas com batuques, danças e comidas específicas para cada ocasião. O Capitão da Folia de Reis Pena Branca, Sr Enercindo Cruz, até pouco tempo era também o Capitão do terno de Moçambique Pena Branca. Se compreendemos o Moçambique com uma proximidade à religiosidade dos terreiros, uma festa essencialmente de negros, em que se reivindica uma paridade entre os Santos Católicos e os Orixás, a atuação de Sr. Enercindo como Capitão de duas devoções tão distintas é a de uma religiosidade popular. Uma religiosidade de convivência entre as crenças, menos um sincretismo, e, mais próximo à uma convivência conflituosa entre diferentes cultos.

Os Reis para os guardiões da Folia Pena Branca intercedem junto a Jesus Cristo para realizar o bem na terra. Os Foliões são guardiões de um poder diante dos Reis que se explica por sua fé, suas músicas, suas rezas. Não é de se admirar a rejeição inicial da Igreja a esse culto aos Magos. Para os devotos da Folia Pena Branca de Uberlândia os três Reis Magos são milagreiros. São personagens tornadas santas, e sua linhagem não é hebraica, mas são estrangeiros.

FESTAS E RESISTÊNCIA

Tanto a Festa do Divino como a Festa de Reis são oriundas de uma resistência popular para sua permanência. Sua presença nas Igrejas, quando isso é possível, está envolta de tensões e constrangimentos por parte da Instituição. Outro ponto em comum, no caso das duas localidades visitadas (Palmas e Uberlândia), é que ambas as Festas acontecem gestadas pela comunidade, sem a dependência de qualquer ingerência da Igreja. Em Palmas, os devotos exi-

gem as missas, cinco ao todo, mesmo sob protestos dos párocos (muitos acham exagerado a quantidade). Mas a comunidade exige "como é na tradição" nascida na Vila Canela. No caso da Festa de Reis de Uberlândia, a Festa sempre aconteceu fora do calendário convencional (ela algumas semanas mais tarde) e sempre fora da Igreja. Ambas são formadas pelas belas e artísticas procissões pelas ruas de sua localidade, nos contando a história de um tempo em que a rua era um espaço de todos.

Nossa pesquisa com essas comunidades (entre 2014 a 2016) partiu do pressuposto de que a Festa poderia ser um lugar de resistência da vida comunitária para sua permanência, o que se confirmou com nossa observação. Nossas premissas para a observação partiram do conceito de apagamento que aprendemos como Renata Marquez (2011).

> Os mecanismos do progresso foram capazes de produzir uma grande ficção. Ficção da exploração inesgotável da natureza, ficção da aceitação da desigualdade entre os homens e ficção da ilegitimidade dos modos utilizados, por certos grupos, para compreender o mundo. Mas, enfim, estamos falando de realidade ou de ficção? (Marquez, 2011)

Em Palmas a ficção cria a cidade glamorosa e praiana no meio do cerrado, ficção do símbolo do progresso que construiu a barragem de Lageado, tratando do rio Tocantins como fonte inesgotável, sem prestar a atenção na destruição humana, no assoreamento de partes do rio. Uma ficção que cria a realidade da Quadra 508N com reassentados da Vila submersa, tudo em nome de uma ficção: a evolução, o progresso da região.

> Essa dúvida não consegue ser resolvida porque a ficção está presente nos próprios processos de produção do real. Se a ficção é o motor do pensamento, o real é a sua criação mais trivial. E se o real é moldado pela simulação, podemos vislumbrar vários reais possíveis, através de outras ficções imagináveis que, apesar dos seus limitados portes e aportes, desafiam o otimismo do progresso. Há cerca de um século, esse otimismo difunde globalmente a lógica da aceleração econômica e tecnocientífica, indício ainda operante em pequenas e grandes obras dos dias de hoje. (Marquez, 2011)

Em Uberlândia essa ficção cria a realidade dos predinhos de classe média e a mudança do nome do bairro, antes Patrimônio, para Copacabana. Uma ficção que gera a mudança dos antigos moradores para novas periferias da cidade.

> A ficção centenária do progresso baseia-se na estratégia de provocar sucessivos apagamentos. Esses apagamentos obedecem à vontade utópica da tabula rasa ou tábua rasurada, isto é, ao desejo de se rasurar o mundo existente para escrever ou desenhar sobre ele como sobre uma folha de papel em branco: intervir numa superfície, apagando o relevo das formas alheias ou a intenção da sua remoção e substituição por um modelo alienígena. A tábua rasurada negligencia violentamente qualquer preexistência, seja ela representada por humanos, não humanos, ocupações territoriais ou modos de vida em grupo. (Idem)

Em Palmas a Igreja já tentou acabar com a Festa do Divino, o maior evento de união e reiteração dos laços familiares arrebentados pelo deslocamento forçado dos ex-moradores da Vila Canela, inundada pelas águas represadas.

> A genealogia do apagamento in progress tem o início de sua história na operação de excluir algo ou alguém do mapa. A Europa construiu, desde o século XV, o abismo entre o Velho Mundo e o Novo Mundo, enfraquecendo qualquer possibilidade de coexistência. Apagados como seres humanos contemporâneos, os nativos das Américas habitavam um território considerado "grau zero" ou "estado de natureza", lugar no qual se enxergava enorme riqueza de recursos naturais e se negociava o insaciável ímpeto de exploração e produção em massa de inexistências humanas (Ibidem).

Sem qualquer consideração com a cultura do Bairro do Patrimônio, suas Festas com mais de cem anos, o capital especulário juntamente com o poder público inicia uma estratégia de silenciamento dos "barulhentos congadeiros, foliões carnavalescos, foliões do reisado" com procedimentos que vão desde o aliciamento para a venda das casas por quantias mentirosas até a burocratização do funcionamento da Festa com a exigência de infinitos alvarás, proibição de fogos, bebidas alcoólicas, etc.

> No entanto, o ataque crítico à ideia hegemônica de progresso, que reconhece a esgotabilidade dos recursos naturais, a coexistência de distintos mundos, a prática da troca entre modos cognitivos diversos e a busca da ampliação da noção de crescimento a partir de outros valores que não exclusivamente os econômicos, produz fissuras visíveis na estratégia da *tabula rasa* da modernidade quincentenária. Se, por um lado, a fábula do progresso impera no imaginário social, na mídia e nos planos de governo, por outro, as fissuras da *tabula rasa* deixam emergir arqueologias digitais

> que contam histórias a partir de outros pontos de vista e fazem brotar, da sua própria tecnologia reconquistada, outras fábulas possíveis (Ibidem).

Nosso trabalho de pesquisa com essas comunidades foi um modo de irmanarmos com parceiros que resistem, que elaboram fissuras (visíveis e invisíveis) na ficção do discurso da modernidade tão concreta nessas localidades e em nossas vidas de artistas educadores.

A arte sacra das Festas aqui tratadas, nos pareceu, pela experiência de viajantes, o lugar da tradição; esta como contraponto da ficção do progresso. Trançada de modo sutil embaixo do tapete do discurso da tábula rasa, a tradição, feita com contradições entre as gerações, taticamente mantem-se como um suposto parasita do organismo colonizador. Mas como um parasita resiste a morte de seu hospedeiro? Como a tradição das Festas Populares resiste às oscilações da política? Entra Império, sai Império; entre República, sai república; entra Ditadura, sai ditadura; entre Democracia, sai Democracia... e as Festas continuam, com algum traje atualizado, mas intactas. Ou seja, o que parece um parasita não é um parasita, mas um organismo que se mantém independente justamente porque soube estar fora do espetáculo até agora.

REFERÊNCIAS

MARQUEZ, Renata. Apagamentos. **Revista PISEAGRAMA**. Belo Horizonte, número 2, pp. 26-27, 2011.

CAMPBELL, Joseph . **O poder do Mito.** São Paulo: Palas Atenas, 1990.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da. Dança Kalunga: a suça, o batuque, o redemunho. In: **Anais do V Congresso ABRACE**, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vcongresso/vcongresso/resumos.html>.

MONTES, Maria Lucia. As Caixeiras do divino: tradição e inovação na metrópole. 2011. Este texto integra o **CD O Divino Som** – Caixeiras da Família Menezes, vol. 2 Associação Cultural Cachuera! – <www.cachuera.org.br>.

DIAS, Paulo. **Entrevista**. Disponível: <www.cachuera.org.br>.

VÍDEOS

CANELA VIVE, FESTA EM PATRIMÔNIO: SOMBRA NOS EDIFÍCIOS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wf4fKHn_vVI>.

DAS CINCO FÓRMULAS POÉTICAS QUE ENVOLVEM O BELO E O SUBLIME NA EDUCAÇÃO

Ana Maria Haddad Baptista[1]

Para Marco Lucchesi.

1 Ana Maria Haddad Baptista é mestra e doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP). Pós-doutoramento em História da Ciência pela Universidade de Lisboa e PUC/SP onde se aposentou. Pesquisadora e docente dos programas em Educação *stricto sensu* e do curso de Letras da Universidade Nove de Julho. Autora de dezenas de livros, ensaios e artigos em periódicos.

PRELIMINARES

Dizem que não há nada mais sublime do que educar alguém. No entanto, talvez, nada tenha sido mais desprezado e deixado de lado do que educar. E não é ousadia advertir que isso ocorreu em todos os tempos. Sabe-se, por exemplo, que na Antiguidade grega, o 'pedagogo' era, via de regra, um escravo que conduzia as crianças para a escola. Na maioria das vezes tinha que assistir às lições que eram dadas pelos mestres, que nunca foram bem pagos, para, posteriormente, ajudar o estudante nas lições de casa. Na Idade Média os professores, ou, denominados preceptores, formavam crianças, adolescentes e até adultos em troca de um quarto e comida. A modernidade inaugura, mais do que nunca, o ensino institucionalizado. E o belo e o sublime, essenciais, no processo de educar precisam ser rememorados.

1. EDUCAÇÃO, O BELO E O SUBLIME

Educação é um processo que envolve, de forma íntima e profunda, professores e alunos. O estabelecimento de uma relação que vai além da mera e simples transferência de conhecimentos ou informações. (Salve Paulo Freire!). Por isso educar é tão belo e sublime. Ou melhor dizendo: poderia ser belo e sublime. A verdadeira educação é efetiva quando o professor olha para dentro de si mesmo e, além de uma profissão, enxerga, de longe, as possibilidades de, realmente, mudar a vida de alguém. E isso, em grande parte, faz parte do ato sublime que significa educar. Educar não é um saber absoluto das coisas. Educar "não é um saber das coisas aprendidas (*mathèmata),* é o saber das coisas tais como elas se prendem e se desprendem segundo a sua proveniência e a sua destinação incalculáveis" [2]. Um olhar para o infinito em que cada 'objeto' estudado promete uma resposta não definitiva. E, sim, um olhar que abrange a continuidade em sua extensão não previsível. O ato de educar somente pode ser efetivado quando duas sensibilidades (dispostas?), de fato, se tangenciarem. Não há educação que não envolva a afetividade de alunos e professores. Educar, acima de qualquer coisa, significa movimento. Movimento significa agir. Agir significa modificar.

2. O MOVIMENTO SUBLIME

Olhamos para um horizonte que se perde em sua grandiosidade e extensão. Perde-se em suas promessas que poderão se cumprir ou não. Educar exige uma consciência, profunda, muito profunda, de que: "A forma de vida prati-

2 Jean-Luc Nancy, **Demanda Literatura e Filosofia**, p. 78.

cada por todos e cada um de nós é o resultado combinado do destino (sobre o qual pouco podemos fazer, embora ele seja, pelo menos em parte, um produto resumido de escolhas humanas do passado) e do caráter (que podemos aperfeiçoar, reforçar e recompor). O destino delineia o conjunto de opções viáveis, mas é o caráter que as seleciona, escolhendo algumas e rejeitando outras. Não há situação que não contenha mais de uma opção (regra verdadeiramente universal que se aplica até aos prisioneiros dos campos de concentração, essa síntese de desqualificação total), portanto, não existe 'situação sem escolha' - nenhuma situação em que não se possa fazer outra coisa no lugar do que está sendo feito; e não existe escolha, decisão ou ação sem alternativa" [3].

Nessa medida, Bauman adverte, a todos nós, em especial aos educadores, que educar exige uma visão apurada de nosso macrocosmo. Ou seja, nossa perspectiva cosmológica indica que quando nascemos já existem elementos determinados sobre os quais não temos controle. Na verdade (como muitos estudiosos já disseram) somos muito mais determinados do que possamos imaginar. Por exemplo, não tivemos a liberdade de escolher nossos pais, a cor de nossos olhos, o continente onde nascemos e tantas outras coisas que já estavam determinadas ao nosso redor. Também não pudemos escolher o momento histórico sob o qual vivemos. Por isso Bauman fala de um destino. Aquilo a que nos foi determinado e pouco se pode fazer. No entanto, apesar de muitos determinismos podemos optar por muitas coisas. Como ele diz... não existe nada, absolutamente nada, em que não haja uma outra alternativa. Por pior que seja uma situação haverá uma saída e ela não vai durar para sempre.

E aqui podemos pensar, seguramente, no ponto sublime do movimento. Movimento significa, entre outras coisas, que nada está estacionado. Por mais lentas que pareçam as mudanças acontecem. E novas possibilidades são dadas. Os piores momentos históricos pelos quais a humanidade já passou indicaram, em algum momento, que havia uma saída. Ouçamos uma complementação do exposto pelo olhar poético de Marco Lucchesi:

Corre na superfície
das águas
a impermanência

e volta solitária
ao coração dos deuses

3 BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude**, p. 27.

corre na superfície
e no abismo das coisas
a semear as formas
de um tempo inacabado

corre pelos céus
vales e montanhas
a vasculhar ruínas de horizontes
nas tardes abrasadas onde queimam
arroios e correntes que não seguem
para o mar

3. POR UMA POÉTICA DA EDUCAÇÃO

Nas palavras de Albert Einstein: "Muitos homens dedicam-se à ciência, mas nem todos o fazem por amor. Alguns percebem que ela lhes oferece a oportunidade de desenvolver seus talentos individuais; para esses, a ciência é uma espécie de esporte que lhe propicia prazer. Outros, cientistas por alguma circunstância fortuita, querem trocar sua capacidade intelectual por um bom pagamento; poderiam ter sido políticos ou empresários. (...) O homem sempre tentou chegar a uma imagem simples e sinóptica do mundo. Quer construir uma imagem que proporcione uma expressão tangível daquilo que a mente vê na natureza. É o que fazem - cada um em sua área - o poeta, o artista e o filósofo. Põem a alma nisso, buscando o repouso e o equilíbrio que não conseguem encontrar no estreito círculo de suas reações aos acontecimentos cotidianos (...) O supremo trabalho do físico é descobrir as leis elementares mais gerais, a partir das quais podemos deduzir logicamente a imagem do mundo. Mas não existe um caminho lógico para descobrir essas leis. Só existe a via da intuição, apoiada em um sentido de ordem que subjaz por trás da experiência" [4]. A maioria das pessoas conhece Albert Einstein pela relatividade na física. Poucos sabem que, entre tantas outras coisas que poderiam ser mencionadas, o grande cientista descobriu outras importantes, que, hoje, seguramente, estruturam o real. Poucos sabem que o cientista foi considerado um aluno rebelde e passou

4 PLANCK, Max. **Autobiografia científica e outros ensaios**, pp. 12-13.

despercebido pela maioria de seus professores. Einstein, sobretudo, acreditou na intuição. Jamais desprezou seu lado intuitivo que desde sempre acompanhou seu raciocínio. As pesquisas sérias comprovam, mais do que nunca, que quando pensamos a intuição (imaginação, projeção) está presente. De forma predominante ou não. Mas sempre está presente no ato de pensar e perceber o universo que nos cerca.

O grande físico, acima de qualquer coisa, era um grande admirador das artes. Considerava os poetas e filósofos com muito respeito. Mas uma das maiores contribuições da relatividade foi permitir que a humanidade tivesse uma concepção completamente diferente das diversas dimensões que envolvem o tempo e o espaço. A relatividade prova que não há uma simultaneidade absoluta no universo. Quando contemplamos o céu estamos contemplando, na verdade, o passado da humanidade. E isso traz uma virada epistemológica sem precedentes, como diria Bachelard. Parece-nos que a minoria lembra disso.

Por um outro lado, o belo e o sublime das palavras de Einstein está, principalmente, quando ele nos fala das paixões em relação ao que se faz. Eis uma grande lição para o mundo e para os educadores. Há pessoas (infelizmente a maioria em todos os meios) que fazem grandes obras ou mesmo pequenas pensando apenas em si próprias. Pensando na fama que aquilo poderia lhes dar. Pensando apenas no lucro. Educar, como tudo, deve ser um ato de paixão. Buscar apaixonadamente as leis que regem não apenas o universo, mas, sobretudo, buscar as leis que regem o ser humano. E para tanto apenas a educação dos sentidos poderá oferecer um quadro, relativamente, viável para tal. A poética da matemática, ou, da física, ou de qualquer área do conhecimento. Nas palavras de Pasternak: "A arte está repleta de coisas conhecidas de todos, de verdades que andam pelas ruas" [5].

4. EDUCAR É ADENTRAR NA CONDIÇÃO (BELA E SUBLIME) HUMANA

Quando indagado, numa entrevista, há alguns anos, Ernesto Sabato (doutor em física e grande escritor) nunca omitiu sua posição, ou seja, que a maioria dos professores não sabe o que, essencialmente, significa educar alguém. As escolas estariam longe de perceber o que iria ao encontro dos anseios dos estudantes. O que podemos aprender com o grande escritor argentino? Segundo ele [6], um dos maiores erros da escola, em todos os graus e níveis, é obrigar os estudantes a decorar ou memorizar coisas inúteis, como por exemplo nomes

5 **Ensaio de Autobiografia**, p. 90.

6 **Ensayos** (Obras Completas), p. 578.

de rios e montanhas, decorar as capitais dos países, fórmulas matemáticas, decorar nomes de reis ilustres e famosos, e assim por diante. Educar, adverte Sabato, é muito mais do que isso. Um mestre de verdade deveria estar preparado para os diversos saberes. Para as diversas áreas do conhecimento. Um mestre de verdade não deveria, jamais, estar preocupado em desenvolver um programa já estabelecido por determinadas disciplinas. "Habría que enseñar a leer pocas y fundamentales obras literarias, que son hitos, que han explorado la condición humana [lembremos de Victor Hugo, Pasternack, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Marco Lucchesi, Bataille, Blanchot, somente para ficarmos com alguns dos grandes] de manera insuperable, microscomos que encierram en sus páginas al entero cosmos del hombre. No es cosa de leer, y, lo que es peor, de obligar a leer cuanto libro se ha escrito. Más vale que al profesor logre fascinar o espírutu de sus educandos enseñándoles a leer - porque hay que enseñar a leer - unas cuantas de esas obras cumbres que nos dicen todo lo que un ser humano necesita saber acerca de la vida y la muerte, de la cobardía y la coraje, de la desventura y la felicidad, de la esperanza y la desesperacíon" [7].

Ler obras literárias (sem a clássica e ultrapassada linha que costuma distinguir gêneros) significa o professor ler, de fato, com seus estudantes, uma obra no que ela possui no sentido existencial. Literatura não deveria ser lida, jamais, como grande parte dos professores faz, para se ensinar uma língua, aumentar vocabulário, 'ensinar a interpretar textos'. Ler significa refletir a humanidade. As necessidades vitais do homem. Ler significa enxergar que o belo e o sublime podem estar nas coisas mais simples do mundo. No entanto, que tais coisas sensibilizem, de verdade, para que estimule a mudança para um mundo melhor e, sobretudo, mais respirável. Menos mesquinho. Victor Hugo em **Os Miseráveis** , entre tantos outros livros acerca da miséria humana, é um exemplo de literatura que expõe os homens não somente no que eles têm de pior, mas, também no que há de bom dentro de cada um de nós. **Doutor Jivago** compreende e nos faz ver melhor que a solidão é uma condição humana inescapável e que faz parte da vida em qualquer idade. O drama humano da culpa, dos direitos e das escolhas são verdadeiras lições de vida (para sempre) dadas por Pasternak. O sertão colocado por Guimarães Rosa e Graciliano Ramos mostram em que medida a natureza humana é profunda como os grandes mistérios que envolvem as águas e a desertificação de certos pedaços do espaço geográfico. Marco Lucchesi redefine, acima de tudo, o conceito de estética. Com ele aprendemos que pode haver uma estética da solidão. Uma estética do existencial. Uma estética no processo de educar. Aprendemos também que a grandeza do ser humano reside em enfrentar nossas convicções, aparentemente, mais profundas.

7 Idem, pp. 578-579.

Ensina-nos que de repente nossa coragem parece ficar mais abastecida ante os desafios (em muitos graus) que nos rodeiam.

Virginia Woolf em sua literatura mostra, sobretudo, a dor do enfretamento da solidão. Reflete a incomunicabilidade que existe entre os seres. A dificuldade da sonhada integração entre a natureza, o homem e o mundo animal. (Ah! Flush!). Dá-nos verdadeiras lições a respeito do tédio e da mesmice. Condições quase irreparáveis que nos rodeiam. Quem poderia falar melhor a respeito da solidão em todas as direções? O grande poeta mexicano Octavio Paz, em especial, na monumental obra **O Labirinto da Solidão.** Nesta obra Paz reflete a condição da solidão mexicana em relação aos outros países. A condição de solidão humana. A solidão do homem. A solidão da mulher. E, certamente, uma possível saída do labirinto da solidão. Ou seja, a comunhão. A busca do outro. Em suma: a obra em questão de Paz é uma leitura indispensável para uma compreensão mais profunda acerca do existencial e de concepções acerca da realidade. Daquilo que é uma condição humana inelutável. Logo, diante do exposto, compreende-se melhor que o papel da literatura não é somente ensinar estruturas gramaticais. Que são naturalmente interiorizadas por leitores. Sem qualquer esforço. Dão-se de forma leve quando lemos. O importante das leituras, de verdadeiras obras literárias, são as lições para a vida. Lições libertadoras. Ousadas. Desafiadoras. Contestadoras do lugar comum e do ordinário.

5. DO BELO E DO SUBLIME... DA SUBJETIVIDADE

O belo e o sublime, na arte de educar, propõe um desafio vital para que saibamos, de forma profunda, de que tantas maneiras nossas apreensões e percepções se materializam. Cremos que isso é muito importante para, nós, professores. Ouçamos Pasternak em um importante pronunciamento: "Minha conferência se baseava em considerações tomadas no subjetivismo de nossas percepções e no fato de que os sons e às cores da natureza corresponde objetivamente uma outra coisa, uma flutuação de ondas sonoras e luminosas. O fio condutor da conferência era a ideia de que esse subjetivismo não é propriedade de um homem em particular, mas uma qualidade genérica supra-individual, constituindo o subjetivismo do universo humano, da raça humana. Conjeturava então que, de cada pessoa que morre, fica uma parcela desse subjetivismo genérico imortal, que se encontra no homem durante sua vida e o faz participar da história da existência humana. O objetivo principal de minha conferência era emitir a hipótese de que esse recanto ou porção da alma, especificamente humana e subjetiva no máximo grau, talvez fosse, em toda a eternidade, o campo de ação e a matéria da Arte e que, além disso, embora o artista fosse naturalmente um mortal, como todos nós, a felicidade de existir

que ele experimentara era imortal e, graças a suas obras, outras pessoas poderiam senti-la por sua vez, cem anos mais tarde, numa espécie de adesão à forma pessoal e íntima de suas primeiras sensações" [8].

Na verdade, o grande escritor russo ao mesmo tempo que mostra a universalidade da arte, mostra, em certo sentido, o que pode a arte. E eis uma grande lição: a arte se traduz em grandes lições de atemporalidade. Por quê? Porque pode ser vista, analisada e sentida por geração, após geração. Os perceptos (por lembrar de Deleuze) criam uma espécie de autonomia. E como tais não pertencem mais ao seu criador. Ao seu tempo. Fazem parte de um legado humano.

Nessa medida, queremos evidenciar que um professor pode e deve ser um criador de perceptos. A arte de ensinar. A arte de despertar no outro possiblidades diferentes daquelas existentes e que, talvez, nunca antes tenham sido pensadas. Ou materializadas. Nada melhor do que um professor que desperte no estudante (insistimos: em qualquer grau ou condição humana) a vontade não somente de aprender, mas, sem dúvida, de gostar da vida. E como tal agir em prol da humanidade. Em prol do respeito humano em todas as direções. Um professor deve ter autonomia, tanto como as boas artes, para propor e encarar desafios. Nisso reside, em grande parte, a sua contribuição que, naturalmente, está impressa em seu grau de subjetividade.

DAS SÍNTESES DAS FÓRMULAS DO BELO E DO SUBLIME

Quando perguntaram a Deleuze, numa célebre entrevista [9] o que seria uma aula, ele responde: "A questão das aulas é muito simples. Acho que as aulas têm equivalentes em outras áreas. Uma aula é algo que é muito preparado. Parece muito com outras atividades. Se você quer cinco minutos, dez minutos de inspiração, tem de fazer uma longa preparação. Se não temos...(...) Como tudo, são ensaios. Uma aula é ensaiada. É como no teatro as cançonetas, há ensaios. Se não tivermos ensaiado o bastante, não estaremos inspirados. Uma aula quer dizer momentos de inspiração, senão não quer dizer nada" [10]. Prossegue Deleuze afirmando que numa aula o entusiasmo é fundamental. E no espaço de uma aula muita coisa pode acontecer.

Deleuze, sabe-se, foi um grande professor. Escreveu e pensou muito. O que jamais o impediu de dar aulas com paixão e entusiasmo. E aqui a palavra chave para que ensinar seja, realmente, um ato belo e sublime: a paixão naquilo que acreditamos quando estamos com nossos estudantes. No entanto, nos pa-

8 **Ensaio de Autobiografia**, p. 109.

9 Disponível em: <stoa.usp.br>.

10 Idem.

rece muito evidente, que a paixão deve estar presente em nós, enquanto professores, para que isso, realmente, contamine nossos alunos e, talvez, desperte o interesse naqueles que estão nos ouvindo.

Em uma aula, adverte Deleuze, é preciso amar o assunto no qual estaremos abordando. Naturalmente, isso nos leva a pensar que somente amando um determinado assunto poderemos despertar o interesse de quem nos ouve e assiste. Muitos professores, infelizmente, pensam que apenas com altos aparatos tecnológicos poderão chamar a atenção de seus estudantes. Grande ilusão! Um professor deveria ser um grande orador. Por mais simples que seja o tema de aula poderá causar impacto nos ouvintes. As tecnologias devem ser vistas como aliadas complementares e não o centro de uma aula. O espaço do professor é intransferível. Tal como sua liberdade no interior de sua aula que remete a reflexões.

Ensinar requer estar preparado para o inesperado e para o imprevisível. Aulas, momentos entre alunos e professores, significam momentos únicos, irrepetíveis. E como tais...momentos inesquecíveis que são vividos entre os estudantes e professores! Quem não se lembra de uma aula marcante? O que marca uma aula? Via de regra uma atmosfera bela e sublime que envolve a todos. Uma espécie de cumplicidade que somente naquele momento de tempo e espaço pode acontecer. Momentos que jamais se repetirão da mesma forma. E nem poderiam.

O belo e o sublime em uma aula residem em seu caráter de movimento. Falamos, indagamos, rimos, discutimos, refletimos. Em alguns momentos há espaços de silêncio! Intervimos. Defendemos certos pontos de vista. Ficamos tristes. Muitas vezes indignados. Outras vezes emocionados. O importante é o professor praticar, continuamente, no espaço da aula, um encontro em que cada um, de alguma forma, participe com o pensamento. Uma atmosfera envolvente. Tal atmosfera, como qualquer outro processo, requer, sim, momentos de intensidade (profunda, na verticalidade) ou seja, de belo. E outros momentos de pausas-silêncios-reticências. Eis o sublime!

DAS CINCO FÓRMULAS DOS RESSOARES DE MEMÓRIAS

1. "Mas é preciso voltar ao menino que deixei na escola. Não me sentia inclinado a trabalhar numa bateria de cálculos e trincheiras, como queriam as provas. Cumpria os deveres do colégio e buscava exercícios complementares. Mas era um suplício. Gostava de questões gerais. Ou de implicações maiores. Era esse o abismo que me impedia a compreensão das soluções imediatas exigidas no segundo grau. Eu queria mais. Gostava apenas de minha matemática.

Na maior parte dos casos - salvo exceções - a filosofia e a história da matemática não eram sequer mencionadas. Importava a destreza na resolução dos problemas, a habilidade no manejo dos cálculos, o domínio de uma abstração, isenta do *ethos* cultural. Um tormento. Um pesadelo. Tudo o que eu amava e compreendia na matemática era considerado extramatemático, circunlóquios, fugas da verdade numérica ou da lógica férrea dos conjuntos" [11].

2. "Como sabía compreender, asimilar y retener rápidamente, muy pronto superé la instrucción que podíam proporcionarme mi padre y los demás profesores particulares, aunque sin llegar a estar realmente iniciado en nada. La gramática me desagradaba porque sólo la veía como una ley arbitraria; las reglas me parecían ridículas, ya que estaban infringidas por cientos de excepciones que también me tenía que aprender una por una. Y si no hubiera sido por el libro de rimas latinas para principiantes, que me gustaba cantar y tamborilear en voz alta, lo habría tenido muy mal. Também teníamos una geografía escrita en esta clase de versos mnemotécnicos en los que unas rimas de pésimo gusto resultaban idóneas para inculcarmos lo que teníamos que aprender, como por ejemplo:

Ober-Yssel: un gran pantanar

a esta buena tierra hace odiar.

Captaba com facilidad las formas y los giros linguísticos, y también deducía con rapidez lo que subyacía en el concepto de una cosa. En cuestiones retóricas, composiciones con esquemas prefijados y similares no me aventajaba nadie, aunque muchas veces quedara el último por culpa de mis faltas gramaticales" [12].

3. "Em Paris recaía sob a influência dos adultos. Continuava a aceitar, sem críticas, sua versão do mundo. Não é possível imaginar um ensino mais sectário do que o que recebi. Manuais escolares, livros, aulas, conversações, tudo convergia para isso. Nunca me deixaram ouvir, de longe que fosse, em surdina, outras opiniões, outras interpretações. Aprendi história tão docilmente quanto geografia, sem suspeitar que pudesse se prestar à discussão" [13].

4. "Eu era um rapaz extremamente medíocre na escola, não tinha interesse por nada, a não ser por uma coleção de selos, que era a minha maior atividade e eu era um péssimo aluno. Até que aconteceu comigo o que acontece

11 LUCCHESI, Marco. **Hinos Matemáticos**, p. 45.

12 GOETHE. **Poesía y verdad**, pp. 47-48.

13 BEAUVOIR, Simone de. **Memórias de uma moça bem-comportada**, p. 40.

com muita gente. As pessoas que despertam sempre o são por causa de alguém em algum momento. E no meu caso, neste hotel que virou escola, [uma pensão em que Deleuze morava com os pais] havia um cara jovem que me pareceu extraordinário porque falava muito bem. Para mim, foi um despertar absoluto. Eu tive a sorte de encontrar este cara que, mais tarde, ficou relativamente conhecido. Primeiro, porque ele tinha um pai famoso e, depois, porque ele foi muito ativo na esquerda, só que bem mais tarde. Ele se chamava Halbwachs. Pierre Halbwachs, filho do sociólogo. (...) Para mim, foi uma revelação. Ele era cheio de entusiasmo. Não sei mais em que ano eu estava, talvez 3o ou 4o ano ginasial, mas ele comunicava aos alunos, ou pelo menos para mim, algo que foi uma reviravolta para mim. Eu estava descobrindo alguma coisa. Ele nos falava de Baudelaire e lia muito bem. E nós nos aproximávamos. Claro, ele tinha percebido que me impressionava muito. Eu me lembro que, no inverno, ele me levava para a praia de Deauville. E eu o seguia, colava nele, literalmente. Eu era seu discípulo. Tinha encontrado um mestre" [14].

5. "El director de mi escuela era un alma simple y buena. Adorador de la ciencia, se le ocurrió llamar con el nombre de científicos ilustres a cada uno de los grupos en que nos habían dividido. Nuestro director amaba la naturaleza. Guiados por él, durante tres años visitamos muchos lugares del valle de México. En las pausas de nuestras caminatas, antes de comer y descansar, nos reunía a su alrededor y, trepado en una piedra, sacaba un papel y nos leía un poema. Los temas de su inspiración eran los de la ciencia: los misterios del triángulo y la esfera, los prodigios de la tabla de elementos químicos" [15].

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude.** Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BEAUVOIR, Simone. **Memórias de uma moça bem-comportada.** Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

GOETHE, Johann Wolfgang. **Poesía y verdad.** Tradução de Rosa Sala. Barcelona: Alba Editorial, 2010.

LUCCHESI, Marco. **Poemas Reunidos.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. **Hinos Matemáticos.** Rio de Janeiro: Dragão, 2015.

14 Disponível em: <stoa.usp.br>.

15 PAZ, Octavio. **También soy escritura**, p. 27.

NANCY, Jean-Luc. **Demanda: Literatura e Filosofia.** Tradução de João Camillo Penna, Eclair Antonio Almeida Filho, Dirlenvalder do Nascimento Loyolla. Florianópolis: Ed. UFS / Chapecó: Argos, 2016.

PASTERNAK, Bóris. **Ensaio de Autobiografia.** Tradução de Helena Parente Cunha. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1969.

PAZ, Octavio. **También soy escritura.** México: Fondo de Cultura Económica, 2014.

PLANCK, Max. **Autobiografia científica e outros ensaios.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SABATO, Ernesto. **Obra Completa: ensayos.** Buenos Aires: Seix Barral, 2007.

LIÇÕES SUBLIMES SOBRE O LÍBANO: TRÍPOLI, TIRO E HERMEL

Bruno Messina Coimbra[1]

1 Bruno Messina Coimbra é psicólogo, mestre em genética psiquiátrica pela UNIFESP e coordenador de pesquisa do Programa de Atendimento e Pesquisa em Violência, do Departamento de Psiquiatria da UNIFESP.

INTRODUÇÃO

Em 2015 eu e mais quatro colegas do programa de pós-graduação da UNIFESP fomos agraciados com uma bolsa para estudar pouco mais de 10 dias no Líbano. O Programa SAIL (Study Abroad in Lebanon) originou-se da iniciativa da reitoria da UNIFESP em parceria com a Universidade Notre Dame – Louaize em Beirute. Com foco nas inúmeras civilizações que passaram pela região que compreendemos como Líbano, e os efeitos positivos que uma terra com tanta história pode propiciar ao diálogo, o Programa priorizou sempre aulas nos sítios históricos, onde os eventos discutidos tomam dimensão muito mais profunda e real do que em sala de aula.

Nos 10 dias que permanecemos no país, percorremos grande parte do Líbano, inclusive as regiões fronteiriças com a Síria e Israel, sempre sob a orientação dos nossos professores: Jamil Ibrahim Iskandar, Edward J. Alam e Youssef Rahme. O resultado foi uma experiência profundamente marcante, muito mais do que algo somente acadêmico. Os três pequenos ensaios abaixo são inspirados em três das cidades contempladas no Programa, sobre conteúdos discutidos nas aulas, mas elaborados meses depois do retorno ao Brasil. Eles não se reduzem, no entanto, somente ao conteúdo específico das aulas, mas possuem reflexões e estudos de inúmeras outras circunstâncias.

I. TRÍPOLI – E MAIS UM EMBATE ENTRE O ISLÃ E O OCIDENTE

AULA DO DIA 5 DE SETEMBRO DE 2015

Trípoli é a cidade libanesa mais ao norte do país ao qual nos levaram nossos professores. Trípoli é a cidade mais ao sul que a Primeira Cruzada levou Raymond de Toulouse.

Cá estamos no burgo de Raymond de Toulouse, agora intitulado Raymond de Trípoli, primeiro conde cristão da região. Alguns meses antes, a noroeste, tivera fim o exaustivo e longo cerco de Antióquia. Durante a longuíssima disputa, houve o risco de motim, arroubos histéricos de fé de Pedro Bartolomeu[2], disputa entre os líderes cristãos; alguns viraram rumo ao oeste e partiram em direção a Constantinopla. Raymond IV de Toulouse era o mais velho líder da primeira cruzada. Achou que sua idade e fortuna o fariam líder absoluto dos cristãos, mas o conde se sentiu ofuscado pelo sucesso de seu rival norman-

2 Líder religioso da Primeira Cruzada. Teria encontrado a Santa Lança enterrada em Antióquia.

do Boemundo na conquista de Antióquia[3]. Sim, Antióquia fora de fato a mais ferrenha disputa entre cristãos e o Islã na Primeira Cruzada, culminando na vitória cristã após nove meses de cerco[4]. Portanto, quando os cristãos conquistaram a famosa cidade de Trípoli, Raymond, antevendo que não seria contemplado como rei de Jerusalém na conquista subsequente, aqui ficou e ao título de conde de Toulouse adicionou o título de conde de Trípoli.

Lembremos que a Primeira Cruzada não inaugurou a disputa entre o Islã e o Ocidente, e que, analisar retrospectivamente que se tratava de imperialismo europeu, talvez não fizesse muito sentido para os homens daquela época. *"Não podemos ignorar que aqueles homens vinham a essa terra com sede de conquista",* conta o Prof. Alam, *"mas cumpria-se um inegável objetivo religioso de proteger os lugares sagrados da Terra Santa"*. Em resumo, nós, homens da contemporaneidade, temos o vício ideológico de entender a história de forma puramente materialista, ignorando a cosmovisão daqueles que em épocas remotas viveram. Além da cobiça e do ímpeto religioso, podemos ainda acrescentar como característica humana o impulso de explorar o desconhecido, ver e sentir o que há além-mar. Por que deveríamos julgar que ouvir histórias sobre o oriente próximo não seria fascinante para os homens em alguma vila francesa da Toulouse medieval? Talvez muitos dos que seguiram Raymond o foram por esse motivo.

Mas, não, Trípoli não inaugurou nenhum conflito desconhecido entre o Islã e o Ocidente. Lembremo-nos da visita do arcanjo Gabriel ao Profeta em 610, numa caverna nos arredores de Meca. As tribos árabes dispersas se unificam na palavra do Profeta e inicia-se uma avalanche conquistadora poucas vezes vista na humanidade. O oriente próximo é todo unificado sob o califado, Bizâncio é ameaçado e os reinos cristãos do norte da África são varridos do mapa. O Islã atravessa os "Pilares de Hércules", põe termo ao reino visigodo na Península Ibérica – cujos rebeldes remanescentes vão se filiar à bandeira de resistência de Pelágio das Astúrias – e no começo do século VIII já estão além dos Pirineus[5]. Foi somente com *Carolus Martellus*, avô do celebérrimo Carlos Magno, que os árabes conhecem a derrota em Poitiers, não muito longe de Paris[6]. Por mais que a história exagere o desfecho de Poitiers – que a cristandade foi salva nesse campo de batalha – a Europa, desunida em inú-

3 ASBRIDGE, Thomas. **The First Crusade**: A New History: The Roots of Conflict between Christianity and Islam. Londres: Oxford University Press. 2005.

4 TYERMAN, Christopher. **A Guerra de Deus**: uma nova história sobre as cruzadas. São Paulo: Imago. 2010.

5 PADGEN, Antony. **Mundos em Guerra**: A luta de mais de 2.500 Anos entre o oriente e o ocidente. São Paulo: Grupo Novo Século. 2010.

6 FAVIER, Jean. Carlos Magno. São Paulo: Estação Liberdade. 2003.

meros feudos esparsos e pequenos reinos germânicos herdeiros do Império Romano, poderia ser muito diferente se Poitiers fosse um fracasso. Por que devemos considerar que as motivações dos árabes na alta idade média fossem muito diferentes das dos cristãos da Primeira Cruzada? Conquista, furor religioso e impulso em conhecer a terra que está além das fronteiras demarcadas são características antes humanas do que de um só povo.

Mas se a humanidade descambasse sempre para a barbárie, nós não teríamos histórias para contar. Podemos traçar o paralelo entre a adaptação dos ibéricos sob domínio mulçumano, que muitas vezes estabeleceram relações de tolerância e respeito, e árabes e turcos que viveram sob julgo cruzado na Terra Santa. Existe uma célebre fonte citada por Sir Runciman sobre um cristão recém-chegado à Terra Santa flagrado insultando mulçumanos em oração e que foi imediatamente repreendido por Templários. Os Templários se desculparam aos ofendidos em nome do ofensor[7].

"Os cruzados são expulsos da Terra Santa pelos Mamelucos no século XIII", explica o Prof. Rahme. O domínio franco fora uma fina faixa de terra ao longo do *Mare Nostrum* leste, onde hoje são o Líbano e Israel. O último reduto cristão no oriente próximo é Acre, que cai pouco mais de 100 anos depois de Jerusalém[8]. Os Mamelucos, cujo império surgiu da revolta de escravos guerreiros no Egito, extinguiram a presença cruzada no Levante e deixaram um belo legado arquitetônico no Líbano. Os embates entre Islã e Ocidente, todavia, perduram e continuarão a perdurar: na queda de Constantinopla, no embate em Varna, nos cercos de Malta e Viena, na luta em Lepanto, até os dias de hoje. A mentalidade cruzada não ruiu com o cerco de Acre, tampouco diminuiu a animosidade religiosa. É esperado que as pessoas condicionadas a certas circunstâncias de sua cultura vejam sentido exclusivamente em sua religião e uma afronta na crença alheia. No imaginário ocidental, é célebre a Divina Comédia de Dante, que coloca o "cismático" Maomé no oitavo círculo do inferno (o penúltimo mais profundo) com as entranhas expostas e levando num saco os próprios dejetos: *"...rasgado da garganta até onde se venta, co' as entranhas à vista, e, pendurado entre as pernas, levando o ascoso saco no qual fezes se torna o que é tragado."* [9]. Também as línguas ocidentais incorporaram o termo "assassino" da língua árabe, herdado dos tempos das cruzadas[10]. Ademais,

7 RUNCIMAN, Steven. **História das Cruzadas – Volume II**. São Paulo: Imago. 2002.

8 RUNCIMAN, Steven. **História das Cruzadas – Volume III**. São Paulo: Imago. 2003.

9 ALIGHIERI, Dante. A Divina Comédia. São Paulo: Editora 34, pp. 188. Versos 25-27. 2010.

10 Assassino vem do árabe e significa algo como aquele "sob efeito de haxixe". Havia uma seita fundamentalista surgida no Irã, nos tempos das cruzadas e seus integrantes impuseram medo aos cristãos e a certos rivais mulçumanos. Os árabes passaram a chamá-los de "assassinos" e a palavra passou aos vocabulários ocidentais. Ver JOINVILLE, Jean

como não considerar o fator cruzado no surgimento da América ibérica? Os portugueses se lançavam ao mar na função de defensores da cristandade, ostentando a Cruz de Malta às velas das naus, que, além de suplantar os mulçumanos na rota de comércio das especiarias, deveriam lutar por Cristo e achar o reino lendário de Preste João[11]. Em surto de grandeza, Manuel I ainda ambicionava restituir à cristandade Jerusalém ao invadi-la das Índias[12]. Tiveram que se contentar com a colonização das Américas, já que o projeto de colonização da Ásia mostrou-se fracassado[13].

Hoje, apesar de restituído ao Islã, Trípoli vive certa tensão. Ouvimos que a cidade foi alvo de atentado de terrorista em 2014. A suspeita recai sobre os alauitas. As mesquitas estão fechadas. Eu consigo, no entanto, lavar os pés às portas de uma mesquita central da cidade e adentrar por alguns instantes, onde busco refúgio do calor.



Figura 1 – Castelo Cruzado em Trípoli. Prof. Alam ao fundo

& VILLEHARDOUIN, Geffroy de. **Chronicles of the Crusades**. Londres: Penguin Classics. 2009.

11 CLIFF, Nigel. Guerra Santa: Como as viagens de Vasco da Gama transformaram o mundo. São Paulo: Editora Globo. 2012.

12 CROWNLEY, Roger. **Conquerors**: how Portugal forged the first world empire. Nova York: Random House. 2015

13 GRUZINSKI, Serge. **A Águia e o Dragão**. São Paulo: Companhia das Letras. 2015.

II. TIRO – NO ESCURO

AULA DO DIA 9 DE SETEMBRO DE 2015

Próximo à fronteira do Líbano com Israel, Tiro sofreu com a guerra entre Israel e o Hezbollah, em 2006. A cidade foi castigada pelas armas israelenses em busca de focos de resistência do inimigo. Tiro, que outrora fervilhava de turistas ávidos pela experiência histórico-arqueológica dos monumentos tombados pela UNESCO, hoje é um vácuo de lucro turístico, ostentando grandezas históricas inversamente proporcionais ao número de visitantes. A região nunca se recuperou dos conflitos de 2006. A infraestrutura foi abalada, cortes de luz são frequentes – aliás, em grande parte do país – e o turismo ainda não recuperou fôlego. "*É uma lástima que essa maravilha esteja largada*", lamenta o Prof. Jamil. Entramos no sítio arqueológico atravessando um buraco na cerca, em meio ao mato. Andamos por alguns minutos até alcançar as ruínas do hipódromo romano. Não há controle, nem funcionários são vistos. O Prof. Alam parte em busca de alguém que receba o justíssimo valor dos *tickets* de entrada. O visitante insólito, contudo, não se decepciona em momento algum. O aparente abandono do sítio arqueológico também confere certo ar de descoberta; o fascínio da solidão em meio à solidez das estruturas romanas e bizantinas catalisa a viagem dentro de si mesmo, algo inviável em meio a hordas de turistas.

Os célebres dias de Tiro, na verdade, são essenciais. Todos devemos algo a Tiro sem o sabermos. Estamos aqui em meio a umas das mais antigas cidades da civilização: porto, entreposto comercial, centro do poder fenício e berço do alfabeto. Invoquemos o que nos legou a mitologia:

> *"É Agenor rei de Tiro e pai de Europa. Zeus apaixona-se por Europa. Zeus metamorfoseia-se em um vistoso touro branco. Europa encantada pela aparição de animal de tal porte aproxima-se ignorante das intenções de Zeus. Zeus rapta Europa e a leva a Creta, onde consuma sua intenção e dá origem à civilização minoica".*[14]

Portanto, o nome Europa teve origens das margens de uma cidade costeira da Ásia ocidental – Tiro. O rapto de Europa é apenas uma das passagens conflituosas que envolveram raptos de mulheres na mitologia, sendo o mais famoso cantado por Homero, na Ilíada. Aliás, foi também pelo rapto de mulhe-

14 Tomei a liberdade de narrar o mito com as minhas próprias palavras. O leitor pode encontrar referências nas **Metamorfoses**, de Ovídio, livro II e III. Também há referência nas Odes de Horácio.

res que Heródoto inicia o livro I de suas Histórias – o rapto de Io[15]. O rapto de mulheres inicia a discórdia entre gregos e bárbaros. As Histórias de Heródoto e a Efeméride de Troia (obra de autoria duvidosa, supostamente de um certo Díctis de Creta[16], que seria companheiro de armas de Idonomeu) narram ainda uma versão alternativa de Homero. Dizem que Páris e Helena de Esparta, em disparada fuga do Peloponeso, foram desviados do curso de Troia e aportaram em Tiro. Aqui salvos dos ventos do Mediterrâneo, esperaram, e quando finalmente as condições climáticas melhoraram, navegaram a Troia.

Seja como for, voltando à história de Europa, princesa de Tiro:

> *"Inconsolável com o rapto da filha, o Rei Agenor atribui a seu filho Cadmo a missão de resgatá-la. Cadmo sai em busca de Europa, mundo afora, sem sucesso. Frustrado, consulta o Oráculo de Delfos. Cadmo é aconselhado a fundar uma cidade e essa é Tebas, cidade das mais notórias da antiguidade, onde futuramente nasceria Héracles e reinaria Édipo. Cadmo leva o alfabeto aos gregos".*

Lembremos que o alfabeto grego foi baseado no fenício, e que o alfabeto latino, por sua vez, foi em grande parte inspirado no grego. Como indivíduos letrados, descendemos todos da vinda de Cadmo ao Ocidente. E tudo começou aqui, em Tiro.

Mas Tebas, fundada por Cadmo, também é a cidade de Os Sete contra Tebas, de Epaminondas[17] e dos vencedores de Delium[18], onde Sócrates lutou ao lado dos concidadãos vencidos. E aqui entra em cena Alexandre, o Grande, que antes de partir para conquista do Leste, arrasou Tebas, só deixando de pé a casa de Píndaro. Contra os macedônios, às portas de Tebas, lutou Demóstenes de Atenas[19], acovardou-se e fugiu Leócrates[20]; e pereceram todos os 300 solda-

15 HERÓDOTO. **Livro I – Clio**. São Paulo: Edipro. 2015.

16 Ver DICTIS. **Efeméride da guerra de Troia**. Lisboa: Edições 70. 2016.

17 General tebano do século IV a.C. que derrotou Esparta, encerrando a hegemonia dos Lacedemônios na Grécia. A biografia de Epaminondas escrita por Plutarco foi perdida. Para mais informações, vide RUSCH, Scott M. **Sparta at War**: Strategy, Tactics and Campaigns, 950-362 BC. Londres: Frontline Books. 2014.

18 Importante batalha entre Tebas (e demais beócios) e Atenas durante a guerra do Peloponeso. Sócrates teria lutado nessa batalha. Vide PLUTARCO. **Vidas Paralelas**: Alcibíades e Coriolano. São Paulo: Annablume. 2011.

19 Demóstenes de Atenas (384-322 a.C.) foi o mais célebre orador da antiguidade e opositor ferrenho do domínio macedônio. Vide WORTHINGTON, Ian. **Demosthenes of Athens and the Fall of Classic Greece**. Londres: Oxford University Press. 2012.

20 Leócrates foi um importante aristocrata de Atenas. Sua fuga da batalha foi tema de processo em LICURGO. **Oração contra Leócrates**. São Paulo: Annablume. 2011.

dos lendários do Batalhão Sagrado[21]. Com Tebas e o restante da Grécia subjugada, Alexandre avançou sobre a Ásia Menor.

Alexandre, o Grande esteve aqui, em Tiro. Não esteve somente de passagem, mas aqui permaneceu longo tempo. Explica o Prof. Rahme que *"Alexandre encontrou em Tiro a primeira grande resistência ao seu ímpeto de conquistador"*. A cidade de Tiro ficara outrora em uma ilha, protegida pelo mar e pela sua frota de hábeis navegadores fenícios. Alexandre inicia o cerco de Tiro, mas o cerco se prolonga indefinidamente, temida surpresa para os macedônios. Contribui para isso a defesa feroz dos habitantes da cidade. Tiro se põe entre a conquista alexandrina do Egito, da Pérsia e do oriente. O cerco dura meses, o moral dos habitantes é resiliente, os macedônios não conseguem subir os muros sem serem em grandes números abatidos. Os habitantes de Tiro aguardam ansiosamente salvação pelas armas de seus primos, os cartagineses, socorro que nunca chegou. Alexandre ordena a construção de um *causeway*[22] entre o continente e a ilha de Tiro, esforço de engenharia audaz e mortífero para os envolvidos. Com o *causeway* pronto, os macedônios têm uma rota por terra para assediar a cidade insular. Tiro cai após muitos meses de luta e seus habitantes são escravizados ou executados[23]. Alexandre foi ferido com alguma gravidade, o que pode ter contribuído para o tratamento mais furioso aos cidadãos resistentes. Conclui o Prof. Rahme que *"Alexandre não podia deixar Tiro inconquistada à sua retaguarda, tendo em mente a invasão do Egito e de Persépolis"*. Ademais, quão encorajados não seriam os inimigos se uma cidade-estado costeira atravancasse o sucesso de sucessivas conquistas dos macedônios? *"Tiro foi o segundo prego no caixão do império persa"*. O primeiro prego foi Grânico, o terceiro foi Isso, o quarto, Gaugamela. *"Esses quatro pregos foram os fatores decisivos no ocaso do Império Aquemênida"*, finaliza o Prof. Rahme.

21 Notória tropa de elite tebana composta de 150 casais homossexuais. Acreditava-se que assim os soldados lutariam melhor diante de seus parceiros. Vide ROMM, James. **Ghosts on the throne**. Nova York: Vintage Books. 2012.

22 *Causeway* aqui é uma espécie de calçada, uma passagem sólida que permitisse à infantaria invadir por solo a ilha de Tiro.

23 ARRIANO. **The campaings of Alexander the Great**. Londres: Penguin Classics. 1976.



Figura 2 – Mosaico representando o rapto de Europa. Note que nessa representação o touro que ilustra a metamorfose de Zeus não é branco. Foto tirado por mim no Museu Nacional de Beirute

A topografia dos lugares muda mais do que nossa percepção permite reconhecer. Óstia não é mais às margens do mar Tirreno como outrora, Cnossos tampouco ao mar de Creta; e Tiro não é mais uma ilha como na Antiguidade[24]. Para isso podem ter contribuído não só os milênios que nos separam da Antiguidade, mas o próprio *causeway* dos engenheiros macedônios, que solidificou a passagem entre o continente e a ilha. Nós alunos vemos as ruínas de Tiro dos tempos bizantinos, nada sobrou dos tempos fenícios. Mas para isso temos a imaginação e o estudo pelas letras que Cadmo nos legou.

III. HERMEL – ÀS PORTAS DA SÍRIA

AULA DO DIA 3 DE SETEMBRO DE 2015

A condição de desenraizamento do refugiado deve ser das mais aflitivas. Onde estar, para onde ir, se ninguém o quer? A insegurança de não ter refúgio

24 Sobre Tiro não ser mais uma ilha, já registrava Ovídio pouco antes de Cristo. Vide **Metamorfoses**, livro XIV, versos 287-8.

no desterro faz da condição do refugiado um trauma constante e uma sensação de punição contínua. É como o castigo a Prometeu e o suplício de Tântalo. É como uma Odisseia sem Ítaca, sem a recompensa civilizadora da volta ao lar. Nesse contexto, o Líbano é um país apaziguador: uma porção considerável do país é ocupada por refugiados, palestinos e sírios (por volta de um terço da população local). São alguns milhões de pessoas que encontram refúgio aqui.

"A diversidade religiosa do Líbano e o grande número de civilizações que aqui existiram e coexistiram faz do Líbano um local propício para pensar no diálogo entre as diferenças", conta o Prof. Rahme. "*O Líbano serviu de refúgio para grupos de cristãos da antiguidade, seja em suas cavernas, seja nas montanhas"*, complementa o Prof. Alam. Portanto, como não esperar que milhões de refugiados sírios e palestinos buscassem segurança aqui?

Nós saímos de Baalbek com destino a Hermel, região natal da família do Prof. Jamil. Podemos avistar no horizonte as colinas que demarcam a fronteira com a Síria. Uma vila ao fundo foi palco de uma tentativa de invasão do Estado Islâmico rechaçada pelo Hezbollah em 2014. É uma lição de realidade histórica *in loco*, pois eu nunca estivera tão próximo de uma zona de conflito bélico[25]. Os belíssimos sítios arqueológicos do Líbano foram palco de guerras muito longínquas; ninguém contesta a violência do cerco de Tiro ou os embates sanguentos da Primeira Cruzada, mas essas guerras ecoam somente nas ruínas e no imaginário contemporâneo. Hoje as ruínas são o nosso deleite, ontem elas foram o ocaso de muitos. Essa harmonia (ou desarmonia) faz o cilindro arredondado que chamamos Terra girar e os "pinos", que somos nós e as coisas, *"esbarram aqui e acolá, vibram, tilintam, uns mais outros menos, e produzem a música maravilhosa e complexa que chamamos de história universal"*.[26]. Mas a visão de refugiados à beira da estrada, que vemos de dentro de um veículo da Cruz Vermelha, faz a musicalidade histórica dissonante à nossa percepção. *"Tão infeliz quanto os homens não há ser algum, por sem dúvida, entre os que vivem na face da terra e sobre ela se movem"* [27]. As ações que os homens outrora praticavam são muito diferentes das ações que hoje praticam e amanhã praticarão?

25 Pode-se evidentemente contra argumentar que os aberrantes níveis de violência urbana no Brasil, o país campeão em números absolutos de homicídio, são uma guerra velada, mas essa é uma discussão para outra ocasião.

26 HEINE, Heinrich. **Viagem ao Harz**. São Paulo: Editora 34, p. 92. 2014.

27 HOMERO. **Ilíada**. São Paulo: Editora Hedra, canto XVII. 446. 2011.



Figura 3 – Ambulância da Cruz Vermelha que nos levou à região fronteiriça entre Líbano e Síria

É certo que não passasse despercebido aos antigos o fardo que a desgraça impõe às nossas vidas, o preço que as adversidades cobram à nossa saúde. No canto XIX da Odisseia, canta Homero: *"os homens no infortúnio envelhecem súbito"* [28]. Em Hesíodo, ecoa algo muito parecido: *"Pois rápido na miséria envelhecem os mortais"* [29]. O homem da idade de ferro - sua existência efêmera, a brevidade das suas ações, o corpo que adoece. O homem é obrigado a trabalhar a terra e as coisas ao redor para extrair sua subsistência, sujeito aos humores e à instabilidade da natureza e dos outros homens.[30] Os refugiados vivenciam isso indefinidamente: a translocação ao limbo e a subjugação à realidade do perigo iminente da retraumatização; ainda a impossibilidade de depender das próprias forças para o sustento próprio e dos seus, a dependência

28 HOMERO. **Odisseia**. São Paulo: Editora 32, pp. 587. Canto XIX.360. 2011.

29 HESIODO. **Trabalhos e dias**. São Paulo: Editora Hedra, pp. 37. Verso 93. 2013.

30 Essa ideia encontra-se presente em Hesíodo. O leitor também poderá consultar qualquer dicionário de latim para constatar que a palavra portuguesa "Trabalho" vem do latim *Tripalium*, instrumento de tortura da antiguidade.

da cessão de um espaço transitório que não é seu e onde recai-lhe nos ombros a suspeita de ser uma ameaça.

É viável que pensemos no impacto de tais contingências na existência e no psiquismo humano, mas há ainda novas formas de investigação ao debruçarmos na primordial unidade constituinte da existência de cada um de nós: o DNA. O DNA é tão vasto quanto um mundo a ser desvendado. Hermeticamente estruturado em histonas no núcleo da célula, se pudéssemos expandir o DNA de cada célula humana, ele alcançaria de um metro e 80 a dois metros de comprimento. O DNA existente nas células de um indivíduo poderia literalmente abarcar todo o mundo. Os 25 mil segmentos existentes no DNA que chamamos de genes interagem entre si e com o ambiente de maneiras tão complexas que ainda mal sonhamos em desvendá-las. Os genes, no entanto, representam somente 10% da molécula de DNA, e podem estar expressos ou silenciosos nas células em diferentes contextos de nossas vidas. Um refugiado da Síria que vai ao Líbano ou que busca atravessar o *Mare Nostrum* tendo a Europa como o Eldorado tem a sua realidade genética amplamente modificada. Genes ora silenciosos vão começar a ser expressos e mudar o ambiente bioquímico do indivíduo em busca de uma adaptação à realidade de perigo e privações. No entanto, como apontei, os genes correspondem somente a uma pequena parcela do DNA. Imaginemos a vastidão do DNA como analogia da vastidão do mundo. Em tempos remotos, não muito longe do Líbano, uma mente genial em Alexandria chamada Erastóstenes calculou a circunferência da Terra com a diferença de apenas alguns quilômetros a menos do que métodos modernos apontam que de fato a Terra é. Um homem em Alexandria na antiguidade, que somente a muito custo poderia se deslocar pelo mundo naqueles tempos de difícil acesso a estradas e tecnologias, tinha noção da verdadeira extensão do planeta[31]. O desafio de exploração que o DNA nos impõe é mais ou menos parecido: temos alguma noção de sua dimensão, mas ainda mal temos acesso à sua total complexidade. Deve haver regiões dessa vasta molécula que me auxiliaria a ver esses refugiados nas proximidades de Hermel com outros olhos.

Nas extremidades dos cromossomos, uma região do DNA chamada de telômeros poderia auxiliar o estudo do impacto das adversidades vividas pelos refugiados. Telômeros são estruturas constitutivas do DNA de todo ser vertebrado que associados a proteínas oferecem proteção aos cromossomos e os impedem de se fundir uns aos outros[32]. No entanto, o DNA telomérico não é uma região estática e estável do DNA: a cada replicação celular, o DNA é in-

31 LESTER, Toby. **A Quarta parte do mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva. 2013.

32 Lindqvist D, Epel ES, Mellon SH, Penninx BW, Revesz D, Verhoeven JE, et al. **Psychiatric disorders and leukocyte telomere length**: Underlying mechanisms linking mental illness with cellular aging. Neurosci Biobehav Rev. 2015;55:333-64.

capaz de se replicar em sua totalidade e os telômeros diminuem de extensão; ou seja, a cada divisão celular, existe uma perda, ainda que mínima, no DNA[33]. Pois então, o leitor pode facilmente concluir que ao nascermos, essa região da molécula de DNA é mais longa do que em anos ulteriores da vida; que os telômeros declinam com o passar dos anos e que esse é um processo inerente à célula. Esclareçamos ao leitor que os telômeros são constituídos de bases repetitivas de nucleotídeos ($TTAGGG^{x}$), mas que não há genes nessa região do DNA, portanto, essa região é chamada de uma região não codificante. Quando os telômeros atingem um nível crítico de redução, mecanismos de defesa do DNA entram em ação e induzem a célula ou a parar de se replicar ou a morrer. Lembremos que os telômeros devem proteger os cromossomos e, logo, o material codificante do DNA. Telômeros muito curtos perdem essa função, pois existe um risco à integridade do DNA, e DNA degradado oferece graves riscos ao organismo.

Se o comprimento dos telômeros decai com o passar do tempo, temo-os como um importante marcador de envelhecimento celular. Telômeros muito erodidos refletem um grau maior de envelhecimento. No entanto, por que isso é de nosso interesse? Porque se tem comprovado nos últimos anos que o estresse psicológico crônico acelera o processo de encurtamento dos telômeros, e, logo, leva à aceleração do envelhecimento[34]. Pessoas jovens expostas a situações de grande adversidade e de elevado estresse têm telômeros mais curtos do que pessoas da mesma idade que não passaram pelas mesmas situações[35]. É como se essas pessoas expostas tivessem a idade celular de pessoas muito mais velhas. Ademais, por que o estresse crônico deveria nos preocupar no que se refere aos telômeros? Porque inúmeros estudos têm comprovado que telômeros mais curtos estão associados ao surgimento precoce de doenças associadas ao envelhecimento, tais como diabetes[36], problemas cardiovasculares[37], artrose[38] e doenças degenerativas[39]. Estamos lidando com um grupo de alto

33 XU Y, Goldkorn A. **Telomere and Telomerase Therapeutics in Cancer**. Genes. 2016;7:22.

34 Epel ES. et al. **Accelerated telomere shortening in response to life stress**. Proc Natl Acad Sci U S A. 2004 Dec 7;101(49):17312-5.

35 Bruno Messina Coimbra, Carolina Muniz Carvalho et al. Stress-related telomere length in children: a systematic review. **Journal of psychiatric reserach**. 2017.03.023.

36 Salpea KD et al. Association of telomere length with type 2 diabetes, oxidative stress and UCP2 gene variation. **Atherosclerosis**. 2010;209:42-50.

37 Haycock PC et al. **Leucocyte telomere length and risk of cardiovascular disease**: systematic review and meta-analysis. Bmj. 2014;8.

38 Kuszel L. et al. Osteoarthritis and telomere shortening. **Journal of Applied Genetics**. 2015;56:169-76.

39 Honig LS et al. Association of Shorter Leukocyte Telomere Repeat Length with Dementia and Mortality. **Archives of neurology**. 2012;69:1332-9.

risco em desenvolver problemas de saúde nas fases da vida em que esses problemas não seriam esperados. É como nas palavras de Ovídio*: "Que velhice há de ser a minha, se é que à velhice vou chegar, quando a juventude, ela própria se ausenta de suas funções?"* [40] E telômeros mais erodidos também podem retirar tempo de vida do sujeito, e aqui não há forma de buscar o tempo perdido[41]. Amparando-nos nas palavras de Timeu: "*... forças violentas, cercando de fora um corpo composto e caindo sobre ele, dissolvem-no e, impondo-lhe doenças e envelhecimento, causam a sua destruição"*[42].

Existem estudos que evidenciam que os telômeros sofrem mais desgaste de acordo com o número de eventos traumáticos vividos pelo sujeito[43]. No entanto, ainda permanece sem estudo a relação entre ambientes extremos de violência e adversidades, como vividos pelos refugiados, e o encurtamento dos telômeros. Até o momento, somente um estudo se dispôs a investigar essa relação utilizando uma amostra de sujeitos oriundos de uma minoria étnica da Índia deslocada devido à criação de um parque nacional no país[44]. Perder a terra ancestral foi associado com o desgaste dos telômeros de acordo com tal estudo, mas outras investigações são necessárias para verificar essa associação. Refugiados sofrem com memórias intrusivas frequentes de suas experiências traumáticas[45], que, por sua vez, podem disparar reações biológicas importantes, como a mudança do padrão regular dos hormônios[46] e abnormalidades no funcionamento cerebral[47]. A memória traumática repetitiva, que não é ex-

40 OVÍDIO. **Amores**. Lisboa: Edições Cotovia, Livro III, 7.17-18. 2006.

41 Dois estudos apontam que telômeros mais curtos predizem maior mortalidade: Ehrlenbach S et al. Influences on the reduction of relative telomere length over 10 years in the population-based Bruneck Study: introduction of a well-controlled high-throughput assay. **International Journal of Epidemiology**. 2009;38:1725-34. NORDFJALL K. et al. **The individual blood cell telomere attrition rate is telomere length dependent**. PLoS Genet. 2009;5:13.

42 PLATÃO. **Timeu-Crítias**. São Paulo: Annablume, p. 102. 2011.

43 SHALEV I. et al. Exposure to violence during childhood is associated with telomere erosion from 5 to 10 years of age: a longitudinal study. **Mol Psychiatry**. 2013 May ; 18(5): 576–581.

44 ZAHRAN S. et al. Stress and telomere shortening among central Indian conservation refugees. **Proc Natl Acad Sci USA**. 2015 Mar 3; 112(9): E928–E936

45 HOLMES EC. et al. 'I Can't Concentrate': A Feasibility Study with Young Refugees in Sweden on Developing Science-Driven Interventions for Intrusive Memories Related to Trauma. **Behav Cogn Psychother**. 2017 Mar;45(2):97-109

46 FEIJÓ MF. et al. Childhood maltreatment and adult psychopathology: pathways to hypothalamic-pituitary-adrenal axis dysfunction. **Rev. Bras. Psiquiatr**. 2009 Oct; 31(0 2): S41–S48.

47 Milani AC. et al. Does pediatric post-traumatic stress disorder alter the brain? Systematic review and meta-analysis of structural and functional magnetic resonance imaging studies. **Psychiatry Clin Neurosci**. 2016 Oct 25.

tinta, elaborada, obriga o indivíduo a uma resposta constante a ameaças, mesmo quando o ambiente circundante não apresenta mais perigo. A mente que se vê sempre em perigo adoece. Em se tratando de refugiados, a retraumatização constante força o indivíduo aos limites da resiliência, ao encontro precoce com o princípio de aniquilação do *eu*; contudo os refugiados permanecem ainda longe do foco de grandes estudos biológicos. Esse me parece o caminho que futuras pesquisas sobre envelhecimento celular deveriam trilhar, seja com os refugiados dos arredores de Hermel, seja com os que buscam segurança (e raramente a encontram) mundo afora.



Figura 4 – Senhora xiita observa as águas do rio ʻAsi. Arredores de Hermel

ARTE, LITERATURA E EDUCAÇÃO NA PRODUÇÃO LITERÁRIA INFANTIL: UMA LEITURA DA OBRA *INSTRUÇÕES PARA CONSTRUIR UMA FLOR*, DE CHRISTINA DIAS

Diana Navas[1]

Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira[2]

Luiz Fernando Martins de Lima[3]

1 Diana Navas é pós-doutora pela Universidade de Aveiro, doutora em Literatura Portuguesa pela USP e mestre em Crítica Literária pela PUC-SP. Atua no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica da PUC-SP e suas pesquisas mais recentes concentram-se na área de literatura portuguesa e nas tendências da literatura juvenil brasileira e portuguesa.

2 Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Câmpus de Assis, possui experiência nas áreas de Literatura, Leitura e Ensino, com ênfase em Formação do Leitor. Seus temas de pesquisa mais recorrentes são: leitura, literatura infantil e juvenil, e formação de leitores.

3 Luiz Fernando Martins de Lima é doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, campus de Assis, onde é, atualmente, professor de Teoria da Literatura e Teoria da Poesia. É também professor do curso de Pedagogia do Instituto Educacional de Assis (IEDA). Tem experiência em Teoria Literária, História da Crítica Literária e Literaturas de Língua Inglesa.

INTRODUÇÃO

O diálogo entre Arte, Literatura e Educação – tão almejado no contexto contemporâneo – revela-se presente em Instruções para construir uma flor (2012), obra escrita por Christina Dias e ilustrada por Semíramis Paterno, e indicada aos anos iniciais do Ensino Fundamental4. Em busca da compreensão desse diálogo, este texto tem por objetivo apresentar uma leitura dessa obra, por meio da qual busca-se, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996), refletir sobre a formação cultural e leitora da criança na contemporaneidade. Justifica-se, então, o aporte teórico para um objeto de estudo que se configura com a finalidade de recepção junto ao público infantil. Do mesmo modo, pretende-se estabelecer um paralelo entre os dispositivos de leitura utilizados na exposição do livro ilustrado com a teoria estética de Immanuel Kant (1724-1804), mais especificamente com seu conceito de sublime, de modo que haja a explicitação das possibilidades de intercâmbio entre arte, literatura e educação.

Constrói-se, neste capítulo, a hipótese de que *Instruções para construir uma flor* possui potencialidades emancipatórias que permitem ao leitor em formação romper com seus conceitos prévios sobre histórias narrativas ilustradas e as formas de lê-las, e, justamente por isto, ampliar seus *horizontes de expectativa*. Em outras palavras, pode-se dizer também que o efeito do *sublime* presente na obra amplia as potencialidades imaginativas do jovem leitor, o qual terá tanto seu olhar estético, como o crítico, aguçados.

LITERATURA INFANTIL E UTILITARISMO

No final do século XIX, a transformação de uma sociedade rural em urbana e a ascensão neste espaço citadino de uma classe média que almeja mais liberdade política, dinheiro mais acessível, oportunidades de negócios e acesso à educação, formam a imagem de um país em processo de modernização, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988). Essas mudanças fomentam uma produção destinada à escola, o que faz com que a literatura infantil assuma compromisso com a Pedagogia, priorizando um discurso utilitário em detrimento do estético. Nesse contexto, o discurso da literatura infantil e juvenil, segundo Edmir Perrotti (1986, p.16), "[...] visava em primeiro lugar a atuar junto ao leitor, no sentido de integrá-lo à ordem social dominante". Vale refletir, então, como a obra eleita apresenta seu discurso. Será que o filia ao utilitarismo, assumindo compromisso explícito com o pedagógico ou opta pelo

4 Cf. site da editora: <http://www.cortezeditora.com.br/categoria/1/81/0//MaisRecente/Decrescente/20/2//0/0/.aspx> Acesso em: 16 jun. 2017.

compromisso com a Arte, requerendo reconhecimento de sua condição enquanto objeto estético?

UM MOSAICO DE LETRAS E IMAGENS

Em *Instruções para construir uma flor*, a arte artesanal é tematizada e transformada em centro organizador da narrativa. O livro estrutura-se em duas partes, ambas narradas por Gabriel, o escultor que "constrói" flores a partir de pedras e outros tipos de materiais sólidos descartados, como vidros e azulejos quebrados. Na primeira, aparecem instruções poéticas para a construção de flores e o modo de fazer. Na segunda, o livro apresenta a ampliação das ideias do artista que, para além das pequenas flores que formaram um jardim, passa a desejar uma casa construída a partir dos mesmos princípios estéticos.

A quarta capa do livro traz os materiais necessários, bem como a motivação, para essa construção: a vontade, o desejo do olhar e a presença do nada. Mas o que a faz especial é sua interação com a capa que pode ser vista em sua margem inferior, pois há um mosaico, o qual a atravessa e prossegue pela primeira, servindo de base para uma moldura a qual envolve o título da obra. Esse mosaico, pela textura, simula que foi composto por meio de pintura sobre cimento e da colagem de fragmentos diversos e coloridos. Seu fundo na cor branca permite a percepção de que o mosaico possui limítrofes, sendo ora recortado por traços intencionais sobre o cimento, ora somente pelos elementos que o compõem. Vale destacar que o cimento também o integra, pois há folhas em relevo feitas nesse material que compõem as flores em mosaico.

A ilustração do mosaico em ambas capas ganha relevo, pois disposta sobre fundo de mesma gama cromática – ocre, mostarda e amarelo –, e dotado de textura, a qual simula a pintura em aquarela. Além disso, o brilho resultante do verniz localizado confere-lhe destaque. A ilustração do título, em uma mesma gama de cores – preto, cinza, marrom –, conota que este fora escrito sobre cimento. Seu relevo deve-se também ao verniz localizado. Esse título, embora paradoxal, pois associa um elemento natural à construção, revela-se coerente com o mosaico que o emoldura e lhe confere base, pois destaca o tema central da obra: a "flor" ressignificada, já que resultante do trabalho de um artífice. A junção da capa e da quarta capa rompe com o olhar do pequeno leitor habituado a vê-la como independente, pois suscita reflexões metaestéticas, sendo o livro não apenas um veículo para a obra de arte, mas também em si objeto de apreciação estética. Este aspecto do livro enquanto obra de arte articulada com o texto será recorrente em *Instruções*, como será demonstrado adiante.

UM MANUAL AUTOBIOGRÁFICO

A temática da criação avulta de forma desdobrada, por meio do discurso verbal e imagético. Assim, nota-se que o narrador dirige seu discurso a leitores implícitos sob a forma de diálogo, conversa descontraída, em que descreve suas instruções:

> Muitos materiais podem resultar em flor. Coisas que, juntas, formam outras e, espalhadas, geram flores lindas de se ver. Há muitos jeitos de **semear um jardim**. E, **saibam**, há alguns de inventar um jardim.
>
> Essa flor de que **falo** é inventada. E começou com **a pedra**. E antes ainda com **o nada**. (2012, p.5, grifos nossos)

Seu relato de cunho biográfico associa o trabalho artesanal à insatisfação com seu entorno, onde prevalece a presença do vazio. Esse descontentamento fomenta no protagonista o desejo de criação que assegure a manifestação da beleza. Para tanto, por meio do aproveitamento de objetos e materiais descartados por outras pessoas, ele recria o real, transfigurando-o em manifestação pela arte. Sua descrição antitética de materiais para a produção de flores, "semeadura de um jardim", instaura o vazio na narrativa, pois causa *estranhamento*, pela associação desse processo orgânico e natural a materiais aparentemente incompatíveis.

Para a descrição desses materiais, o narrador, mimetizando sua produção artística – por meio de "caquinhos" – fragmenta seu discurso. Assim, tópicos associados a uma fórmula, receita, antecedem seu relato biográfico: "Ingredientes" (p.5); "Das sete coisas que até parecem pedra" (p.6-7) e "Modo de fazer" (p.8). Na sequência, ele relata a motivação para seu construto no tópico "A história" (p.10), por meio do qual sabe-se que o "vazio" atuou como motivação para construir em um terreno gramado, próximo a uma montanha, um jardim feito de "flores" em mosaicos. Em busca da beleza, o narrador constrói esses mosaicos sobre pedras, compondo-os com fragmentos de materiais encontrados ao acaso pelo chão.

Quando termina o jardim, surge o desejo de morar próximo dele, de se ter uma casa. Dá-se início, então, ao seu planejamento, relatado no item "A lista do que precisava" (p. 16). Em seguida, busca-se o espaço adequado para sua localização, bem como materiais para sua edificação, expresso no item "A casa" (p. 19). Ao término de sua realização, resta o sentimento de incompletude que leva o narrador à reflexão e ao descobrimento. Desse modo, no item "A descoberta" (p. 22), ele afirma que, por sentir falta de "beleza", utilizou-se da mesma técnica de mosaico para "enfeitar" a sua morada. Mesmo após esse processo,

sente a carência de um nome para sua residência. Do alto de uma montanha, onde se retira para refletir, percebe que seu formato assemelha-se ao de uma flor. Escreve então na parede da frente o nome e a data de sua construção: "Casa da Flôr, 1923" (p.31). Gabriel, em sua trajetória de escultor *sui generis*, por intermédio de sua ânsia pelo belo, se torna também arquiteto. Assim, a enunciação na obra amplia as referências estéticas do leitor em formação. Seu enredo propicia uma experiência significativa de leitura, pois convoca esse leitor à reflexão acerca da criação artística que consegue, a partir de restos, sobras, considerados como lixo para muitos, produzir a beleza.

DESAUTOMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM

Pelas descrições pautadas pelo humor e afetividade, e pelo discurso engenhoso, dotado de sinestesia, rimas, assonâncias e aliterações – "Fruta é o estado da flor depois que ela já se foi" (p.7 – destaques nossos) – pode-se notar que o narrador busca surpreender o leitor pela *desautomatização* de suas concepções sobre o uso da língua, para que este, pela projeção imagética, veja com "olhos novos" os materiais utilizados no fazer artístico: "Coisas que só importam para quem sabe fazer flor" (p.6). Para tanto, atribui a esses elementos, por exemplo – "Cimento duro em pedaços: é cinza, opaco, poroso […] É um bom suporte para cores" ou "Pedaço de espelho: é o mais festivo. Até a luz das estrelas consegue produzir um brilho que se espalha pelo céu" (p.6) –, características que os enaltecem e ressignificam. Essas características engrandecem os materiais descartados, conferindo-lhes preferência ao serem tratados como "frutos" valiosos à espera da colheita. O seu olhar poético, manifesto pelo emprego de adjetivos e diminutivos, estende-se para sobras de construção, objetos quebrados, pedaços de brinquedos, lâmpadas descartadas e pedras mundanas – todos desprovidos de "vida" e valor comercial –, concebendo-os como ingredientes essenciais e preciosos, pois conferem "existência" à sua obra artística.

Seu discurso descontraído, filiado à oralidade, ao indicar onde se encontram esses materiais, revela seu afastamento de uma posição autoritária e põe em relevo uma "voz" que motiva seu receptor à criação, à "construção de flores", ou seja, à manifestação artística. Desse modo, a narrativa possui discurso ambíguo: tanto relata a história de vida do narrador e suas descobertas, quanto se configura como um convite à criação.

A *desautomatização* do olhar é também instigada ao verificarmos que, implicitamente, a construção da casa assemelha-se à elaboração do texto poético. Da mesma forma que é necessário para a construção da primeira valer-se de elementos comuns e já desgastados pelo uso, também ao escritor do texto poético é dada, como matéria-prima, a palavra prosaica, do cotidiano, já au-

tomatizada e desgastada pela comunicação diária, a qual, por meio do trabalho *com* e *na* palavra, necessita ser constantemente ressignificada. Da mesma maneira que a casa vai sendo construída a partir de cacos, de fragmentos, também o texto poético vai sendo confeccionado por meio de letras e palavras, cuja combinação inusitada suscita o despertar do olhar para algo que não é completamente novo – visto ser composto por fragmentos já conhecidos, mas que incitam um novo olhar em razão da configuração que assumem em conjunto.

Além disso, a descrição do "caco de azulejo", como finaliza com o emprego de reticências, indica que o texto verbal encontra sua completude no imagético que o acompanha: "Aqui é ouro, brilha em..." (p.6). Embora esse recurso instaure lacunas, ele agrada ao leitor, que se sente considerado no relato, pois para compreender a descrição deve pôr em prática sua produtividade. Por meio dela, pode reconhecer o que "brilha" logo abaixo da descrição: diferentes caquinhos que conferem beleza aos mosaicos do artista.

Essa leitura aproximativa da construção da casa com o processo de elaboração do texto poético pode ainda ser corroborada se considerarmos que, na enunciação dos "ingredientes" necessários para a construção da flor, o narrador lista como primeiro deles a pedra, essencial para o início de qualquer jardim. Por meio desse elemento, sugere-se a materialidade da própria palavra, constituinte central do texto, ainda mais quando consideramos o jogo tipográfico estabelecido com o vocábulo pedra e suas variantes: "pedra redondinha", "pedra-mãe", "pedrinha solta". Nota-se, então, a afirmação do caráter de invenção sobre a construção daquilo que se narra. Para o leitor em constante contato com o texto poético, a associação com a produção literária de João Cabral de Melo Neto é inevitável.

INSTRUÇÕES PARA SE FAZER UM PROJETO GRÁFICO

Na década de 1980, com a consolidação da indústria editorial, cresce rapidamente a produção de livros infantis. Surge, de acordo com Nelly Novaes Coelho (2000), obras que apresentam qualidade literária e estética, constituídas pela convergência de multilinguagens, que se desenvolvem por meio da palavra, do desenho, da pintura, da moldagem, da fotografia, dos processos digitais ou virtuais. Cria-se uma nova forma de ver, de construir o real, que provoca no leitor o "olhar de descoberta".

Considerando a relevância do projeto gráfico-editorial em obras destinadas ao leitor em formação, observa-se, nesta obra, que sua impressão favorece a leitura, havendo coerência entre texto não-verbal e verbal. As ilustrações se configuram de forma atraente para o olhar infantil, pois apresentam o emprego de cores intensas, além de riqueza de traços e focalização variada, ora pa-

norâmica para representar um cenário, ora metonímica para expressar o plano detalhe, como em *close-up*, favorecendo, desta forma, a contemplação e o reconhecimento do trabalho minucioso do artista.

Observa-se, logo no início da história, que se está a construir um jogo tipográfico em diálogo com a ilustração: "No caminho da estrada que me levava ao trabalho, encontrei a primeira pedra: caquinho de azulejo azul. Colhi" (p.13). Essa frase desloca-se na página em branco, como se estivesse a delinear o tracejado de um caminho sinuoso que o narrador percorre e que culmina com a ilustração, representativa do verbo "colher". Esse jogo se mantém ao término da narrativa, em que se observa a ilustração do narrador em uma janela emoldurada por mosaicos, indicando ser a de sua casa. A fragmentação é o componente fundamental dessa ilustração, por sua vez, metonímica, pois não se vê a casa de Gabriel, somente a janela, nem completamente o narrador, antes só a parte superior de seu corpo inclinado.

Essa janela insere-se em uma mancha tipográfica recortada sobre fundo branco que remete, justamente, ao formato de uma flor. O cenário noturno da cena, obtido pelos tons de azul-escuro em seu fundo e pela representação das estrelas sob a forma de fragmentos brancos, produz a sensação de que a janela flutua, aproximando o artista, por meio de sua criação, do céu, do infinito, do inatingível. Amplia esse entendimento a frase de sua autoria que margeia essa ilustração: "É tudo caquinho transformado em beleza" (p.32). Essas ilustrações exercem, conforme Luís Camargo (1998), a partir das funções da linguagem propostas por Jakobson, função *metalinguística*, pois são orientadas para o próprio código visual com remissão ao universo da arte e da cultura.

As ilustrações na obra favorecem a contemplação e o reconhecimento do trabalho minucioso desse narrador-artista, além de permitir que o leitor desenvolva empatia pelo protagonista. Elas dialogam com a produção de Santos e ampliam as significações do texto verbal. Um exemplo aparece na ilustração paradoxal do protagonista, olhando sobre um dos joelhos os caquinhos no chão (p.12). Em sua ilustração, nota-se o emprego das cores para enaltecer seu trabalho e, ao mesmo tempo, revelá-lo como homem humilde. Assim, prevalece o jogo de cores em amarelo, marrom e ocre, que conotam, pelo efeito dourado, todo esplendor do trabalho do artista, por sua vez, representado em sua máxima simplicidade e conflito existencial: de chapéu, camisa, calça e botas de elástico. Embora não haja descrições psicológicas dessa personagem no enredo, suas representações imagéticas permitem ao leitor conhecê-lo e percebê-lo como criativo, determinado e capaz de modificar a realidade que o circunda.

Como as ilustrações, em sua disposição na página, configuram-se ora em folha única, ora em folha dupla, postas à esquerda ou à direita, ora dividindo o espaço com o texto e ora mesclando-se a ele, *desautomatizam* o olhar do jo-

vem leitor habituado a posições fixas nos livros infantis. Por sua vez, a representação na folha dupla, segundo Sophie Van der Linden (2011), propõe uma leitura que considera a abertura do livro como suporte expressivo em si. Desse modo, essa folha pode subverter o conceito prévio do leitor em formação de que a leitura ocorre somente no encadear de páginas.

As ilustrações descritivas, em diálogo com o cinema, simulam o *close-up*, pondo em relevo um detalhe na representação artística do narrador. Um exemplo pode ser visto na abertura da narrativa, em que se vê, na página à esquerda, um mosaico de fundo predominantemente branco, recortado sobre cimento, cujo centro traz uma flor composta pela colagem e junção de materiais diversos (p.4). Esse mosaico aparece na página margeado em branco, indicando que o olhar do leitor deve ser para o interior da representação. Por sua vez, o próprio mosaico possui uma moldura que, pela irregularidade e rupturas à esquerda, possui potencialidades para romper com a sua função de criar um limítrofe para o olhar, conduzindo a uma reflexão metaestética ou metapictórica, pois conota que a arte, mesmo quando retratada, ilustrada, subverte quaisquer reduções e limites.

Na folha dupla subsequente (p.6-7), há outra moldura figurada como composta por fragmentos de um mosaico. Nota-se que, em sua composição, há lacunas, conotando que a leitura, embora exija um olhar para o centro da representação, quando voltada para a arte, requer existência compartilhada, ou seja, um olhar que se dirija para fora do livro, para a vida. Na cena em que o narrador relata sua descoberta sobre as possibilidades de "colher", coletar materiais diversos para a confecção de suas flores em mosaico, encontra-se outra moldura vazada (p.13), que tem ao centro as mãos unidas do protagonista, segurando um caquinho de azulejo azul, como se retivessem um tesouro. Esse efeito estético é obtido pela disposição de suas mãos e pelos tons de azul do caquinho, cujo centro em tons mais claros gera o efeito de brilho. Sua importância avulta pela composição da moldura feita da mesma gama cromática desse caquinho, simulando o próprio esplendor da descoberta feita pelo artista. Em outras palavras, o item do qual trata a narrativa, representado pictoriamente, é de natureza análoga à matéria-prima utilizada pela ilustradora do livro na composição da moldura, o que gera um efeito metalinguístico – tipicamente pós-moderno – na fruição da arte enquanto limítrofe entre a representação e a realidade.

A ilustradora projeta, então, um leitor implícito curioso e inteligente que se diverte com o jogo "dentro" e "fora" da moldura, ao mesmo tempo que o desperta para a reflexão acerca do ato de representar, emoldurar. Essas imagens, por meio da função lúdica, brincam com os olhos da criança. Como as molduras, por sua vez, são emolduradas pela cor branca, estabelecem, pelo jogo de

encaixes, homologia com as bonecas russas. Um exemplo de interação entre imagens narrativas que se complementam e saltam para outras páginas pode ser notado na cena em que o narrador informa que voltara à montanha para refletir sobre o que faltava em sua casa (p.28-29). Na folha da esquerda, vê-se o caminho de pedras que se inicia na parte baixa da página e prossegue um pouco além de seu centro, conduzindo o olhar até a entrada da casa. Essa casa aparece em uma paisagem verdejante, próxima a uma montanha. Do topo dessa montanha sai uma espiral que, em tons de cinza e marrom, simula transparência, indicando que, pela ação do vento, o chapéu do narrador saltou, voou, até a página seguinte: a da direita. Dessa forma, as ilustrações *desautomatizam* o olhar acostumado a molduras que circundam e fecham uma determinada cena, revelando que objetos cênicos podem ter liberdade na criação.

Em um segundo momento, o pequeno leitor pode deter-se nas ilustrações sangradas, desprovidas de moldura, deduzindo que, independentes da forma, na obra, elas sempre compõem um plano conjunto, pois instauram um *continuum* temporal. Nesse exercício de leitura destacam-se as funções: lúdica, pelo jogo instaurado; e estética, pois a ilustradora põe em relevo a forma, visando sensibilizar o leitor e, justamente por isso, *desautomatizar* seu olhar. Assim, a moldura na obra subverte sua função, ela não polariza o espaço para dentro, antes abandona a força centrípeta e convoca o olhar crítico da criança, assumindo a função de tela que projeta esse olhar a se estender indefinidamente no universo.

Desse modo, tanto a representação verbal quanto a imagética na obra estabelecem relação de cooperação e integração: ora o texto verbal assume relevo, ora a imagem. Essa alternância *desautomatiza* a concepção do pequeno leitor de que o texto imagético atua apenas como apoio ou complemento para o verbal.

As ilustrações, pelos detalhes, despertam a atenção da criança e capturam-na por serem narrativas, pois retratam cenas de ação, colaborando com o texto verbal, ampliando suas significações. Pela disposição espacial variada na obra e pela apresentação ora na folha dupla, ora na simples, *desautomatizam* o olhar desse leitor, muitas vezes habituado à cultura de massa e a leitura de textos com ilustrações previsíveis, situadas, em geral, em folha única e na mesma disposição.

Na obra, a ilustração do narrador (p.23), sorrindo e voltando seu olhar para o leitor, ao conotar que o observa e o avalia, buscando sua adesão para o relato, pode romper com os conceitos prévios da criança sobre representação. Esse processo decorre da paródia imagética, pois subverte-se a concepção de que as imagens são passivamente lidas pelo receptor. O efeito metalinguístico provocado por essa representação é o de levar o leitor a entender que as imagens são construtos que, também, visam à recepção. Para Camargo (1998),

esse tipo de representação utiliza a função *lúdica*, pois a imagem apresenta-se sob a forma de um jogo que evoca do leitor a revisão de hipóteses de leitura.

Pelas análises, pode-se observar que a relação entre texto poético e imagem é rica e surpreendente. Isso decorre do fato de que o livro ilustrado coloca lado a lado "[...] dois tipos de linguagem que diferem entre si enquanto realizações estéticas" (PEREIRA, 2009, p.385). Na obra as imagens que a ilustram não têm por objetivo superar o texto verbal, pelo contrário, aderem a ele na intenção de colaborar na sua percepção e, ao mesmo tempo, amplificar seus significados.

Em nossa sociedade contemporânea, repleta de imagens previsíveis e estereotipadas, faz-se necessário considerar a "alfabetização visual" da criança, por meio desse tipo de livro, pois em seu processo de fruição instaura-se uma relação dialética, em que o leitor percebe a ilustração, enquanto esta vê o mundo. A ilustração revela, assim, um modo particular do ilustrador de conceber o mundo, sobretudo pelo emprego da cor (BIAZETTO, 2008, p.75). Nesse diálogo, por meio de apelos visuais, a ilustração atrai o olhar infantil, possibilitando-lhe uma experiência prazerosa e enriquecedora, pois estimula e alimenta sua imaginação e criatividade, contribuindo para a formação de seu senso estético.

Pela análise, pode-se perceber que o livro ilustrado contemporâneo não é apenas um objeto cujas mensagens contribuem para a produção do sentido, mas um conjunto coerente de interações entre textos, imagens e suportes. A sua leitura justifica-se, pois amplia o repertório de conhecimentos do leitor, ativa sua memória afetiva e desenvolve sua capacidade interpretativa, *desautomatizando* seu olhar e o despertando para a realidade circundante, para o reconhecimento de ambiguidades, entre outros recursos estilísticos.

UMA REFLEXÃO METATEÓRICA E A TEORIA DO *SUBLIME* DE IMMANUEL KANT

Na minuciosa análise de *Instruções para construir uma flor* conduzida acima, tornou-se evidente – até pela forma como foi frequentemente ressaltado – como a obra infantil em questão proporciona a *desautomatização* da percepção do jovem leitor em vários aspectos, seja no plano linguístico, seja na construção material do livro, na relação entre plano imagético e narrativo, e mesmo no âmbito da fábula – um híbrido incomum de biografia e manual de instruções. Neste contexto, mesmo o objeto a ser confeccionado, uma flor, fenômeno primário da natureza e, portanto, não passível de ser criado por mãos humanas, por isso mesmo, gera o efeito da desautomatização. Daí que, por um processo metonímico, a escultura que representaria uma flor se torna, na verdade, a própria flor. Assim como no poema "Antiode", de João Cabral, onde "a flor é a palavra flor" (MELO NETO, 2007, p.77), em *Instruções para construir*

uma flor, a flor é a escultura de uma flor. Nesse sentido, o escultor assume um papel prometeico de criador de algo cuja criação caberia apenas aos deuses, o que faz de Gabriel uma espécie de Victor Frankenstein, que coleta restos materiais inúteis da mais diversa natureza no intuito de criar vida, o que pode causar grande *estranhamento* ao jovem leitor.

Note-se que *desautomatização* – princípio-chave utilizado na análise desenvolvida até aqui – e *estranhamento*, na verdade, são o mesmo termo, traduzidos de *ostraneniye*, de Viktor Chklovski (1970), o qual não apenas é conceito fundamental da Teoria Literária, como a partir do qual é possível estabelecer forte paralelo entre a Teoria Literária e a Estética kantiana.

Para Kant, em sua *Crítica da Faculdade de Julgar* (1790), o sublime é o passo além do belo, fenômeno característico da Natureza e da Arte, assim como para os formalistas russos, fundadores da Teoria Literária, a *desautomatização* é o passo além do "princípio de economia artística que estava solidamente estabelecido na teoria da arte" (EIKHENBAUM, 1970, p.14).

A Estética de Kant foi um esforço por meio do qual o filósofo buscou preencher a lacuna existente no seu sistema filosófico entre o mundo suprassensível, abstrato, e o mundo sensível, concreto, investigados respectivamente na *Crítica da Razão Pura* (1781) e *Crítica da Razão Prática* (1788). Em outras palavras, seria por meio da experiência do belo que conformaríamos o mundo concreto aos padrões de raciocínio mental que utilizamos. Diferentemente do Agradável e do Bom, contudo, os quais teriam as funções respectivas de causar prazer aos sentidos e causar prazer à razão, o Belo possuiria uma finalidade sem fim (KANT, 2009, p.80). Assim, buscando deixar de lado o desejo, o qual determinaria o julgamento do *agradável* e do *bom*, Kant eleva a forma artística acima da matéria, pois ela fugiria das amarras do mundo sensível e se coadunaria com as possibilidades do universo mental e imaginário. Ou seja, o referente, o mundo objetivo, seria apreendido em consonância com as formas pré-concebidas da percepção, o que confere ao Belo, segundo Kant, a função de adequação – o que o sublime existiria para desfazer. O sublime, de fato, implicaria uma incongruência entre o mundo e a mente:

> O sublime, de acordo com Kant, nos permite vislumbrar o que existe para além da compreensão, e experienciar os limites do mundo físico e sensível, proporcionando sentimento de reverência e terror (LEITCH et al., 2010, p. 409, tradução nossa)

Segundo Kant, enquanto o belo se manifesta de modo a revelar a forma do objeto observado, o sublime pode se manifestar na amorfia dos objetos, na

medida em que "representa nele ou por meio dele o ilimitado" (KANT, 2009, p.91). Tal concepção do sublime é altamente influente e decisiva no estabelecimento do conceito para a Estética. Segue discussão inicial feita por Philip Shaw em livro dedicado ao tema:

> Em termos gerais, a qualquer momento em que a experiência se desvencilhe da compreensão convencional, a qualquer momento em que o poder de um objeto ou de um evento é tal que as palavras fraquejam e os pontos de comparação desaparecem, apelamos ao sentimento do sublime. Enquanto tal, o sublime marca os limites da razão e da expressão juntamente de um sentimento do que pode jazer além desses limites (SHAW, 2007, p. 2, tradução nossa)

Em outras palavras, o efeito do sublime alarga a capacidade imaginativa, convidando o sujeito observador a ampliar as suas possibilidades intelectuais e perceptivas, na medida em que provoca um sentimento de inadequação, seja por meio do incomensurável – típico efeito de grandeza experimentado diante da natureza, o que Kant chamou de *sublime matemático* –, seja por meio do incompreensível – efeito proveniente tanto da natureza quanto de obras artísticas criadas pelo homem, o qual Kant chamou de *sublime dinâmico*.

É possível dizer que a experiência do *sublime dinâmico* é análoga à da desautomatização, na medida em que, do mesmo modo, a *desautomatização* alarga as possibilidades imaginativas, perceptivas e, no caso da obra estudada neste ensaio, *Instruções para construir uma flor*, um livro ilustrado, engrandece as possibilidades visuais e linguísticas do jovem leitor, assim como estabelece as possibilidades de criação de estruturas mentais que vislumbrem as mais diversas possibilidades de articulação entre ambos.

Para Viktor Chklovski, responsável por cunhar o termo, o nosso universo perceptivo, via de regra, é regido por um minimalismo algébrico, o qual desenvolve fórmulas estruturais prontas que automatizam a forma como percebemos a realidade: "Assim, a vida […] se transforma em nada. A automatização engole os objetos, os hábitos, os móveis, a mulher e o medo da guerra" (CHKLOVSKI, 1970, p.44). O fenômeno da automatização, em arte, seria regido pelo princípio da economia artística, mencionado acima. Chklovski, exalta o procedimento da *desautomatização*, o qual "aumenta a dificuldade e a duração da percepção", sendo "o procedimento da percepção em arte […] um fim em si mesmo" (EIKHENBAUM, 1970, p.14). Impossível não associar tal concepção com a ideia de "finalidade sem fim da arte", de Kant, mencionada acima.

Pode-se afirmar que, tardiamente, os formalistas russos recuperaram preceitos da Estética kantiana e, com o intuito de criar uma "Ciência da Literatura",

o traduziram num ferramental teórico voltado para os estudos de obras literárias. Impossível, contudo, diante de obra marcadamente metaestética, rica de um hibridismo entre arte verbal e artes visuais, não retornar ao efeito do sublime kantiano e como ele se manifesta hoje, junto aos jovens leitores, ou seja, por meio da constante *desautomatização* da percepção e, desse modo, proporcionando uma rica educação estética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Instruções para construir uma flor estrutura-se de forma metaficcional e metaestética. Assim, sua escritora e ilustradora, ao revelarem o processo de criação do protagonista, desvelam seus próprios processos criativos. A obra explora com consistência recursos poéticos para tratar da criação artística. Além disso, seu sensível relato, com suas ilustrações dotadas de riqueza de traços e cores intensas, cativa a criança leitora.

A leitura do livro ilustrado, ao permitir contato com textos verbais e não verbais, atraentes, críticos, irônicos e lúdicos, faculta ao leitor a ampliação de conhecimentos, pois rompe com conceitos prévios. Esses textos, ao instaurarem lacunas, requerem constantes revisões de hipóteses desse leitor, por isso são atraentes, pois estabelecem interação, comunicação. Portanto, é válida a hipótese de que a leitura desse livro permite despertar o olhar crítico desde a infância.

Livros ilustrados como o de Dias, ilustrado por Paterno, podem ser grandes aliados da criança, porque cruzam o limite entre os mundos verbal e pré-verbal (HUNT, 2010, p.234). Como possuem dupla audiência, oferecem ricas oportunidades de mediação em que se pode explorar técnicas narrativas diversas; diferentes tipos de interação entre imagem e texto verbal; empregos de perspectivas e de cores; simbolismos; relações entre figura e fundo, entre moldura externa e interna, e entre molduras contendo imagens, objetos cênicos e/ou vazios etc.; expressões de tempo e espaço, com ações simultâneas ou sucessivas, e captura de um instante qualquer ou mágico, ou de um *continuum* temporal.

Nessa dupla audiência, esses livros conferem poder de modo igualitário a crianças e adultos, já que são projetados para serem lidos ao mesmo tempo, por meio de palavras, imagens e pela combinação entre elas (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011). Essa igualdade avulta no processo de leitura, pois enquanto o texto verbal se dirige ao adulto e requer um olhar linear, a imagem se dirige à criança, solicitando um olhar holístico. A folha dupla, pela oferta de simultaneidade dos dois processos, faculta a criança eleger seu próprio ritmo. A recepção do livro ilustrado pela criança pode, graças à autenticidade de seus comentários e percepção aguçada aos detalhes, superar as expectativas do adulto e surpreendê-lo.

Pela leitura da obra *Instruções para construir uma flor* (2012), a criança é convidada a conhecer duas histórias: a de Gabriel e a da construção de sua Casa da Flor, bem como é incitada, ainda que indiretamente, a conhecer os bastidores da construção do texto literário. Pelo enredo, a criança é instigada a rever seus conceitos prévios sobre materiais descartados e a concebê-los com um novo olhar, que só a arte possibilita, pois a resgata de seu cotidiano automatizado e prosaico. Por sua vez, a presença de vazios na obra amplia as referências estéticas do seu leitor e seus horizontes de expectativa. É em decorrência desses recursos que é possível afirmar que *Instruções para construir uma flor* proporciona aos jovens leitores a experiência do sublime, a qual "expande nossa consciência sem distorcê-la" e permite-nos, diante da grandeza, apreendê-la, assim como "compartilhar do potencial de grandeza em nós mesmos" (BLOOM, 2010, p.v, tradução nossa)

REFERÊNCIAS

BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda de (org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador**. São Paulo: DCL, 2008, pp. 75-89.

BLOOM, Harold. Introduction. In: HOBBY, Blake. **Bloom´s Literary Themes**: The Sublime. New York: Chelsea House, 2010.

CAMARGO, Luís H. de. **Poesia infantil e ilustração**: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. 214 p. Dissertação de Mestrado pela Universidade estadual de Campinas – UNICAMP, São Paulo, 1998.

CHKLOVSKI, Viktor. A Arte como Procedimento. In: TOLEDO, D. O. (org.). **Teoria da literatura**: formalistas russos. Trad. A. M. Ribeiro; M. A. Pereira; R. L. Zilberman; A. C. Hohlfeldt. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida**. São Paulo: Petrópolis, 2000.

DIAS, Christina. **Instruções para construir uma flor.** Ilustrações de Semíramis Paterno. São Paulo: Cortez, 2012.

EIKHENBAUM, Boris. A Teoria do "Método Formal". In: TOLEDO, D. O. (org.) **Teoria da literatura**: formalistas russos. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. vol. 1.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

LEITCH et al. Immanuel Kant. In: _____ (orgs.). **The Norton Anthology of Theory and Criticism**. 2nd ed. New York: Norton, 2010.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

KANT, Immanuel. **Crítica da Faculdade de Julgar**. Trad. Daniela Botelho B. Guedes. São Paulo: Ícone Editora, 2009.

MELO NETO, João Cabral. Antiode (contra a poesia dita profunda). In: _____. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2007.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PEREIRA, Nilce M. Literatura, ilustração e o livro ilustrado. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. rev. ampl. Maringá: Eduem, 2009, pp. 377-393.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

SHAW, Philip. **The Sublime**. New York: Routledge, 2007.

O BELO E O SUBLIME: REPENSANDO O SEU CONTEXTO NA ARTE

Julia Maria Hummes[1]

Márcia Pessoa Dal Bello[2]

Ubyrajara Brasil Dal Bello[3]

1 Mestrado em Educação Musical pelo PPGEMUS/UFRGS, Graduada no curso de Licenciatura Educação Artística, com habilitação em Música/UFRGS. Atualmente é Vice-Diretora do Setor Pedagógico da Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. Tem experiência na área de Educação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: música e produção artística.

2 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. É Pesquisadora e Coordenadora de Ensino na Fundação Municipal de Artes de Montenegro/FUNDARTE. É membro do Grupo de Pesquisa Estudos em Educação Teatro e Performance-GETEPE/PPGEDU/FACED/POS; tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, arte, saberes pedagógicos e formação docente.

3 Mestrado em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil (2001). Celetista da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Brasil.

INTRODUÇÃO

As palavras "Belo e Sublime" estão intimamente vinculadas às artes, mais especificamente à estética. E as artes se vinculam profundamente com as emoções humanas e os humanos têm necessidade de traduzir esses sentimentos em palavras e conceitos que lhes sejam inteligíveis. Logo, a origem etimológica de ambas vem do latim, sendo *bellus* para o belo e *sublimis* para o sublime. Historicamente, portanto, belo é fruto da estética clássica, grega e romana, e diz diretamente respeito a determinadas características visíveis ao objeto de apreciação. Contudo, os gregos antigos não tinham uma definição clara sobre o que é beleza (talvez, nem nós tampouco), sendo o termo grego mais próximo para beleza ou belo, a palavra *kalón*. Eles associavam a beleza a outros valores como, por exemplo, a sabedoria e a justiça. Assim, percebe-se que o belo grego era algo amplo, em que a estética em si e a ideia de valores se combinavam. Não obstante, para os gregos, o belo deveria responder a três critérios: ordem, simetria e proporção. Como não poderia ser diferente, aí está a lógica grega a julgar o que é ser belo. Seja como for, o belo passou a significar, com o passar do tempo, algo que agrada, algo que suscita admiração e que atrai o olhar.

Mas a arte se transforma, a humanidade refinou-se e o guerreiro clássico cedeu seu espírito ao deleite do artístico. A expressão "belo" já não era suficiente para explicar o que ia à alma diante de uma obra artística. Daí dizer-se que no final do século XVIII, com o inaugurar do Romantismo[4], o uso do termo sublime torna-se mais frequente, cujo significado pode ser entendido como "aquele ou aquilo que se eleva" ou "aquele ou aquilo que se sustenta no ar". Sublime é, portanto, a condição estética que provoca o afloramento da sensibilidade. O sublime, na origem de seu emprego, tinha uma relação direta com a natureza, esta considerada misteriosa e extraordinária.

4 O romantismo foi um movimento artístico, político, e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII na Europa que durou por grande parte do século XIX. Caracterizou-se como uma visão de mundo contrária ao racionalismo e ao iluminismo e buscou um nacionalismo que viria a consolidar os estados nacionais na Europa.Inicialmente apenas uma atitude, um estado de espírito, o romantismo toma mais tarde a forma de um movimento, e o espírito romântico passa a designar toda uma visão de mundo centrada no indivíduo. Os autores românticos voltaram-se cada vez mais para si mesmos, retratando o drama humano, amores trágicos, ideais utópicos e desejos de escapismo. Se o século XVIII foi marcado pela objetividade, pelo iluminismo e pela razão, o início do século XIX seria marcado pelo lirismo, pela subjetividade, pela emoção e pelo eu. O termo romântico refere-se ao movimento estético, ou seja, à tendência idealista ou poética de alguém que carece de sentido objetivo. O romantismo é a arte do sonho e fantasia. Valoriza as forças criativas do indivíduo e da imaginação popular. Opõe-se à arte equilibrada dos clássicos e baseia-se na inspiração fugaz dos momentos fortes da vida subjetiva: na fé, no sonho, na paixão, na intuição, na saudade, no sentimento da natureza e na força das lendas nacionais <https://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>.

O termo foi inicialmente empregado na retórica e na poesia, passando a ter aceitação mais ampla após 1674, quando foi publicada a tradução francesa de Nicolas Boileau do "Tratado sobre o sublime", escrito em algum período entre os séculos I e III, por um anônimo (BELLAS, 2016).

Como conceito estético, o sublime comporta uma qualidade de larga amplitude caracterizada por força subjacente que transcende o belo. O sublime remete quem o experimenta a um sentimento de inacessibilidade ante o incomensurável. Como resultado, provoca certo estranhamento, espanto, inspirado pelo medo ou pelo respeito.

Diante desse introito, cabe dizer que o presente artigo objetiva refletir a respeito dos conceitos de belo e de sublime, no sentido de repensá-los no contexto da arte, sem a intenção de fechar nenhum conceito como verdade absoluta, mas de dialogar com alguns autores sobre conceitos tão próximos ao universo da arte. Para tal, a análise se fundamenta, principalmente, em dois autores: um deles é Immanuel Kant e outro é Edmund Burke.

O BELO E O SUBLIME PARA KANT

Kant escreveu três grandes obras relacionadas entre si e complementares: Crítica da Razão Pura (1781), Crítica da Razão Prática (1788) e Crítica da Faculdade de Juízo (1790).

Na sua primeira obra, Kant investiga a faculdade do conhecimento. Neste livro, ele tenta responder a primeira das três questões fundamentais da filosofia: "Que podemos saber? Que devemos fazer? Que nos é lícito esperar?"

Ele distingue duas formas de saber: o conhecimento empírico, ou seja, aqueles relacionados com as percepções dos sentidos, isto é, posteriores à experiência. E o conhecimento puro, aquele que não depende dos sentidos, independente da experiência, ou seja, a *priori*, universal, e necessário. Para Kant, o conhecimento verdadeiro só é possível pela conjunção entre matéria, proveniente dos sentidos, e forma, que são as categorias do entendimento.

No seu segundo estudo, publicado em 1788, a Crítica da Razão Prática, Kant se volta para os princípios da moral. Nesta obra, ele analisa as condições de possibilidade para uma moral com pretensão universalista e apresenta, mais uma vez, o seu imperativo categórico: forma da lei moral para uma vontade imperfeita. Cunha, então, o famoso enunciado do imperativo categórico*: aja de tal modo que a máxima da tua ação possa valer como lei universal*. Esse imperativo é então tornado como condição necessária à razão para revelar a liberdade e autonomia da vontade.

Na terceira obra, a mais relevante para efeitos deste artigo, Kant investiga os limites daquilo que podemos conhecer pela nossa faculdade de julgar. Na

verdade, ele vai além da razão: leva em consideração a memória e os sentimentos. Na primeira parte da Crítica da Faculdade de Juízo Estético, Kant analisa minuciosamente o belo por meio de quatro categorias: qualidade, quantidade, finalismo e modo. Igualmente analisa o sublime e introduz a noção de gênio. Não obstante o esforço hercúleo de Kant ao abordar o belo, o sublime, o gênio e, inclusive, as Belas Artes, ele acabou não formulando uma teoria estética, já que o juízo estético é reflexionante, segundo o termo forjado pelo próprio filósofo e, portanto, em última análise, subjetivo.

De acordo com Lino:

> A Crítica da Faculdade do Juízo (1790) é concebida pelo próprio filósofo como mediadora entre as duas outras obras críticas. Na primeira destas, a Crítica da Razão Pura (1781), Kant debruçou-se na investigação acerca da faculdade do conhecimento (entendimento), já na seguinte, a Crítica da Razão Prática (1788), o interesse voltou-se para a faculdade de apetição (razão) e ao investigar como se dão os juízos nos sentimentos de prazer e desprazer na Crítica da Faculdade do Juízo é proposta, então, uma possibilidade de transitar entre as duas primeiras críticas, posto que a faculdade de julgar exerce um papel intermediário entre o entendimento e a razão (LINO, 2008, p. 27).

Para Kant, *juízo* significa a faculdade de conectar representações, de acoplar sujeito e predicado e, a partir dessas atrelagens, obter conhecimento. Para o filósofo, existem duas espécies de juízo: os juízos determinantes e os juízos reflexionantes. Os primeiros são juízos que formam o objeto. É um juízo de caráter essencialmente intelectual. Por meio dele, o objeto empírico é instituído na medida que o material da experiência é absorvido. Por exemplo, a constatação de que o calor é decorrência do objeto fogo. Por outro lado, quando o juízo já encontra um objeto previamente constituído, sem a necessidade de um esforço interpretativo ou relacional, resta-lhe apenas refletir sobre o objeto para encontrar um meio de subordiná-lo a uma referência de ordem pessoal que lhe dê sentido.

O juízo estético, de caráter reflexionante, usa da faculdade da imaginação para conseguir o entendimento. O juízo estético não se interessa pelo objeto em si, mas sim pelos potenciais efeitos que o objeto possa causar (ou efetivamente cause) ao humor do sujeito. Logo, o caráter desinteressado do juízo estético é determinado pelo modo como as faculdades de conhecimento do sujeito se comportam diante de certos objetos tidos como belos. Se o agradável proporciona concordância, ela é vinculada ao deleite. Assim, por gerar prazer diretamente nos sentidos, faz com que o sujeito não desvincule sua complacência

da existência do objeto, pois o interesse por ele é imediato, devido ao prazer proporcionado por ele aos sentidos.

O fator determinante do belo é justamente o prazer desinteressado. Nas palavras de Kant: "Não se tem que simpatizar minimamente com a existência da coisa, mas ser a esse respeito completamente indiferente para em matéria de gosto desempenhar o papel de juiz" (KANT, 2005, 7, p. 50).

Em resumo, a concepção kantiana na Crítica da Faculdade do Juízo determina que a expressão "belo" é originária do juízo de gosto. O juízo de gosto é, em sua essência, estético. Sendo assim, não implica conhecimento apriorístico acerca do objeto e está ligado ao sentimento de prazer e desprazer do sujeito diante do objeto ou de sua representação. Para que alguma coisa seja considerada bela, há de se utilizar a faculdade do gosto, a qual é fundamentalmente subjetiva. Se o fundamento para o belo é responsabilidade de quem elabora tal ou qual juízo, isso indica que não há determinação conceitual, consequentemente, não há construção de conhecimento sobre o objeto. A partir da formação do juízo sobre o belo, haverá prazer ou desprazer, e a consequência deste ou daquele sentimento terá como característica a inexistência de qualquer interesse.

Pode-se dizer que os sentimentos do belo e do sublime apresentam aspectos semelhantes, justamente, porque ambos provêm do juízo de reflexão. Tanto o belo quanto o sublime aprazem por si mesmos. São desinteressados. E são considerados juízos singulares,

> [...] contudo juízos que se anunciam como universalmente válidos com respeito a cada sujeito, se bem que na verdade reivindiquem simplesmente o sentimento de prazer e não o conhecimento do objeto (KANT, 2005, 74, p. 90).

A diferença entre tais sentimentos está na relação destes com o objeto contemplado. O belo refere-se à apreensão da forma do objeto, enquanto o sublime pode ser encontrado no disforme. No caso do sentimento sublime, a natureza

> [...] em seu caos ou em suas mais selvagens e desregradas desordem e devastação suscita as ideias do sublime quando somente poder e grandeza podem ser vistos (KANT, 2005, 78, p. 91).

O sentimento do sublime diferencia-se do belo justamente por apresentar certa autonomia com relação à natureza. Tal sentimento é incitado por fenômenos naturais, mas fundamenta-se na capacidade racional do homem. Pelo fato de o sublime oferecer uma complacência comunicável universalmente, apresenta-se também nesse ajuizamento a consciência de uma conformidade

subjetiva no uso da nossa faculdade de conhecimento (KANT, 2005, 83, p. 95). Porém, no juízo do sublime, não há a representação de nenhuma forma particular na natureza, como ocorre no juízo sobre o belo.

Silva (2006) aponta que no sublime, o objeto pode aparecer como inadequado e violento para a faculdade da imaginação, entretanto para Kant, (2005) esta inconformidade da imaginação é a faculdade máxima da sensibilidade (KANT, 2005, p. 95). Ele considera que "se trata de um sentimento de inadequação da exposição da ideia do todo, entretanto é ai que a faculdade da imaginação atinge o seu máximo, e na ânsia de ampliá-lo pode recair, entretanto a experiência é transposta numa comovedora complacência" (KANT, 88, P.98).

Kant distinguiu **três modalidades**: o **sublime terrível,** que mistura a admiração da grandiosidade com o temor ou o horror (exemplo: um precipício imenso, a cratera de um vulcão a vomitar lava), o **sublime nobre,** em que a admiração da grandiosidade se mistura com a **nobreza assente na simplicidade** (exemplo: uma catedral gótica, sem decorações interiores) e o **sublime magnífico** (exemplo: um palácio residencial recoberto a ouro e pedras preciosas). Escreveu:

> Os carvalhos altos e a sombra solitária no bosque sagrado são *sublimes*, as plantações de flores, sebes baixas, e árvores recortadas, formando figuras, são *belos*. A noite é *sublime*, o dia é *belo*. Os temperamentos que possuem o sentimento do sublime, quando a tremulante luz das estrelas rasga a parda sombra da noite e a lua solitária está no horizonte, são atraídos pouco a pouco pela calma silenciosa de uma noite de verão, as sensações supremas de amizade, de desprezo do mundo, de eternidade. O resplendor do dia infunde afãs de atividade e um sentimento de regozijo. *O sublime comove, o belo encanta*. O semblante do homem que se encontra em pleno sentimento do sublime é sério, às vezes rígido e ensombrado. Pelo contrário, a viva sensação do belo declara-se no olhar pela sua esplendorosa serenidade, por sorrisos rasgados e por um claro regozijo (KANT, 2008, p. 32).

OUTROS OLHARES PARA OS CONCEITOS DE BELO E SUBLIME

O sublime de Burke se opõe ao Belo. Para ele, o Belo está ligado a beleza, a lisura, a clareza de cores, a graça e elegância. Mas o Sublime implica em vastidão, terror, obscuridade, solidão, silêncio, ou seja, tudo aquilo que pode despertar a ideia de dor e perigo. Ao contrário do Sublime, o Belo de Burke é aquilo que produz prazer.

Para Burke, o sentimento sublime só pode se manifestar esteticamente se for derivado de tais sensações, a saber: a dor e o prazer. Tudo que seja de algum modo capaz de incitar as ideias de dor e de perigo, isto é, tudo que seja de alguma maneira terrível, ou relacionado a objetos terríveis ou atua de algum modo análogo ao terror constitui uma fonte do sublime. O que "produz a mais forte emoção de que o espírito é capaz" (BURKE, 1993, P.48).

O autor argumenta que se o sentimento de sublime constitui a máxima capacidade de sentir do sujeito, esses objetos capazes de promover tal sentimento não são ou não deveriam ser fornecidos pela arte na ideia do pensador. Segundo Burke, esta sensação jamais poderia ser inspirada com o auxílio de objetos de arte, pois aqui o sentimento em questão passa por determinada espécie de filtro quando se relaciona com a arte. "Os objetos artísticos já denunciam a sua ligação direta com a ficção e isso acabaria por produzir o desaparecimento da possibilidade e da intensidade requeridas para esse tipo de sensação" (BURKE, 1993, p. 54). Por exemplo, como ocorre nas grandes desgraças reais e infortúnios muitas vezes representados pela arte.

Já para Eco (2014), aquilo que é belo é definido pelo modo como nós o apreendemos, analisando a consciência daquele que pronuncia um juízo de gosto. Para o autor,

> [...] o Belo é algo que como tal se mostra para nós, que o percebemos, que está ligado aos sentidos, ao reconhecimento de um prazer, é ideia predominante em ambientes filosóficos diversos (ECO, 2014, p. 275-277).

O autor considera que o sublime é aquilo que produz a mais forte emoção que o espírito é capaz de sentir e, assim como o Belo, também predomina em ambientes filosóficos.

Schopenhauer (2008), outro pensador que buscou definir os conceitos de Belo e Sublime, defende que no Belo o predomínio do conhecimento puro se exerce sem resistência. A beleza do objeto, sua constituição facilita por si só o conhecimento da ideia inerente à expressão do que se considera Belo. Portanto, é imperceptível à consciência, a qual persiste como sujeito do conhecimento, destituído, inclusive, de toda recordação da vontade.

Vontade, para Schopenhauer, é o único elemento permanente e invariável do espírito. É aquele que lhe dá coerência e unidade. Constitui a essência do homem. A vontade seria o princípio fundamental da natureza, independente da representação, não se submetendo à racionalidade e seus critérios. Logo**,** em contraposição, o Sublime, diferentemente do Belo, conquista o estado de conhecimento puro, primeiramente, por meio de uma libertação violenta das

relações do objeto com a vontade. Tais relações são reconhecidas como desfavoráveis, já que prescindem de uma elevação livre e consciente acima da vontade e do conhecimento a ela referido.

As experiências que o sublime nos traz são mais perturbadoras, já o belo representa-nos apenas a imagem do bem. O sublime nos traz a ideia de infinito e também a de liberdade e esta tem que ser total. "O belo está ligado à concordância de nossas faculdades, o sublime a seu conflito" (JIMENEZ, 1999, p. 144).

O Belo é harmonia, o Sublime pode ser disforme, informe, caótico. Prazer para um, dor e prazer para o outro. Para o autor, os ajuizamentos podem estar ligados mais a um prazer do que a um conhecimento do objeto em si, já o belo sempre está relacionado ao objeto sensível, enquanto o sublime é semelhante à razão. "O Sublime distingue-se do Belo pelo fato de provocar perturbações filosóficas ligadas a uma mistura de dor e prazer" (JIMENEZ, 1999, pag. 136).

Desse modo, é importante frisar que muito se discute o conceito de Belo na arte, cuja apreciação prescinde da ideia de Belo universal, ou seja, pressupõe um acordo entre o artista e o espectador, no qual o artista procura estabelecer uma harmonia entre a imaginação e compreensão. É o que Deleuze chama de juízo de gosto "é belo" e exprime no espectador um acordo, uma harmonia de duas faculdades: imaginação e entendimento. Se o juízo de gosto se distingue do juízo de preferência, é porque ele pretende uma certa necessidade, uma certa universalidade a priori. Para o autor, ele toma do entendimento, portanto, sua legalidade, mas esta legalidade não aparece aqui em conceitos determinados. "A universalidade no juízo de gosto é aquela de um prazer; a coisa é singular, e permanece sem conceito" (DELEUZE, 1963, p. 2).

Dessa forma, a ideia do entendimento está implícita, uma vez que a imaginação busca um sentido que guiará o juízo estético. Para Deleuze (1963), o juízo estético está comprometido com a ideia do belo universal, pois ela remete ao conceito que o artista busca representar. O autor chama de esquematismo o ato original da imaginação, relacionado a um conceito determinado do entendimento. Ele continua afirmando que sem conceito do entendimento, a imaginação faz outra coisa ao invés de esquematizar. Ela reflete. "É este o verdadeiro papel da imaginação no juízo estético: ela reflete a forma do objeto. Por forma, aqui, não se deve entender forma da intuição (sensibilidade) " (DELEUZE, 1963, p. 6).

O mesmo autor (1963) afirma que a arte auxilia o homem a superar o objeto do desejo, na medida em que o conduz a outras esferas do espírito, que o eleva do plano puramente material, físico, palpável, para outro, diverso e acima deste, cuja inclinação sensorial é manifesta, o eleva ao plano suprassensível. O sublime, por outro lado, coloca-nos, pois, na presença de uma relação subjetiva direta entre a imaginação e a razão.

Deleuze (1963) observa que é mais do que um acordo, esta relação é em primeiro lugar um desacordo, uma contradição vivida entre a exigência da razão e a potência da imaginação. "É por isso que a imaginação parece perder a sua liberdade e o sentimento do sublime, uma dor mais do que o prazer" (DELEUZE, 1963, p. 58). Porém, o autor continua afirmando que no fundo do desacordo surge o acordo; a dor torna possível um prazer. Quando a imaginação é posta na presença do seu limite por alguma coisa que a supera por todos os lados, ela mesma supera o seu próprio limite, é verdade que de maneira negativa, representando a inacessibilidade da Ideia racional e fazendo desta própria inacessibilidade algo de presente na natureza sensível.

> [...] tal é o acordo-discordante-da imaginação e da razão: não é apenas a razão que tem uma distinção "supra-sensível", mas também a imaginação. Nesse acordo a alma é sentida como a unidade supra-sensível indeterminada de todas as faculdades; somos nós próprios referidos a um foco, como a um "ponto de concentração" no supras-sensível (DELEUZE, 1963, p. 58).

Desse modo, o Sublime, a partir da apreciação de uma obra de arte, seria um "estado de êxtase", cuja sensação é resultado do prazer que surge e é produzido pelos sentidos, impulsionado por um acontecimento momentâneo, seguido de uma efusão sensorial que, por ser emoção, se expressa como um prazer extremo, na relação entre razão e imaginação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para auxiliar a reflexão pretendida e objeto deste texto sobre os conceitos de Belo e Sublime, partiu-se da concepção grega de Belo, cuja ideia deveria responder a três critérios: ordem, simetria e proporção. Com o passar do tempo, a palavra Belo passa a expressar algo que agrada, que provoca admiração e que atrai o olhar.

Na medida em que a sociedade grega vai se transformando, a arte amplia as suas dimensões e a palavra Belo já não dá mais conta de explicar o que transcende a apreciação da obra de arte. Assim, no final do século XVIII, em pleno Romantismo, o uso do termo Sublime começa a ser utilizado para expressar o sentido implícito na obra, cujo significado da palavra expressava "aquele ou aquilo que se eleva", "aquele ou aquilo que se sustenta no ar", que provoca o afloramento da sensibilidade.

No intuito de aprofundar a discussão sobre os conceitos de Belo e Sublime na apreciação da obra de Arte, foi inevitável que se promovesse uma interlocu-

ção com vários autores estudiosos sobre os temas em questão, cujos pensamentos convergiram para a ideia de que, tanto o Belo como o Sublime transitam pela sensibilidade humana, a partir da observação da obra e das sensações que a sua apreciação provoca no espectador.

Enquanto o Belo leva a um entendimento ilimitado, o Sublime conduz à razão pura, o que significa à totalidade da compreensão. O Belo encanta pela simplicidade, agrada, pois, os sentidos. A impressão deixada no indivíduo, na contemplação de uma obra Sublime, por sua vez, pode estar representada pelo terror, pela desolação, pelos sentimentos desagradáveis, mas também pelos agradáveis, podendo surpreender pelo esplendor, pelo encanto ou por estranhamento. Enquanto o Belo é tranquilizador, o Sublime é inquietante.

Seguindo as considerações relatadas no texto em questão, podemos dizer que o Sublime se distingue do Belo por provocar sentimentos perturbadores, tanto na dimensão do prazer como da dor. O Belo é mais ameno, dá uma dimensão de prazer mais serena e menos impactante.

É possível encontrar um exemplo concreto na bela arquitetura da Grécia antiga, que traz detalhes refinados, muita beleza e harmonia nas formas. Nestas obras arquitetônicas encontramos a perfeição do retrato humano, a beleza nos altares e nas colunas, sempre buscando na matemática a perfeição visual. O que contrasta com a sublime arquitetura Gótica que apresenta detalhes, um grande porte, uma plenitude muitas vezes assustadora.

Pode-se comparar também um belo concerto grosso barroco[5] a uma sublime Ópera de Wagner[6]. Fica claro que a diferença de prazer, de impacto, de dramaticidade ou de perturbação do ouvinte diante de cada obra a coloca no devido patamar de satisfação.

A diferença entre o Belo e o Sublime se coloca bem evidente nas artes visuais como, por exemplo, ao comparar uma obra de John Constable a uma de William Turner. Vejamos os exemplos The HayWain – John Constable e El naufrágio de William Turner. Na figura 1. pode-se dizer que o Belo traz o simples prazer da contemplação, mostra uma natureza como espaço acolhedor que convida, de certa forma, a participar. Já na figura 2, o Sublime traz uma sensação de admiração, traz vários sentimentos que ultrapassam o simples prazer mostrando uma natureza indomável, rebelde.

5 A forma instrumental "concerto grosso" surgiu no final do século XVII, é um concerto onde um grupo de solistas (normalmente de cordas)também conhecidos como concertinho, dialoga com o restante da orquestra, também conhecida como "tutti".

6 As óperas de Richard Wagner são conhecidas pela dramaticidade musical, com texturas bastante complexas, orquestração ousada e harmonias interessantes.



Figura 1. The HayWain – John Constable



Figura 2. El naufrágio de William Turner

Certamente todo artista, ao conceber sua obra, busca uma satisfação pessoal, mas também espera uma resposta do observador, ou seja, a sua expectativa será tocar o espectador. É evidente que a obra ser considerada Sublime por quem a avalia é uma aspiração para poucos, entretanto a apreciação estética da obra também é diversa e singular. Uma obra pode ser vista por muitos como Bela ou até mesmo Sublime e outros podem considerá-la inexpressiva. Outra questão relevante a ser observada é que, dependendo da complexidade da obra, algumas provocam uma leitura imediata, onde o Belo ou o Sublime se impõem, entretanto outras necessitam de um tempo para que a apreciação da obra e toda a sua complexidade esteja ao alcance do espectador.

Ao final desta reflexão, parece pertinente chamar atenção, ainda, para o fato de que, assim como a designação do "Belo" não deu conta de expressar o sentido e a emoção presentes na obra de arte na antiguidade, no momento atual, as obras produzidas na contemporaneidade, igualmente, prescindem de outros predicados para expressá-las em todo o seu esplendor conceitual, uma vez que as palavras "Belo e Sublime" tornaram-se insuficientes.

REFERÊNCIAS

BELLAS, João Pedro. O Romantismo e o Sublime. **Anais do VII Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF**. Estudos de Literatura.**Anais do VII SAPPIL** – Estudos de Literatura, UFF, nº 1, 2016. [271].

BURKE, Edmund. **A Philosophical Enquiry in to the Origins o four Ideas of the Sublime and Beautful**. Ed Adam Philips. New York: Oxford, 2008.

DELEUZE, Giles. **A filosofia crítica de Kant**. Tradução de Geminiano Franco. Lisboa/ Portugal. Edição 70. 1963.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Trad. Eliana Aguiar. 4ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2014.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

KANT, Immanuel. **Anthropology from a pragmatic point of view.** Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

_____. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. 2. ed. Campinas, Trad. De Vinícius Figueiredo. São Paulo: Papirus Editora, 1993.

_____. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e Antônio Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Crítica da Faculdade do Juízo**. 2. ed. Trad. De Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2005.

_____. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. Trad. Clélia Aparecida Martins, São Paulo: Iluminuras, 2006.

LINO, Alice de Carvalho. **A relação dos conceitos do belo e do sublime na representação dos gêneros.** Universidade de São Paulo. Kant e-Prints. Campinas, Série 2, v. 3, n. 1, pp. 27-39, jan.-jun., 2008.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia:** de Spinoza a Kant. Tradução de Ivo Stomiolo. V. 4. São Paulo: Paulus, 2005.

RHODEN, Valério (org). **200 Anos da Crítica da Faculdade do Juízo de Kant, 1790-1990.** Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, Instituto Goethe/ICBA, 1992.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Metafísica do Belo**. Trad. Jair Barbosa. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SILVEIRA, Carlos Roberto da; RIBEIRO, Alan Barcelos. O pensamento filosófico de Schopenhauer sobre a música e suas possíveis contribuições para a educação musical brasileira. **Theoria – Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre,** Volume 04, Número 09, Ano 2012.

SILVA, Hélio Lopes. **A Imaginação na crítica kantiana dos juízos estéticos**. Ouro Preto: Artefilosofia, vol.1, n. 1, pp. 45-55, jul. 2006.

Referências eletrônicas:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/18840>.

<http://revistaentelekheia.blogspot.com.br/2008/08/o-belo-e-o-sublime-arthur-schopenhauer.html>.

<http://revistaentelekheia.blogspot.com.br/2008/08/o-belo-e-o-sublime-arthur-schopenhauer.html>.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>.

AS EVOCAÇÕES DO INÚTIL NO ENSINO DE ARTE

Clóvis Da Rolt[1]

1 Clóvis Da Rolt é Licenciado em Artes Plásticas (Universidade de Caxias do Sul – UCS), Mestre e Doutor em Ciências Sociais (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS). Foi bolsista da Fundação Carolina junto à Universidade de Granada (Espanha), colunista do Jornal Gazeta de Bento Gonçalves e, atualmente, é docente da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, junto ao Câmpus Jaguarão-RS. Poeta, em 2016 foi indicado ao Prêmio Açorianos de Literatura (Secretaria de Cultura de Porto Alegre-RS) com o volume de poemas A orientação das serpentes.

"Somos como anões sobre
os ombros de gigantes."
Bernardo de Chartres

1 UM PONTO DE PARTIDA

A contemporaneidade – palavra difícil – tem produzido deslocamentos profundos em relação a todo um arcabouço de valores com os quais, outrora, nos municiávamos para balizar nossa inserção no mundo. "Os tempos são outros", "o mundo mudou" e "já não vivemos como os nosso pais" são expressões que traduzem um pouco da sensação de instabilidade que nos envolve em relação a um conjunto de práticas, experiências e preceitos oriundos dos mais variados campos da experiência humana.

Em meio ao turbilhão de processos desacomodadores com que somos confrontados no âmbito da contemporaneidade (recorro a este termo ciente dos seus matizes de imprecisão), tem-se a impressão, cada vez mais eloquente, de que a impotência tem se revelado onipresente em todos os âmbitos da vida. O mundo, sob a ótica dos valores mutantes que nos envolvem na atualidade, apresenta-se como uma entidade rachada, decomposta, e o modo como lidamos com ele tem dado sinais de que a nossa obstinação por melhorias, correções, ajustes, resgates e restaurações só faz aumentar nossa incapacidade de diálogo, além de afastar as possibilidades de um consenso mínimo. Em outras palavras, num plano prático, trocamos a política (palavra árida) por agendas e pautas (palavras mais amenas e acessíveis ao latifúndio do ego). Hoje, mais do que nunca, o indivíduo é a ideia que defende. Reducionismo extremo.

A vontade de "dar um sentido" à contemporaneidade, para além de suas mazelas e rupturas mais evidentes, tem feito muitas pessoas, grupos e instituições submergirem em pautas ocasionais e agendas customizadas, como se isso fosse capaz de mostrar-lhes que não estão tateando o escuro das incertezas. Tais pautas e agendas, em geral, desparecem com a mesma velocidade com que surgem. Trata-se, segundo penso, de uma atitude que opera mediante a lógica da abreviação das relações complexas que forjam a realidade, especialmente na sua infinidade de processos que não dominamos em toda a sua extensão.

Assim, temerosos diante das cobranças que podem advir do fato de não nos enquadrarmos num fluxo dominante (em geral contraditório, oportunista e sazonal), dizemos um grande "não" a ideias como universalidade, perenidade, tradição, formação, cultivo, norma, e assumimos que tudo isso faz parte de um mundo arcaico e ultrapassado, como se a vida atual – com sua profusão de valores, ideias e representações – fosse uma passarela onde são apresentadas

as tendências de moda da estação. Trocamos de ideias e de princípios como se trocássemos de roupa. De certo modo, isso ocorre como um reflexo da perda das referências mais globais que outrora conduziram os processos sociais, as quais, como já sabemos, foram sepultadas pelas turbulências do mundo contemporâneo, notadamente individualista e personalista. No melhor estilo "*do it yourself*", o que importa, hoje, é que o indivíduo construa sua cápsula existencial e a preencha com os predicados da autossuficiência.

Atualmente, aos olhos de muitas pessoas – ainda que isso seja questionável –, o indivíduo "consciente" dos temas mais prementes da nossa sociedade é aquele que abraça uma causa, que perpetra um ideal tópico, enfim, aquele que tabula suas ações mediante as paixões da mais nova utopia ofertada no mercado das ideias. Sem uma causa momentânea pela qual lutar; sem um motivo sazonal no qual depositar suas aspirações políticas, éticas e valorativas, o indivíduo contemporâneo sente-se desamparado diante da condição fragmentária que imprime sua marca em nossa época. Em alguns casos, como se sabe, disso resultam diversas formas de encenação participativa e de maneirismos comportamentais frente a uma inserção no mundo concreto.

Assim, qualquer indivíduo que professe um ideal duradouro ou contrário à corrente dominante (com seus laivos de impermanência e antiestrutura) passa a ser desacreditado e visto como um reacionário. Por isso mesmo, ultimamente, tenho guardado reservas em relação a pessoas que se julgam "conscientes", especialmente aquelas que, sob o pretexto de haverem descoberto a fórmula que rege o mundo "correto", "justo" e "equânime" – quase sempre revestidas de prepotência –, são incapazes de se projetar para fora de sua caverna dogmática.

Deste mundo contemporâneo, o nosso mundo, o mundo das nossas urgências, inúmeros pensadores aproximaram-se com vistas a um entendimento mais profundo acerca de suas raízes históricas, de seus processos constitutivos e das relações humanas que o modelam e remodelam constantemente. Assim, são muitas as etiquetas teóricas das quais poderíamos nos valer para uma análise do momento em que vivemos, sobretudo se quisermos a ajuda de quem teoriza sobre ele e ilumina a nossa insignificância em relação a diversos temas e assuntos.

Fala-se, portanto, que vivemos numa sociedade pós-moderna (Lyotard), hipermoderna (Lipovetsky), transparente (Vattimo), de risco (Beck), em rede (Castells), líquida (Bauman), pós-histórica (Flusser), pós-metafísica (Habermas), pós-humana (Kurzweil)... Mas o que deveria servir à nossa orientação e ao nosso objetivo de estabilidade (esta palavra tão desgastada), ao contrário, acaba trazendo novos entraves. A impressão que fica, a cada novo panorama sinóptico apresentado a respeito do homem e de sua inserção no

mundo, é a de que as nossas lentes jamais deixarão de ser embaçadas. Em que sociedade, afinal, vivemos? Se cada nova teoria encerra uma nova resposta ou propõe um novo paradigma existencial, em qual delas devemos depositar nossas esperanças?

Se há um sentido de desorientação geral a pautar o momento histórico no qual estamos inseridos, não parece que isso seja uma razão suficiente para aderirmos, de forma sumária, a qualquer extravagância conceitual que almeje vocalizar em larga escala suas intenções definidoras (ainda que nem sempre reveladas com clareza). É próprio do mundo atual a coexistência – em permanente estado de colisão – de todos os enfoques analíticos, de todos os projetos de definição e de todos os aportes conceituais possíveis, ainda que, *grosso modo*, vivamos numa época encapsulada na antidefinição. Eis o ponto nevrálgico dos nossos dilemas. Quem estará falando com mais propriedade e autoridade, se já não acreditamos nesses indícios de uma mentalidade vetusta?

A relevância e o lugar privilegiado que conferimos ao *homo faber* (o homem do cálculo, da teleologia, da relação direta entre causa e efeito), esta figura ainda tão presente em nosso mundo, têm dado sinais claros de haverem sido forjados numa quase idolatria à racionalidade e ao cientificismo com os quais, outrora, pensávamos ter descoberto um paraíso de segurança e certeza. Porém, o *homo faber* parece estar cansado de sua carga e de seu destino: o de fazer a ciência dominar a natureza de modo a representar, com exclusividade, o que entendemos como realidade. No horizonte que se desenha, eis que surge o *homo creator*, aquele que já não se satisfaz em ser um agente passivo e mero produtor de cultura, mas alguém que quer criar, ele próprio, uma natureza *prêt-à-porter* adequada aos seus objetivos magnânimos.

A despeito de sua tônica desestimuladora e aparentemente insolúvel, este quadro ligeiramente esboçado não pode encontrar equivalências no conformismo. A contemporaneidade pode ter impulsionado e estimulado uma salutar abertura em relação a diversos aspectos da vida humana; por outro lado, ela é também o eixo em torno do qual continuamos nos digladiando quando colocamos em disputa as ideias que gestamos em nossos feudos exclusivistas. É no bojo deste quadro que se pode dizer que os problemas que enfrentamos no mundo atual (no âmbito das grandes questões norteadores da sociedade) são também os problemas que enfrentamos no cotidiano da educação e, consequentemente, do ensino de arte.

Somos contingenciados por uma trama de espaço e de tempo que nos lança para o centro da contextualidade da vida. Como sujeitos do século XXI, esta trama se revela problemática e caótica, o que tem gerado as mais contraditórias iniciativas no sentido de entendermos o nosso momento histórico e a posição que ocupamos nele. Desta forma, recorre-se às mais diversas agendas com o in-

tuito de se localizar as "tábuas salvadoras" que nos ofereçam algum alento diante do quadro de absoluto dinamismo e mutabilidade do mundo contemporâneo.

Perguntamo-nos, então: o que significa ensinar arte no mundo atual? Como ensiná-la, se já não dispomos de certezas metodológicas e princípios fundamentais? Como abordar a arte e seu ensino diante de um quadro de relativismo crônico? E o que dizer do conceito de beleza, tão caro e implícito ao ensino de arte?

2 ENSINO DE ARTE: INFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

O campo da educação tem sido um dos mais arrasados em relação à desacomodação dos valores que vêm orquestrando o momento em que vivemos. No âmbito do ensino de arte, tal desacomodação tem gerado um emaranhado de princípios e práticas que coexistem aparentemente sem diálogo, como se, a partir das rupturas do mundo contemporâneo, tivéssemos sido tomados por um personalismo pedagógico que nos autoriza a implementar quaisquer *insights* ou modismos teóricos, ainda que sua pertinência e efetividade pedagógicas nem sempre sejam cotejadas.

Se quisermos nos acercar honestamente dos problemas que envolvem o ensino de arte na atualidade, precisaremos admitir que, tal como a época em que vivemos, estamos também desorientados diante do que significa ensinar arte e do que poderíamos alcançar (de um ponto de vista pedagógico) pelas vias desta área da docência. Assim, o ensino de arte tem sido o lugar de todas as desventuras, contradições e descaminhos quando verificamos o modo como ele vem sendo conduzido.

Atualmente, sob o rótulo de "ensino de arte", vê-se de tudo em nossas escolas. Um emaranhado de tendências, metodologias e princípios pedagógicos opera colagens mirabolantes do ponto de vista do ensino, as quais mesclam um arsenal de recursos que inclui tendências tecnicistas, escolanovistas, realistas, livre-expressivistas, progressistas, terapêuticas e políticas (no pior sentido deste termo). Penso que este quadro, de alguma forma, em maior ou menor grau, pode estar relacionado à permeabilidade do campo da educação em deixar-se hipnotizar pelo canto da sereia da mais nova teoria messiânica que promete acabar com nossas mazelas educacionais. Para nossa infelicidade, sempre há um iluminado com uma carta na manga. Sempre há alguém que se julga capaz de ver o que ninguém mais vê.

A despeito dos avanços verificados nas últimas décadas (surgimento de teorias mais consistentes para o ensino de arte; implementos no âmbito metodológico; participação ativa de teóricos e de profissionais da área no debate sobre políticas públicas educacionais; reconhecimento da disciplina de Arte

como área autônoma nos currículos escolares; maior oferta de cursos de graduação nas diversas linguagens da arte, com vistas à formação docente), ainda carecemos de mais visibilidade a respeito daquilo que torna o ensino de arte necessário para a formação escolar, bem como acerca da especificidade dos conhecimentos mobilizados na disciplina de Arte.

Se houve avanços, não podemos deixar de mencionar também os retrocessos e os continuísmos ainda presentes no âmbito do ensino de arte. Estes aspectos são como feridas ainda presentes na educação escolar brasileira, as quais demandam permanente vigilância. Refiro-me, por exemplo, às péssimas condições estruturais da maior parte de nossas escolas públicas; à falta de espaços e instalações adequados para as aulas de Arte; à quase ausência de material bibliográfico de referência para o ensino de arte, nas bibliotecas escolares; à persistente presença de professores sem formação ou qualificação para a docência em Arte ministrando esta disciplina; à deficiência na oferta de cursos de formação continuada para o aprimoramento dos conhecimentos a serem mobilizados na disciplina de Arte; à falta de recursos financeiros que possam fazer a sala de aula transbordar, através de saídas de campo, para os espaços onde a arte é costumeiramente produzida e apresentada (museus, bienais, teatros, cinemas, centros culturais, mostras de arte).

Não quero, aqui, fazer coro aos que, muitas vezes, depositam no "sistema" a razão exclusiva do descaso com a educação pública brasileira; porém, há que se reconhecer que nossos professores estão cansados e pouco motivados para tentar qualquer gesto de superação diante de condições tão adversas. Irônico, diante desta situação, especialmente para o professor de Arte, é ter que ouvir (de diretores de escola, gestores, supervisores, enfim, de diversos atores que compõem a estrutura hierárquica do sistema educativo) que a criatividade é o que basta para que uma aula aconteça. Digamos isso a um artista e veremos que a criatividade, sem as condições adequadas para sua expressão e exteriorização (ou sua materialização numa obra concreta), se reduz a não mais do que um ponto de partida. Não se faz arte, tampouco se ensina arte, tendo apenas a criatividade como recurso. Esta suposição é tão ultrajante que, de forma hipócrita, deposita na criatividade do professor de Arte a responsabilidade única e exclusiva pelo sucesso de um programa de ensino. Em suma, se ele falhou, se não atingiu os resultados e os objetivos esperados, se não obteve êxito, é porque não foi suficientemente criativo.

Deste modo, não tenho dúvidas de que há um insistente desnorteamento assolando os nossos professores, muitos dos quais se veem impelidos a aderirem às alternativas fáceis e às amenidades, já que acabam sendo capturados pelas tentadoras formas de solipsismo docente tão presentes em nossa realidade escolar. Muitos deles não agem desta forma porque assim gostariam, mas por-

que se sentem verdadeiramente desacreditados diante de uma área da docência que precisa constantemente lutar por seu espaço e provar sua importância na formação escolar. O que parece óbvio, de fato, não o é. Eliminemos a arte da história humana e veremos o que sobra! O momento, sem dúvida, é difícil e exige o nosso empenho na tentativa de buscarmos saídas para o quadro de rupturas que se instaurou diante de nós.

Ao tocar no aspecto da pertinência do ensino de arte e de sua contribuição fundamental à formação escolar, não há como não mencionar uma necessária e urgente reflexão sobre a especificidade da disciplina de Arte. Isso pode se dar, ao que me parece, na perspectiva de um espelhamento em relação às tendências que tomaram conta da educação brasileira, especialmente aquelas que a transformaram numa extensão do materialismo e do utilitarismo, para os quais o conhecimento "válido" é apenas aquele que pode ser tutelado pelo empirismo, pela verificação e pela designação prática. Sob esta via reflexiva, o que importa é uma educação voltada para as finalidades aplicáveis, ou seja, uma "educação para os resultados", como gostam de falar os profissionais do mercado com suas planilhas financeiras sempre atualizadas.

Diante deste quadro não muito animador, à maneira de um contradiscurso necessário, há que se localizar o sentido mais profundo e basilar para que o ensino de arte ocupe, legitimamente, um lugar que só ele tem condições de ocupar frente a um mundo que, na esfera da educação escolar, confere pouco espaço para a imaginação, a fantasia, o sentimento, a metáfora, a beleza e a poesia. Estamos carentes de uma educação que passe pelos sentidos, pelas imagens, pela simbolicidade e pela sinestesia, enfim, pela capacidade de nossos alunos avaliarem criticamente o âmbito estético que os envolve de forma tão evidente, mas pouco valorizada no quadro atual da educação.

Grande parte deste repertório de desencontros pode ser localizada na figura do professor de Arte e na maneira ainda pouco consistente com que ele assume a sua tarefa educativa. O que precisa ficar claro, nesse sentido, é que a docência em Arte pode revelar sua efetividade e suas contribuições mais pertinentes à formação escolar quando professores e alunos são capazes de sintonizar o mesmo canal de diálogo, de troca e de contaminação artística mútua. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o professor de Arte tome em suas mãos (com a autoridade de quem sabe o que está fazendo e ensinando) aquela parcela do conhecimento, da vida, da história e da cultura que só pode ser por ele trabalhada pedagogicamente, pelas vias de sua singularidade docente e através dos recursos do caráter *sui generis* da disciplina que ensina.

Não nos enganemos, portanto, com a ilusão de que qualquer pessoa pode ensinar arte, bastando, para tanto, que ela tenha um pouco de sensibilidade, boa vontade e alguma habilidade técnica elementar. Precisamos muito mais

do que isso se quisermos defender a nossa disciplina dos constantes ataques e das disparatadas desqualificações que a tem vitimado.

3 AS EVOCAÇÕES DO INÚTIL: UM CAMINHO PARA A DOCÊNCIA EM ARTE

Ante o exposto até aqui, seriam muitas as possibilidades de dar prosseguimento à reflexão que proponho com este texto. Uma postura otimista diria que, a despeito da atmosfera de desestruturação e desorientação que paira sobre o ensino de arte e sobre a educação escolar como um todo, teríamos o dever de aproveitar o momento para forjar algumas mudanças internas, a partir das próprias dificuldades por eles impostas. Por outro lado, uma atitude pessimista poderia nos levar a crer que o que estamos presenciando é um desmoronamento que já vinha sendo anunciado há muito tempo, mas cujos sinais não foram captados, restando-nos a resignação diante de um novo quadro existencial.

Muito se tem escrito, teorizado e proposto acerca dos rumos da educação que queremos. Parece-me, contudo, que as receitas infalíveis e as fórmulas miraculosas andam bastante desacreditadas. O momento, segundo penso, nos convoca a uma revisão, a um olhar retrospectivo. E também a uma tônica projetiva. Isso significa que, doravante, o ensino de arte não poderá coexistir com os caminhos pré-fabricados e as formas docentes pré-moldadas por uma sobreposição de experiências desencontradas.

Creio, assim, que se faz necessário localizar, no âmbito do ensino de arte, aquilo que lhe é mais profundo, significativo e idiossincrático. Minha aposta é que nos voltemos para a *dimensão simbólica* do ser humano e, a partir dela, insistamos que o ensino de arte colhe seus melhores frutos quando é capaz de fortalecê-la e de torná-la proeminente como uma categoria de inserção na realidade e de orientação diante dela. Aliado a isso, penso ser fundamental insistirmos na ideia de que a arte revela suas contribuições mais relevantes à educação se permanecer envolta pela *percepção de sua inutilidade*. Se alguém disser, portanto, que a disciplina de Arte é inútil, temos que encarar isso como um elogio.

No mundo em que vivemos, mede-se o valor das coisas pelo retorno de utilidade, aplicação e serventia que elas nos dão. Do ponto de vista dos conteúdos escolares, hierarquizam-se os diversos campos do conhecimento mediante escalas de valor pautadas na lógica da utilidade. Diante deste quadro, o ensino de arte aparece como algo desprovido de função prática, já que sua presença nos currículos escolares é vista como mera excentricidade, como um organismo estranho frente ao discurso pragmático que o engole (em relação ao mundo do trabalho, das profissões, da inserção do indivíduo num mundo tecnológico, enfim, de uma "aplicação futura", como costumeiramente questionam

os próprios alunos). Para que ensinar e aprender arte, se nada podemos fazer com ela? Por que insistir na importância de se estudar arte, se ela não garantirá ao aluno a distinção que pode ser alcançada através de outros campos do conhecimento, os quais podem garantir-lhe profissões e posições sociais mais prestigiosas? Qual o sentido de se investir numa formação em arte, se ela não nos dará respostas prontas, não nos municiará com exatidões e, para os mais incautos, nos lançará para "fora da realidade" ao ancorar a vida nos símbolos, nos desvios de significado, na ambiguidade, na imaginação, na poesia? As respostas a estas perguntas já estão dadas. É através de seus aparentes pontos fracos e de suas fragilidades que o ensino de arte revela sua fortaleza. É porque necessitamos do inútil que o ensino de arte deve continuar a ser uma presença em nossos ambientes escolares.

Nem tudo de que necessitamos para viver pode ser medido, precificado e balizado por sua utilidade. Há coisas que nos tocam profundamente; coisas com as quais nos encontramos ligados por uma relação de necessidade subjetiva, de vivificação espiritual, de gozo estético e de nutrição simbólica, enfim, coisas que não comportam o exame obstinado de sua extensão, aplicação e finalidade. A escola moderna – uma criação cujas raízes remontam a um misto de princípios iluministas e positivistas – não sabe lidar com aquelas necessidades humanas que passam pela subjetividade, pela imaginação e pela emoção, já que sua estrutura encontra-se montada para avaliar, medir, racionalizar, padronizar e estimular a competição.

Ao dizer isso, não estou sugerindo que devemos dar as costas a estas características tão marcantes da nossa educação. Medir é uma habilidade fundamental frente a diversas de nossas ações cotidianas; avaliar é uma capacidade essencial para nossa orientação na vida; racionalizar é um qualidade marcante do nosso processo de humanização; padronizar é um processo que pode facilitar nossa tomada de decisões em relação a diversas pautas; competir é uma atitude que estimula a desacomodação, encoraja as iniciativas individuais e atua na fixação de objetivos. Porém, não parece ser adequado pensarmos que a educação escolar deva existir voltada "apenas" para estas finalidades.

O ensino de arte foi atingido em cheio por esta nova conjuntura de mundo que nos envolve. Seduzidos pelo discurso da novidade, da tecnologia, das militâncias reformistas, da velocidade dos meios informáticos, bem como pela hiperpresentificação de uma linguagem cada vez mais enxuta e sintética como parâmetro de nossas interações cotidianas, muitos professores de Arte renderam-se às demandas de uma sociedade que se julga inaugural, que recusa a memória e que torce o nariz para as heranças (todas elas, quaisquer que sejam), como se esse conjunto de preceitos representassem um mundo do qual querem se distanciar.

A produção da beleza, o exame de suas contingências históricas e de seu lugar na vida social parecem ter sido suplantados por um imediatismo preguiçoso, diante do qual não há espaço para o cotejo de conceitos que demandem um investimento árduo em aprimoramento, formação e cultivo. O resultado desta tônica reverbera, muitas vezes, em distintas formas de negação, as quais, matizadas por uma percepção sociopolítica e cultural equivocada, criam rótulos e reducionismos revestidos de grande empáfia.

Tenho percebido situações assim, por exemplo, diante da disciplina de História da Arte que leciono junto à universidade. Para muitos alunos, trata-se de uma disciplina mofada, autoritária, eurocêntrica, falocêntrica (como eles mesmos, muitas vezes, sugerem). E assim, numa sucessão de rótulos, o que se pretende é descartar sua validade, ainda que nada seja proposto, por eles mesmos, como alternativa. Por trás disso esconde-se uma negação em relação àquilo que um dia, mediante entonações e matizes diversos, chamamos de "cultura geral", "cultura clássica", "*Bildung*". Mal comparando, se a vida fosse um museu, estes preceitos tão caros à formação humana estariam encaixotados, ocupando uma sala escura na reserva técnica. Assim, a galeria principal desta vida-museu parece atualmente tomada por artefatos e quinquilharias iconoclastas.

O mundo contemporâneo parece ter se tornado o mundo da crítica barata, das táticas de desconstrução movidas pelo simples prazer de ver as coisas desmoronarem. Um crítico literário inglês localizou neste procedimento, típico de um comportamento de massa, a onipresença da criança mimada. Já não estamos mais vivendo sob a tutela de parâmetros que nos ofereçam o mínimo de segurança. Desta forma, creio que, no âmbito do ensino de arte, conforme mencionei anteriormente, é chegada a hora de uma revisão.

Quero insistir, nesse sentido, que o investimento em uma educação estética voltada para o simbólico e para a gratuidade são os trunfos de que dispomos se quisermos restaurar a potência da arte como um elemento fundamental para a completude da vida. Nossa inteireza humana não pode prescindir deste sopro de inutilidade e de "finalidade sem fim" que a arte nos apresenta. Precisamos que esta gratuidade com a qual nos envolve a beleza (em todas as suas formas, arranjos e convocações) tenha seu lugar assegurado na educação escolar. Embora isso seja algo em que, segundo penso, devemos investir, não creio que nossos professores, nossos alunos, nossas escolas, nossos gestores e nosso sistema educacional como um todo estejam preparados para compreendê-lo em toda a sua extensão.

Em seu livro-manifesto *A utilidade do inútil*, o filósofo italiano Nuccio Ordine oferece-nos preciosas reflexões acerca de algumas ideias que cotejo neste texto. Para Ordine, diante do contexto brutal instaurado pela lógica financeira, mercantil e utilitarista que vem revestindo a vida humana, há que se

lançar um olhar profundo para os valores, ideais e aspirações que não se enquadram nesta corrente dominante do mundo contemporâneo. Este contexto brutal apresenta como sintomas, segundo Ordine, algumas táticas que estão progressivamente matando a memória, as disciplinas humanísticas, o estudo dos clássicos, a pesquisa livre de determinismos econômicos, a fantasia e a arte.

Mediante um entendimento de que a noção de utilidade disseminou o seu espectro mais vulgar frente ao mundo atual, Ordine traça um panorama preocupante. Para o filósofo italiano, um martelo vale hoje mais que uma sinfonia; uma faca mais que um poema; uma chave de fenda mais que uma pintura. É fácil, segundo Ordine, compreender a eficácia de um objeto ou de um utensílio, enquanto é sempre mais difícil compreendermos para que servem a música, a literatura e a arte. Tenhamos cuidado, contudo, com o que se admite aqui. O texto de Ordine de forma alguma apresenta um repúdio à razão, à ciência e à técnica. Inclusive, um ensaio brilhante escrito pelo cientista e pedagogo norte-americano Abraham Flexner – apresentado como apêndice ao livro de Ordine – constitui uma defesa da pesquisa e do conhecimento científicos em suas interações com a dimensão da inutilidade e das satisfações gratuitas; ou seja, uma pesquisa e um conhecimento que, a despeito da inesperada e inimaginada fonte de utilidade que podem revelar, consistem, antes de tudo, no prazer da descoberta, no cultivo intelectual e no espanto diante da nossa fragilidade.

A inutilidade causa aversão no homem contemporâneo. Temos muita dificuldade para lidar com situações, experiências e fenômenos diante dos quais não conseguimos perceber com clareza "para que servem". Talvez isso explique, pelo menos em parte, o estresse, a ansiedade, a sobrecarga psicológica e a medicalização tão presentes em nosso mundo, os quais aparecem como formas de marcar nossa insuficiência diante de uma realidade que nos impõe a lógica do sucesso material a qualquer custo. Isso fica muito bem matizado na figura do *workaholic*, o indivíduo que é tão obstinado pelo trabalho (como se o trabalho fosse o único campo gerador da ideia de que temos uma utilidade ao mundo) que só consegue enquadrar a si próprio dentro de estruturas de produção, funcionalidade e finalidade. Não por acaso, o *workaholic* é alguém que, ao encontrar-se num período de férias, fica completamente desorientado e angustiado por não saber o que fazer com seu tempo livre; tempo que, segundo ele, é inútil, pois não está acoplado a uma estrutura de produção, otimização econômica e sistematização de tarefas. Quando aposentado, é o *workaholic* o que mais sofre diante do abismo do tempo livre que, para ele, torna-se uma paradoxal prisão. A escola também embarca nesta lógica ao trocar as noções de "processo", "formação" e "cultivo" pelas noções de "finalidade", "conteudificação" e "aplicação". A escola quer uniformes e não fantasias; quer ferramentas e não emoções; quer relógios-ponto e não encontros de sensibilidade; quer

metas (o vestibular, o ENEM, a colocação profissional, a carga horária a ser cumprida, a melhoria dos índices estatísticos de escolarização...) e não a livre experimentação diante das respostas que poderíamos dar para os mistérios que regem a vida.

A dificuldade apontada por Ordine parece estar alocada no caráter furtivo, escorregadio e obnubilado da arte, que nunca nos oferece uma visão da vida que possa se tornar um padrão ou um molde generalista em que caibam todos os seres humanos. Retomando o que mencionei anteriormente, há que se ter em conta que o ensino de arte encontra sua razão de ser no cultivo da *dimensão simbólica* do indivíduo, o que equivale a dizer que sua finalidade consiste em enriquecer a comunicação, as formas interacionais e as trocas discursivas humanas, ambas ancoradas na simbolicidade dos recursos expressivos que nos constituem como integrantes de diferentes universos culturais.

Uma escultura, uma sinfonia, uma performance, uma encenação teatral, um poema, são revelações de um arcabouço simbólico que não se deixa engessar ou enquadrar com precisão. A ambiguidade é uma característica fundamental dos símbolos. Em seu caráter difuso, polimorfo e multievocativo reside sua força. É pela via do simbólico que conferimos valor às nossas experiências e cotejamos os aspectos mais profundos e essenciais que dão sentido à vida.

Tudo o que buscamos pelas vias da arte (por meio de sua trama simbólica) constitui extensões imateriais, poéticas e conotativas das quais nos apropriamos como forma de contrabalançar os imperativos sufocantes de uma vida muitas vezes reduzida ao dogma da utilidade. Há momentos, portanto, em que precisamos estar diante de algo que nos espante por sua imprecisão; que nos invada por sua gratuidade; que nos arrase por sua evanescência. Há um fogo devastador no inútil que se encarna na arte, uma avalanche que se avoluma na beleza que permitimos que nos invada.

Após lermos um poema, escutarmos uma sinfonia ou assistirmos a um espetáculo de dança, não acrescentamos absolutamente nada de material à nossa vida individual. Nenhum cartório jamais registrou a posse de um sentimento. Jamais um testamento prescreveu a partilha de uma emoção. Não há registros de que dentro de um cofre tenha sido encontrada uma sensibilidade. Não possuímos um verso, a cor de uma pintura, um compasso musical ou um movimento expressivo da dança. São eles que nos possuem através de sua sedutora generosidade simbólica e de seu irresistível encantamento. E mesmo quem possui uma obra de arte caríssima e prestigiada, declarada como propriedade sua no imposto de renda, não a possui de fato. Só entende isso quem sabe que a arte não é documento, mas monumento, algo que não se esgota em sua revelação material.

Insistamos, portanto, na *dimensão simbólica* do indivíduo como a área a ser abraçada pelo ensino de arte. No entorno deste centro de significação poderemos deitar nossas raízes pedagógicas com vistas a oferecermos aos nossos alunos um campo onde eles possam desenvolver sua comunicação e expressão, equalizar seus anseios mais íntimos e prosperar munidos do fortalecimento advindo desta categoria existencial, a qual constitui o âmago da nossa humanização. Como animais simbólicos que somos, carecemos de que o ensino de arte construa as pontes, as ferramentas, os recursos, enfim, os códigos que conduzam a uma inserção no mundo através da revelação da riqueza que advém da nossa capacidade de projetar, criar, interpretar e saborear a poeticidade do mundo.

A inutilidade, embora isso pareça paradoxal, é construtora de mundos, culturas, histórias, narrativas e memórias. Pinturas, poemas, filmes, peças teatrais e tantas outras coisas aparentemente desprovidas de utilidade, função ou uso, participam de uma forma marcante daquilo que definimos como sendo a história humana; uma história marcada, sim, por carne, pedras, metais, fortalezas, armas e satélites, mas também por fantasias, devaneios, ideais, sensibilidades e afetos.

Não podemos deixar morrer o inútil que em nós habita, pois talvez este seja o último refúgio para onde podemos aportar nos momentos em que todas as coisas concretas e sólidas à nossa volta silenciam. Há momentos (todos nós os experimentamos) em que a Muralha da China inteira torna-se pequena e insignificante diante daquilo de que realmente estamos necessitados: um gesto sincero, um olhar verdadeiro, uma palavra que não seja um alçapão, uma música que nos desperte, um alento espiritual que nos restaure para a vida.

O BELO E O SUBLIME NA MÚSICA: EXTRATOS

Catarina Justus Fischer[1]

1 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. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-UNINOVE).

INTRODUÇÃO

Quando convidada para contribuir com este novo projeto editorial, cujo tema proposto foi "Arte & Educação: O Belo e o Sublime", eu me senti desafiada e emocionada, pois, como sabemos, a Arte, em si, é bela e sublime. E, como a Música é essencialmente Arte, ela pode também ser considerada bela e sublime. Como contribuir positivamente para um assunto tão subjetivo? Arriscar-me a fazer as minhas conjeturas sobre este tema é um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande honra!

Devo, entretanto, ressaltar que não tenho a intenção de cansar meus leitores com as diversas teorias existentes ou mesmo trazendo à vida todos os teóricos que tanto pensaram e escreveram sobre o tema (e muitos o fizeram). Mas, por amor à ciência, à verdade e, por que não, ao belo e ao sublime, mencionarei alguns, relacionando-os à música.

Este é um tema muito difícil de ser tratado, pois logo de início pode-se dizer que definir o belo para algo que seja artístico é um desafio eterno, porque dando apenas um dos muitos exemplos, aquilo que hoje é considerado belo artisticamente já pode ter sido muito criticado em séculos passados e vice-versa. E sobre o sublime, que se trata de uma experiência sentida pelo indivíduo, sendo, portanto, única, provocando uma reação pessoal à influência sentida/vista/ouvida advinda do exterior, mais difícil ainda.

Já o gosto musical, como sabemos, assim como o gosto em geral pode ser desenvolvido. E é por meio da educação das pessoas que os seus gostos vão se apurando, possibilitando então uma melhor apreciação do belo. E qual seria a diferença entre algo belo e algo sublime? Como determinar esta diferença na arte e na música? Será isso possível? Esta é a dificuldade que todos que tratam do tema encontram, e é este o meu grande desafio neste ensaio.

PARTE I

O teórico musical e organista Jérôme-Joseph de Momigny (1762-1842) definia o sublime como sendo o *bon mot*[2] da alma. Segundo Momigny, o intelecto não consegue produzir sozinho algo sublime. Assim como ninguém pode dizer "é sublime" sobre algum comentário, por mais inteligente ou genial que este seja. E prossegue dizendo que, em geral, o sublime é uma expressão que uma alma nobre experimenta em situações extraordinárias. (STRUNK, 1998, p. 835).

E uma situação extraordinária foi a que me acometeu certa vez, e que passo a narrar.

2 Bon mot = boa palavra.

Jamais me esquecerei daquele momento sublime em que me deparei com o musical "Os Miseráveis".[3] E qual a razão de eu me referir a este momento como sendo um momento sublime? A razão procuro explicar a seguir.

Há muitos anos, quando entrei no teatro para assistir a este musical, um fato me marcou para sempre. Como eu já assistira a vários musicais anteriormente, esta vez não seria a minha primeira experiência. No entanto, quando as luzes do teatro se apagaram e a música começou a tocar, logo na abertura, o musical me tocou! Mas mesmo assim eu não estava preparada para o que viria a seguir...

Conforme a peça foi se desenvolvendo e eu absorvendo aquela música e aquelas palavras mágicas – palavras que eram originalmente de Victor Hugo (1802-1885), e adaptadas por Alain Boublil à melodia –, peguei-me em diversos momentos chorando copiosa e emocionadamente, dizendo para mim mesma e para a pessoa ao meu lado que jamais havia visto algo tão maravilhoso e tão incomum! Como era possível um texto tão sensível e tão lindo? Palavras maravilhosas tão bem utilizadas, inseridas belamente em uma melodia harmoniosa e cantadas tão lindamente, melodias tão sensíveis e tão tocantes... Estava absolutamente maravilhada, e muito, mas muito comovida! Não tenho palavras para descrever as emoções, a grandeza e o enlevo sentidos durante a primeira parte daquela apresentação. Fui pega totalmente de surpresa e, sem nenhum exagero, estava sublimada!

O romance de Victor Hugo, *Os miseráveis,* passa-se na França do século XIX, retratando a sociedade francesa do período, assim como o panorama socioeconômico da população mais pobre francesa. É também um testamento sobre a sobrevivência do espírito humano às adversidades, amores desfeitos, sonhos despedaçados, paixão, sacrifícios e redenção. Pode-se dizer, também, que é uma aula de História sobre o período, pois se passa entre duas batalhas memoráveis, a Batalha de Waterloo e as rebeliões que se sucederam entre 1830 e 1840, quando legitimistas (favoráveis à volta dos Bourbons ao trono) e republicanos – bonapartistas, inclusive – se insurgiam em tentativas de legitimação de seus governos.

Quando as cortinas se erguem e a primeira cena se inicia, o que vemos no palco não pode ser considerado belo. A cena é escura, as pessoas são maltrapilhas e miseráveis. Pode-se até pensar no quadro que o pintor romântico, Eugène Delacroix (1798-1863), pintou em 1830, chamado de *A liberdade guiando o povo.* Mas, ao longo da história, dentro destas cenas tão miseráveis,

3 **Les Miserables**, de HUGO, Victor (1862). Les Miserables ou Les Miz, Musical de Alain Boublil e Claude-Michel Schönberg, estreou em Paris em 1980, e depois em Londres em 1985. O musical teve sua tradução para 22 línguas, e teve sua produção encenada em 44 países e exibido em 349 cidades. Foi visto por mais de 70 milhões de pessoas. Disponível em: <www.lesmis.com/uk/>. Acesso em: 19 maio 2017.

começamos a vislumbrar algo bonito. Uma atitude de bondade aqui, uma palavra gentil ali, uma criança meiga acolá, e assim sucessivamente, em meio ao feio e ao triste vai surgindo o belo. E, quando termina, podemos qualificar a peça como "uma beleza", pois, além de toda a parte subjetiva que sentimos e ouvimos, a totalidade daquilo que vimos e ouvimos nos transportou ao belo, e, consequentemente, ao sublime.

O sublime, portanto, pode estar emanando da nossa alma, e também da alma das pessoas envolvidas na montagem do musical descrito acima. Pois, mesmo sem cenas "belas" aos nossos olhares, estas vão se transformando naquilo que transmitem aos nossos sentidos. Logo, algo que não seria considerado "belo" esteticamente vai se transformando diante de nossos olhos e ouvidos (música).[4]

Apesar de este ensaio não se tratar de uma análise em música, acredito que seja uma peça muito rica musicalmente. A formação erudita do compositor Claude-Michel Schönberg é sentida durante toda a apresentação musical. Vale notar que a música *Bring him home*[5], cantada pelo personagem de Valjean, apresenta, em alguns (poucos) compassos, o mesmo desenho (belo) da melodia cantada no final da parte primeira da ópera Madama Butterfly, composta muito antes por Puccini (1858-1924).[6] Este fato, apesar de suspeito, não se configura como plágio, porque existe uma lei que determina que quatro compassos musicais iguais não são considerados como plágio; mas, mesmo assim, parece que Claude-Michel Schönberg fez um pequeno empréstimo de Puccini.

Madama Butterfly, a ópera de Puccini, passa-se no início do século XX e conta a história de uma gueixa de quinze anos, filha de japoneses que, segundo a menina, perderam a sua fortuna. Ela se casa dentro da cultura japonesa com o Tenente Naval da Marinha Americana Benjamin Franklin Pinkerton. Pinkerton não leva o casamento a sério, pois, para ele, esta seria apenas uma aventura em terras distantes, visto que as leis americanas não se aplicam no Japão. Mas, para Cio-Cio-San, a menina, o casamento efetuado dentro das tradições japonesas é válido e real, e ela até desiste de sua religião para se converter mantendo um lar como se estivesse na América.

Esta ópera é de uma delicadeza e beleza tal qual as cerejeiras em flor. É impossível não se encantar com a história e o destino trágico de Cio-Cio-San. A música de Puccini enleva o público, assim como a tragédia da menina.

---

4 Ver mais sobre estudos que se referem aos aspectos denominados "visuais" da escuta. Cf. FISCHER, 2015, p. 67.

5 Bring Him Home, Segundo ato. Les Miserables, de Alain Boublil e Claude-Michel Schönberg. Disponível em: <https://youtu.be/nNTlv5lwQsY>. Acesso em: 12 jun. 2017.

6 Coro bocca chiusa, Atto Secondo, Parte prima. Madama Butterfly, de Giacomo Puccini. Disponível em: <https://youtu.be/CpJO1PVGA7c>. Acesso em: 12 jun. 2017.

Dificilmente uma pessoa sensível ficará intocada após assistir a uma récita de Madama Butterfly, mesmo aquela que não aprecie o gênero musical da ópera.

Para todos aqueles que jamais assistiram a uma ópera – Madama Butterfly, especificamente –, Boublil e Schönberg compuseram o musical Miss Saigon[7], que se passa em Saigon, na década de 1970 do século passado, durante a guerra do Vietnã. A gueixa, Cio-Cio-San é substituída por Kim, uma refugiada dos campos de arroz que, para sobreviver, precisa trabalhar nos bares noturnos de Saigon entretendo os soldados americanos entre as batalhas. Pickering é substituído no musical por um soldado americano chamado Chris. O enredo é basicamente o mesmo, com a menina ingênua e apaixonada pelo soldado americano, mas com alguns toques de modernidade, incluindo o pouso de um helicóptero no palco, em frente à embaixada americana para resgatar os soldados americanos que receberam ordens de evacuar Saigon. O destino de Kim é igual ao de Cio-Cio-San, tão trágico quanto.

O que nos leva ao seguinte: uma pessoa não consegue reconhecer a beleza de uma obra de música clássica, de um pergaminho chinês da dinastia Sung ou o desempenho da forma teatral japonesa Kabuki se não tiver se dado ao trabalho de penetrar na obra do artista, dado conta daquilo que está sendo mostrado, ou tentado, familiarizando-se com as ferramentas utilizadas pelo artista e, ao mesmo tempo, buscado entender e interpretar sua própria compreensão sobre a referida obra. Apenas após este esforço poderá verdadeiramente julgar e determinar se gosta ou não daquilo que está sendo proposto. (GARDNER, 1999, p. 207).

PARTE II – O BELO

A Faculdade de Música, a professora de Estética, Carin Zwilling, apresentou-me o pensador romano, fundador do neoplatonismo, Plotino (205-270), que dizia: "Quase sempre percebemos o belo com a vista. Com o ouvido também o percebemos na combinação de palavras e em toda classe de música, porque as melodias e os ritmos são belos" (PLOTINO, 1981, p. 54).

Por estas palavras citadas da obra *Enéadas*[8] I, 6, entendo que, para Plotino, a beleza é percebida por nós através do olhar, e aquilo que vemos pode ser, ou

7 Miss Saigon, Musical de Alain Boublil e Claude-Michel Schönberg, estreou em West End, Londres em setembro de 1989. Quebrou recordes de vendas de ingressos na Broadway. Sua remontagem em Londres, em 2014, quebrou um novo recorde mundial para vendas de ingressos em um dia para a abertura de um musical, com vendagem superior a R$ 4 milhões. Disponível em: <https://wikipedia.org/wiki/Miss_Saigon>. Acesso em: 7 jun. 2017.

8 As Enéadas incluem 54 tratados em grego, seis grupos de nove livros cada, arranjados provavelmente pelo discípulo de Plotino, Porfírio (232-304), que editou seus ensinamentos.

não, belo. Mas podemos também ouvir o belo, e não apenas ver, e, quando ouvimos, este belo se manifesta pelas palavras e em como elas estão colocadas. E, assim como as palavras, na música que escutamos, podemos sentir (já que não vemos, apenas ouvimos) o belo! Portanto, a beleza para Plotino não advém da simetria. Para ele, o belo é emanado. Vem da alma.[9]

E conheci, através desta mesma professora, o filósofo do iluminismo alemão, Immanuel Kant (1724-1804), que diz, na sua *Crítica da Faculdade de Juízo Estética*, que "Não há uma ciência do belo, mas somente crítica, nem uma ciência bela, mas somente arte bela" (KANT, 1993, parágrafo 44, p. 150).[10]

Como qualificar o belo se o que é belo para um não necessariamente será belo para o outro? Razão pela qual, quando Kant diz que "Não há uma ciência do belo, mas somente crítica", pode-se entender que ele esteja dizendo que "não há uma verdade do belo, mas somente um julgamento". O conceito da beleza para Kant seria como uma ponte entre o mundo do sensível (visão, tato, audição e paladar) e o do inteligível (inteligência). Portanto, para ele, o que atribui beleza a algo precisa ser composto tanto pelo intelecto quanto pela razão.

Em geral, desde a Antiguidade, até o final do século XIX, o belo nas artes era identificado de uma maneira mais concisa porque havia um condicionamento e um padrão de beleza relativo a cada época passada. Como exemplo, podemos citar os estilos clássico, gótico e barroco, apenas para mencionar o belo em alguns períodos.

O SUBLIME

Já para avaliar a palavra sublime, devemos primeiro entender o seu significado. No dicionário Koogan-Larousse (HOUAISS, 1987, p. 795), a palavra sublime significa: elevado acima de todos, muito alto, excelso, grandioso, extraordinário, majestoso, agradável, encantador, que inspira sentimentos nobres, estilo elevado nas obras de arte. De acordo com Kant,

> O belo que vem da natureza tem forma de objeto, e este consiste na limitação, já o sublime é o contrário, ele pode ser encontrado em um objeto que está privado de forma, que implique ou até mesmo provoque a representação do ilimitado, que é pensado além de sua totalidade. (apud REALE; ANTISERI, 2005, p. 424-425).

9 Note-se que Plotino desenvolveu uma crítica à teoria estóica sobre a beleza, pois, segundo os estóicos, a beleza está na simetria e na proporção.

10 Cópia de documento do acervo da autora.

Segundo Kant, quando dizemos que algum objeto natural é sublime, estamos nos exprimindo de maneira errada. Para ele, todos os objetos da natureza podem ser chamados de belos, quando o são naturalmente, com justa propriedade (KANT apud REALE; ANTISERI, 2005, p. 425). E conclui que a verdadeira sublimidade deverá ser buscada no espírito daquele que está julgando e não no objeto natural. Estas afirmações podem ser entendidas como sendo impossível que algo que seja material possa ser considerado sublime, mas quando este algo material nos toca em nossos sentimentos, então podemos sentir o sublime naquilo que nos tocou, e então o sublime aflora em nós. Como o próprio Kant menciona:

> Quem quereria chamar sublimes massas montanhosas informes, [....] ou então o mar sombrio e tempestuoso, e outras coisas do gênero? Mas o espírito sente-se elevado em sua própria estima quando, contemplando estas coisas, sem olhar sua fama, abandona-se à imaginação, e a uma razão que, embora se una à imaginação, sem nenhum escopo determinado, tem como efeito estendê-lo e, apesar de tudo, percebe que toda a potência da imaginação é inadequada para as ideias da razão. (apud REALE, ANTISERI, 2005, p. 425-426).

Entretanto, não devemos confundir os sentimentos que afloram de dentro de nós com aquilo que produz o nosso intelecto.

PARTE III

O problema central se inicia neste momento, pois, como sabemos, o que é belo para uns não necessariamente será considerado belo por outros.

Segundo Dorfles (2001, p. 17), é um grande erro se dar ao trabalho de discutir sobre os fenômenos estéticos, nas artes, investigando seus complexos mecanismos tais como os da fruição, interpretação e valores eternos, sem se dar conta de que os tempos são outros, e muito diferentes daqueles que nos precederam e dos ideais que se constituíam como a sua essência, importância. Com a música, o problema torna-se maior ainda, posto que não temos nenhuma gravação (por motivos óbvios) que tenha chegado do passado até nós, ao presente.

Portanto, a música, diferentemente das outras artes, pode ser reconstruída apenas de uma maneira vaga e baseada apenas em suposições e deduções dos músicos que as interpretam. E como sabemos, as interpretações dependem da educação, do tempo, da cultura e também da percepção do seu intérprete, isso, claro, em qualquer época.

O gosto musical assemelha-se ao gosto do paladar, relacionando-o à culinária. Pois da mesma maneira que a cozinha e o paladar se apuram mediante a exposição de temperos diversos oriundos das mais diversas culturas, e dos experimentos degustativos, o gosto musical, em si, também poderá ser apurado através da educação e da busca de novas sensações auditivas (GARDNER, 2011, p. 62).

O conjunto de práticas para uma melhor educação conta com a música como parte integrante dos treinos, desde a Antiguidade. Em sua aula do dia 13 de janeiro de 1982, Michel Foucault (2011, p. 57, nota 8) cita Pitágoras e em como este utilizava a música para despertar as sensações (percepção), fazendo os alunos ver formas e figuras que eram consideradas belas, assim como fazia-os ouvir os ritmos e as belas melodias.

A palavra estética vem da palavra grega *aisthêtikus*, que significa senso de percepção. Também vem da palavra *aisthêta* que significa coisas perceptivas. Sendo esta uma das razões da estética estar relacionada com a apreciação e a percepção do belo (e do feio).

A proporção áurea, por exemplo, conhecida como *phi,* refere-se a Phidias (490-430 a.C.) que foi o arquiteto que projetou o Parthenon, e que utilizou estas proporções. Esta proporção é a da razão de x = 1.618 e a sua inversa é a de inverso x = 0.618. Estes dois valores são equivalentes porque a sequência das raízes é autossemelhante. Foi o padrão adotado durante muitos séculos para determinar qual seria o ideal da beleza. A palavra principal que deve ser destacada em *phi* é a palavra proporção, pois a proporção áurea foi usada nas artes em geral desde a Antiguidade. E é interessante notar que cada número de *phi*, quando marcado na coluna de valores, tem como a sua soma, os dois números anteriores da mesma coluna, assim como são os números da sequência de Fibonacci 1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89,144... (que é uma derivação da proporção áurea) e que foi também muito utilizada por arquitetos, pintores e compositores no Renascimento, porque a mesma simetria que prevalece na arquitetura encontra-se na natureza, como na música também, portanto estiveram sempre relacionadas à arte (FISCHER, 2016, p. 119).

Diversos compositores utilizaram-se da proporção áurea, e da sequência de Fibonacci em suas obras. A relação com a natureza se dá neste caso, porque tanto as plantas quanto toda a natureza apresentam padrões matemáticos fixos. Por exemplo, as copas das árvores, as pétalas das flores, e os ramos das plantas, todas apresentam os números desta sequência (ROBERTS, 2016, p. 185).

Na Idade Média, o som consonante (consonância) era considerado como belo, e qualquer sonoridade dissonante era descartada e considerada feia – ou pior, era considerada como o "diabo na música".

Este "diabo na música" é o que chamamos atualmente de trítono, e na música consiste de um intervalo de três tons inteiros, ou de uma quarta aumentada,

ou de uma quinta diminuta. O efeito sonoro compõe-se de uma complexa dissonância aos ouvidos na música ocidental. Causa também uma sensação de movimento, razão pela qual são a ele atribuídos os momentos de tensão na música. A Igreja Ocidental proibira o trítono durante toda a Idade Média. Esta dissonância era vista como maligna, e durante este período acreditava-se que a perfeição de Deus se traduzia apenas nos sons que fossem harmônicos, por isso o *diabolus in musica* era expressamente proibido pela Igreja, levando inclusive à fogueira muitos compositores que porventura se atrevessem a tocá-lo.[11] Vale notar que o ápice da música dissonante foi atingido pela primeira vez com Igor Stravinsky (1882-1971), que causou furor em sua estreia do ballet *A Sagração da Primavera*.[12]

Como se sabe, ao longo de toda a Idade Média, a música ocidental era essencialmente voltada para a Igreja. A religiosidade era tamanha que Santo Agostinho se penitencia, em sua *Confissão*, por ter sido tentado a sentir prazer pela música em si, desfrutando com deleite de sua sonoridade e por se emocionar com a beleza das vozes entoando canções, razão pela qual considerou-se um pecador diante de Deus (FISCHER, 2014, p. 116).

Já no período do Renascimento, a música toma um caminho mais diverso e um tanto obscuro aos nossos olhos atuais. Foi um período extremamente complexo dentro dos estilos e, por que não, dos gostos musicais. Foi o período que viu extinguir-se a *Prima Prattica* e surgir a *Seconda Prattica*.[13] Foi a época que viu o nascimento do Humanismo e o ressurgimento do pensamento da Antiga Grécia e de seus pensadores. Um período que apenas agora é admitido em sua complexidade pela musicologia, e mesmo assim ainda sem conseguir mensurar a magnitude de toda esta diversidade (STRUNK, 1998, p. 281-288). Foi um período extremamente fértil em descobertas, restaurações e em reformas.

A primeira ópera de Claudio Monteverdi (1567-1643), *Orfeo*, retrata o próprio tentando resgatar sua noiva Eurídice da morte, que a levou ao Hades (deus dos mortos e do mundo inferior), no dia de seu casamento. Orfeo era filho de Calliope, uma das nove musas, e do rei da Trácia, Oeagrus, ou, como muitos acreditam, filho de Apolo. É considerado o melhor músico e cantor da Mitologia Grega. Sua voz emocionava a todos que o escutavam. Seu canto era tão belo que os animais e até as árvores e as pedras se comoviam e se moviam dançando ao seu redor.[14]

---

11 Disponível em: <www.descomplicandoamusica.com/tritono/>. Acesso em: 21 maio 2017.

12 Para ver mais, relacionando a dissonância com o gosto e o belo, cf. FISCHER, CARVALHO e FABRICIO. 2003, pp. 143-155.

13 Ver mais em: CHASIN, Ibaney. **Monteverdi, Humana Melodia**. Tese de Doutoramento apresentada ao Departamento de História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2003.

14 **Encyclopaedia Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Orpheus-Gree-mythology>. Acesso em: 5 jun. 2017.

CONCLUSÃO

De acordo com as observações supramencionadas, acredito que se possa dizer que o belo vem daquilo que tem uma simetria agradável àquele que observa. A simetria é um tipo de ferramenta matemática que pode ser utilizada para compreender algumas estruturas subjacentes às composições musicais (GASTALDI; TAFFARELLO, 2013). E o sublime vem daquilo que desperta os sentimentos mais elevados do observador enquanto observa ou escuta.

E retornando a Kant, com poucas palavras, encontramos a seguinte diferenciação entre o sublime o e belo:

> A noite é sublime, o dia é belo. O sublime comove, o belo encanta. O sublime há de ser sempre grande, o belo pode também ser pequeno. O entendimento é sublime, o engenho é belo. A audácia é sublime e grandiosa, a astúcia é pequena, mas bela. (apud QUEIROZ, 2012).

Portanto, acredito que, para que se possa determinar se uma música qualquer é bela ou não, faz-se necessário um mínimo de conhecimento sobre a mesma, mesmo que este conhecimento seja proveniente apenas pela escuta repetitiva da melodia.

Mas, para que se possa denominar músicas, canções, ou qualquer tipo de audição melódica como sendo sublime, faz-se necessário que, de alguma maneira, esta nos mova e nos enleve, sem a necessidade de uma escuta ou de alguma forma de conhecimento anterior.

E sei dizer, apenas no que concerne a mim, que sempre me emociono e me comovo, e quantas vezes mais ouço a mesma melodia, mais me sinto por ela tocada e maravilhada. Sempre que ouço uma obra musical, qualquer que seja, que tenha sido criada com amor e com arte, sinto as sensações todas que um ser humano pode vir a sentir, quando exposto a algo tão belo e tão sublime como é a Música.

REFERÊNCIAS

CHASIN, Ibaney. **Monteverdi, Humana Melodia**. 2003. Tese (Doutorado) – Departamento de História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

DORFLES, Gillo. **As oscilações do gosto**: A arte de hoje entre a tecnocracia e o consumismo. Lisboa: Livros Horizonte, 2001.

FISCHER, Catarina Justus. Arte & Educação: o diálogo essencial. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; BELLO, Márcia Pessoa Dal (Org.). **Arte (Música) e Educação**: O diálogo necessário**.** São Paulo: BigTime, 2016. pp. 109-121.

_____. Tempo-Memória na Música: A Percepção na Educação Musical. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary; MAFRA, Jason (Org.). **Tempo-Memória**: Perspectivas em Educação**.** São Paulo: BigTime, 2015. pp. 57-69.

_____. Tempo-Memória na Música: Educação. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; ROGGERO, Rosemary (Org.). **Tempo-Memória na Educação.** São Paulo: BigTime, 2014. pp. 105-127.

_____; CARVALHO, Vera A. Assumpção Tavares de; FABRICIO, Ovanil. O Movimento Tropicalista e a Revolução Estética. **Cadernos de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**, São Paulo, v. 3, n. 1, pp. 135-159, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**: Curso dado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

GARDNER, Howard. **O Verdadeiro, O Belo e o Bom**: Os princípios básicos para uma nova educação**.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

_____. **Truth, Beauty and Goodness Reframed**: Educating for the Virtues in the Twenty-First Century**.** New York: Basic Books, 2011.

GASTALDI, Luciana; TAFFARELLO, Tadeu. Simetria e Música. **Música em Contexto**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, Brasília, ano VII, v. 1, p. 51-74, jun. 2013. Disponível em: <www.periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/12978>. Acesso em: 17 maio 2017.

HOUAISS, Antonio (Ed.). **Pequeno Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse.** Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1987.

PLOTINO. **A alma, a beleza e a contemplação.** São Paulo: Associação Pallas Athena, 1981.

QUEIROZ, Francisco Limpo de Faria. Kant: a distinção entre belo e sublime. **Filosofia e Epistemologia**, 18 abr. 2012. Disponível em: <www.filosofar.blogs.sapo.pt/116357.html>. Acesso em: 5 jun. 2017.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**: De Spinoza a Kant, 4. São Paulo: Paulus, 2005.

ROBERTS, Gareth E. **From Music to Mathematics**: Exploring the Connections**.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2016.

STRUNK, Oliver. **Source Readings in Music History.** Revised Ed. Leo Treitler. New York-London: W.W. Norton & Company, 1998.

SOCIEDADE HIPERCONECTADA E FORMAÇÃO HUMANA: ANOTAÇÕES EM BUSCA DO BELO E DO SUBLIME

Rosemary Roggero[1]

Vania Marques Cardoso[2]

1 Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela PUCSP, docente titular do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE/Uninove) e do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE/Uninove). Autora, entre outros, do livro A Vida Simulada no Capitalismo.

2 Doutoranda em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE/Uninove). Mestre em gestão e Práticas Educacionais pela mesma instituição (PROGEPE/Uninove). Supervisora Educacional na Secretaria de Educação de Guarulhos-SP. Autora de vários artigos acadêmicos.

I INTRODUÇÃO

Em busca de referências sobre o belo e o sublime, encontramos em Kant (2016) a questão do juízo estético. Por meio deste conceito, o autor permite pensar que o belo se revela por meio da harmonia com os sentidos, enquanto o sublime - presente no espírito humano - se manifesta por meio da imaginação de cada indivíduo. Em síntese, o belo comoveria o indivíduo e o sublime o encantaria.

O belo se dá a partir da contemplação que o indivíduo faz de algo - o que lhe permite a reflexão e a intuição. Já o sublime não pode ser encontrado nas coisas contempladas, mas no interior do espírito humano. O belo está em conformidade com o sublime, pelo fato de se revelar pela contemplação que o indivíduo faz do objeto manifesto na natureza exterior das coisas e, o sublime, à grandeza do objeto que se revela por meio da natureza interior do espírito humano.

Para Adorno (2002), entre o mundo interior dos sentidos e do intelecto e o mundo exterior dos objetos, entre o conceito e a coisa, entre sujeito e objeto, estende-se um abismo não eliminável de modo definitivo. Contudo, o indivíduo deve transpô-lo pela interpretação do real, pela autorreflexão, recuperando a individualização, retomando conteúdos psíquicos expropriados, rompendo com verdades únicas que excluem possibilidades de pontos de vista diferentes, com a adesão irrefletida ao novo, ao tecnológico, à mercadoria do dia.

Sem perder de vista que a teoria se transforma em práxis na unidade entre o pensamento intelectual e a atividade do sujeito, é possível pensar que não há um significado definitivo para desvendar a formação humana, em sua dupla dimensão - objetiva e subjetiva - por isso essa questão parece carregar a ambiguidade da sociedade administrada que a contextualiza e objetiva em relações sociais que se desenvolvem na escola e no trabalho, por meio do currículo.

Estudos sobre o currículo, desde a Segunda Revolução Industrial e suas consequências para a escola, têm apontado perspectivas formativas que vão desde o disciplinamento dos corpos e das mentes, preparando os indivíduos para as exigências da máquina, no esquema taylorista-fordista, passando pelas abordagens críticas às práticas sociais e pedagógicas decorrentes desse esquema, conectado às ideologias de dominação social, até o movimento de pensamento denominado pós-crítico, que traz uma série de elementos e fatores relativos a estudos culturais, entre outros.

Tais elementos e fatores exigem ser pensados, discutidos, informados e questionados nos ambientes formativos, revelando as disputas sociais em torno daquilo que se referem ao conhecimento selecionado para compor o currículo escolar - sobretudo na educação básica e ao seu papel emancipador ou mera-

mente adaptativo dos indivíduos - assim como para relações sociais pautadas pela lógica capitalista burguesa de dominação social, que não apenas emprega a força de trabalho, mas que define modos de viver e estilos de vida, num modelo de sociedade que tem sido denominado da Informação ou do Conhecimento.

Mas a sociedade contemporânea traz mais elementos e desafios para pensar a realidade e a formação humana, num contexto de cultura escolar. Para a reflexão que aqui se propõe, apresentaremos alguns elementos presentes em abordagens relativas à prospecção de tendências, no escopo da hiperconexão, para a qual há fatores que prometem impactar tanto o trabalho quanto a educação.

Em boa medida, as questões aqui tratadas não são novas, já que a arte, sobretudo o cinema de ficção sempre parecem antecipar várias delas, também trazendo elementos críticos para provocar reflexão[3] sobre as dimensões humanas envolvidas.

Nas dimensões de um texto como este, a proposta é apresentar anotações sobre o tema referido no título. Mas não se trata de notas meramente descritivas nem ingênuas. Faremos uma análise do recorte tomado para a composição dessas anotações por meio da dialética negativa adorniana (2009), buscando pensar se pode haver espaço para o belo e o sublime na formação humana, diante de uma tal descrição perspectiva e prospectiva de sociedade, por meio do currículo das escolas.

II O CENÁRIO

Klaus Schwab (2016), CEO do Fórum Econômico Mundial, descreve um movimento de avanços tecnológicos que têm o potencial para, em seu conjunto, constituírem o fenômeno que denomina A Quarta Revolução Industrial. Para o autor, em consonância com os cientistas e empreendedores que entrevistou, essa revolução acontece após três processos históricos transformadores ocorridos anteriormente.

A primeira revolução industrial ocorreu a partir da criação da máquina a vapor e marcou a mudança e o ritmo da produção manual à mecanizada, entre 1760 e 1830, aproximadamente. A segunda revolução industrial, aconteceu por volta de 1850, trazendo a eletricidade e permitindo a manufatura em massa. A terceira revolução industrial aconteceu em meados do século 20, após a

3 Para mencionar apenas o cinema: Metropolis (1927, Fritz Lang); 2001 – Uma odisseia no espaço (1968, Stanely Kubrick); West World – onde ninguém tem alma (1973, Michael Krichton); Blade Runner (1982, Ridley Scott); O exterminador do futuro (1984, James Cameron); Matrix (1999, Joel Silver); O Homem Bicentenário (1999, Chris Columbus); Eu-Robô (2004, Alex Proyas); Ela (2013, Spike Jonze); Lucy (2014, Luc Besson); Ex-Machina (2015, Alex Garland); toda a série Guerra nas Estrelas e Jornada nas Estrelas, entre outros.

Segunda Guerra Mundial, com a microeletrônica, as tecnologias da informação e as telecomunicações.

Esses marcos têm sido considerados revoluções porque têm afetado profundamente o modo de produzir, trabalhar, se relacionar e viver, no planeta. Para o autor, neste início de século 21, uma quarta grande mudança se apresenta, trazendo consigo uma tendência à automatização total das fábricas, por meio de sistemas ciberfísicos, desenvolvidos com base na internet das coisas e na computação em nuvem. Esses sistemas ciberfísicos combinam máquinas com processos digitais e são capazes de tomar decisões descentralizadas e de cooperar entre eles próprios e com humanos.

Há especialistas que interpretam as possibilidades advindas desses sistemas como uma miríade de avanços e inovações tecnológicas, e não necessariamente uma revolução. De qualquer forma, uma atenção diferenciada começa a ser dada à questão, no sentido de que grandes avanços têm sido acelerados em razão de um projeto de estratégia de alta tecnologia do governo da Alemanha, trabalhado mais enfaticamente desde 2013, cujo objetivo é levar sua produção a uma total independência da mão de obra humana. A Revolução 4.0, como tem sido chamada, envolve nanotecnologias, neurotecnologias, robôs, sistemas cognitivos, biotecnologia, sistemas de armazenamento de energia, drones e impressoras 3D.

Especialistas das áreas de negócios e tecnologia, como Taurion (2014) observam vários fatores que vêm sugerindo, há pelo menos dez anos, a emergência desse novo modo de produção, observando que até 2006, as maiores indústrias do mundo estavam pautadas na produção de energia suja, advinda do petróleo. Já em 2016, apenas uma dessas está entre as maiores, enquanto todas as outras são indústrias de tecnologia e softwares.

Desde a entrada no século 21, tecnologias como o microcomputador, o MS-DOS, o Apple Macintosh, o Windows, a WWW, os telefones celulares, os DVDs, os cartões híbridos, o Google, o Youtube, o Facebook, o iPad, o cinema 3D, a impressão em 3D, dentre outros artefatos têm alterado o modo de viver de bilhões de pessoas[4]. Os especialistas calculam que a capacidade computacional dobra a cada 18 meses ou menos. A tecnologia se torna cada vez mais invisível (por meio da nanotecnologia) e seu custo tem caído vertiginosamente, dos anos 1980 para cá. Uma impressora 3D, por exemplo, que custava aproximadamente 40 mil dólares, em 2007, já custava 100 dólares, em 2014 (400 vezes menos, em 7 anos). Em 1995, 1% da população mundial utilizava telefones celulares; em 2014, eram 73%.

4 Observe-se o uso da metonímia para mencionar aparatos por meio de suas marcas. Isso não é casual. Marcas têm se misturado, cada vez mais, ao que produzem e aos serviços que operam.

A consultoria Excelacom calculou o que acontece em *um minuto de internet*, pelo mundo: 701.389 logins no Facebook, 150 milhões de e-mail enviados, 1.389 chamados para o Uber, 527.760 fotos compartilhadas no Instagram, 51.000 downloads na Apple Store, 203.596 dólares em vendas na Amazon, 120 novas contas no LinkedIn, 347.222 novos tweets no Tweeter, 38.194 posts no Instagram, 1.04 milhões de Vine Loops no Vine, 38.052 horas de música no Spotfy, 2.4 milhões de buscas no Google, 972.222 contatos no Tinder, 2.78 milhões de visualizações de vídeos no Youtube, e 20.8 milhões de mensagens no WhatsApp.

Observe-se, no parágrafo acima, além da magnitude dos números, as ações vinculadas a empresas e o significado dessas ações, não apenas em termos de negócios, mas sobretudo em formas de compartilhamento, que podem ser pensadas e criticadas, mas apontam novos fenômenos de interação e sugerem mudanças culturais e na formação humana.

Por essa razão, há os que observem a hiperconexão nessa sociedade, marcada por categorias como uma tecnologia social pervasiva, novos desafios e perspectivas para o trabalho, demandas e respostas em tempo real e novas gerações nascendo nesse ambiente.

A consultoria de tendências Litteris afirma que "A coisa mais difícil é descobrir se o que está acontecendo é exagero, tendência ou tsunami. Principalmente porque no início, a exponencialidade parece linear". Por outro lado, a escola costuma ser uma instituição tendencialmente mais conservadora. Sequer demos conta da revolução microinformática do início dos anos 1990, no Brasil. Nem todas as escolas têm acesso à internet – especialmente as públicas. Nem todos os professores lidam bem com tecnologias de informação e comunicação em suas aulas. O celular ainda é tido como problema e proibido em muitas salas de aula, porque a escola ainda não construiu e consolidou formas de aproveitar pedagogicamente os seus recursos. A relação entre os ambientes físicos e virtuais, nos processos escolares de aprendizagem, sofre com imensos abismos entre possibilidades e realidades. Ainda que as tecnologias permitam um acesso à informação e a construção de conhecimentos novos com uma facilidade enorme, essas possibilidades seguem permitidas a poucos e negadas a muitos.

Enquanto este texto é produzido, várias revistas e jornais divulgadores de tendências trazem matérias sobre essa temática[5]. Numa busca nas bases de dados acadêmicas mais respeitadas do mundo, é possível encontrar, neste momento, não mais que dez artigos produzidos por pesquisadores de ciências sociais aplicadas sobre aspectos da revolução digital, focalizando mudanças no

5 Exemplos: Capa de **Veja** 27/09/2017: De mãos dadas com a inteligência artificial; Capa **Exame** Edição de aniversário 13/09/2017: A Era da Inovação Radical.

trabalho e novas necessidades educacionais. Muitas novas pesquisas serão necessárias, sobretudo no campo da educação, para compreender, intervir, aperfeiçoar e criticar as decorrências dessa revolução e seu alcance, sobretudo para a vida humana, em suas múltiplas dimensões.

Chamar a atenção para o belo e o sublime, na formação humana, no âmbito de uma sociedade hiperconectada, envolvendo o currículo escolar e suas práticas de seleção e organização de conteúdos, métodos de aprendizagem e avaliação, tomando como referencial crítico a Escola de Frankfurt, visa olhar a realidade considerando que o objeto em si é mudo, só pesquisado pode se revelar. Tal revelação não o deixa intacto, transforma os seus sujeitos, não para sufocar a compreensão de suas qualidades subjetivas, ao contrário, para percebê-las objetivadas, ultrapassando, assim, os moldes da ideologia, aquela "[...] que tenta nos iludir escondendo o fato de que não há mais vida". (ADORNO, 1992, p. 7.).

III

Adorno (1995) afirma que "[...] somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o governam, sem refletir sobre elas" (p.189), por isso se vislumbra que a formação humana pode se tornar visível se interpretada à luz das determinações objetivas e subjetivas que a marcam, na contemporaneidade, considerando, ainda, a escola absorvida pela sociedade administrada.

A interpretação do real a partir de uma dialética negativa que reafirma o contraditório tecido social para negá-lo como possibilidade única, apresenta-se, para esta abordagem, como caminho para reconciliar o sujeito e o objeto (o indivíduo e sua formação); o primeiro sempre mediatizado, o segundo exigente de determinações criticamente embebecidas de interpretação teórica para além do fatual, como recomenda Adorno (2009).

Para Adorno (1993, pp. 42-43), a determinação social constitui a moldura que delimita o quadro dessa sociedade "totalmente administrada", de um todo "[...] não-verdadeiro [...] um falso definitivo numa práxis arbitrária que falseia a identidade entre sujeito e objeto, sacraliza uma identidade plenamente realizada [...] a identidade de tudo [...] subsumida por uma totalidade, por um conceito, por uma sociedade integrada, que, por toda a parte e para além de todas as fronteiras dos sistemas, coloca o trabalho industrial como modelo aplicável, estendido para a formação e para a cultura, de modo que "[...] tornam comensuráveis e idênticos indivíduos e performances não idênticos [e] impõe ao mundo inteiro a obrigação de se tornar idêntico, de se tornar total." (ADORNO, 1980, p. 146).

Se a produção se tornar toda automatizada, a crítica ao trabalho industrial deixa de fazer sentido. Daí a necessidade de acompanhar as mudanças que as novas tecnologias digitais promoverão nesse âmbito e observar que novas ocupações ou profissões emergem.

Nesta sociedade, o capitalismo não se interessa só pelos bens e sua capitalização, não se contenta mais com o controle da produção e dos produtores, visa sob a aparência de liberdade impor sua lógica. Numa falsa aparência de autonomia e na ilusão do progresso, tudo se torna mercadoria; sob a aparência de liberdade, o simbólico é destruído, objetivam-se todas as relações humanas. Então, "Se o indivíduo vale o quanto produz, há uma objetivação do valor humano, destruindo a subjetividade, a capacidade de resistência, de modo a anular a formação que, em sua origem [carrega] incluída teleologicamente sua ruína" (ADORNO, 1973, p. 154-155). De que forma uma revolução digital, que tira o homem de um certo tipo de produção, pode afetar a vida que tem sido historicamente simulada naquele modelo?

A lógica capitalista tem feito triunfar apenas a razão instrumental que relaciona os meios e os fins, na adequação de procedimentos a objetivos considerados certos, autoexplicáveis, como avalia Horkheimer (1980, p. 123). Apresenta a objetividade social como única síntese possível do humano. É movida pelo domínio técnico sobre o homem e a natureza que massifica e aliena, faz teoria e práxis estranharem-se, em lugar de convergirem.

Em meio a esse cenário, no qual "Nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência (ADORNO, 2002, p. 181), "[...] apenas outra expressão do mito [objetivada na] enxurrada de informações precisas e diversões assépticas [que] despertam e idiotizam as pessoas ao mesmo tempo" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 14).

Tal contexto reflete-se na ação do Estado que define políticas públicas de educação como caixas administradas pelo jogo de interesses com os setores que representa ou dos quais depende, internalizando a referida lógica, e "[...] em vez de lançar as bases de uma sociedade justa, tanto sustenta o totalitarismo como perpetua a injustiça sob a forma democrática. " (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p 25).

Essa "[...] mecânica da submissão governa o desempenho não apenas nas fábricas e lojas, mas também nos escritórios, escolas, juntas legislativas e, finalmente, na esfera do descanso e lazer. " (MARCUSE, 1982, p. 82), despe os aspirantes a indivíduo de sua possível individualidade e se reveste com as forças internas do homem para sobreviver no interior do sistema.

Na escolarização que se amplia, cada vez mais no contexto contemporâneo, está disfarçada a racionalidade da sociedade administrada, que contribui para a criação de um *ethos*, o qual, sob a aparência de distribuição da cultura reduz a essência à aparência, vende produtos culturais sem conteúdo crítico.

Diante da racionalidade técnica, os docentes e os alunos não participam, na escola, do processo de conhecimento que supostamente conduzem; os ambientes educacionais estão aprisionados em modelos fragmentados que padronizam o ensino pela reprodução, sem considerar ou reelaborar a história. A funcionalidade do sistema educacional se coloca acima do conhecimento, propõe um formato pronto, demonstrando que "Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem." (BENJAMIN, 1985, p.115) - e empobrece a possibilidade da experiência escolar, reduzindo-a à vivência proposta pela massificação do ensino.

Na escola, os conteúdos são banalizados, não se exige a memória no aprender, no perceber-se histórico; o pensamento perde seu elemento, dissolvido no todo; nega-se à memória a narrativa épica; inviabiliza-se a permanência das narrativas que a outras se entrelaçam (BENJAMIN, 1992) para uma compreensão da historicidade dos acontecimentos.

Como a indústria cultural que desfigura os valores culturais das massas, manipulando-os sob um modelo de comportamento de consumo, a escola cria modelos congelados de currículo, que controlam a consciência e regulam o consumo de produtos materiais e imateriais; administra o comportamento social como parte integrante das necessidades simbólicas dos indivíduos, contribui naquilo que "simula uma sociedade digna do homem, o que não existe [...]" (ADORNO, 1993, p. 36).

A sociedade administrada e seus "fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens" (ADORNO, 1995a, p.177), a redução ao sempre igual e consumível, a substituição dos fins pelos meios e a imposição da lógica do mercado para dentro da escola - instituição social de conformação ao existente – fazem a escola reger-se por um excesso de determinações administrativas, normativas, disciplinares, com tempos demarcados, engessamento das relações no seu interior, um "protótipo da própria alienação social" (Idem, p.112). A escola encarcera a singularização, promove a adesão dos indivíduos aos coletivos, falsas imagens de força conjunta, num misto de racionalidade tecnológica e reações emocionais de autoconservação, convertendo a debilidade individual em padrão que se sujeita à autoridade exterior.

Dessa forma, a instituição escolar contemporânea absorve a adaptação que perpassa as outras esferas sociais e consolida uma objetividade heterônoma que produz o homogêneo, como se o trabalho fabril – mesmo o assumi-

do pelas máquinas - tivesse sido transferido para o escolar, e, nesse espaço se torna fator de adestramento para a identificação com o real, ao invés de produzir consciência "[...] apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social." (ADORNO, 2002, p.16).

IV

A docência fica enredada na sociedade administrada que desmonta a relação teoria e prática, resumindo o fazer educacional à mera reprodução que gera uma falsa práxis descolada da autorreflexão, de modo a impulsionar a repetição de práticas cegas e aprisiona o teórico no contexto já objetivado na sociedade administrada vigente.

A organização escolar, nesse contexto administrado, é uma agência da pseudoformação: "[...] tendência da formação que perdeu a tensão entre seus dois extremos fundamentais, a transcendência de sua finalidade e a simples adaptação [...]" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 238), "[...] socializada, na onipresença do espírito alienado [...] forma dominante da consciência atual" (ADORNO, 1980, p. 142), que substitui a experiência por vivências instantâneas, desvaloriza a memória histórica, empobrece a reflexão crítica; que se converte em germe de regressão social que fortalece um Estado autoritário, que leva à negação da subjetividade, à alienação no e do trabalho. Ainda assim, a escola, dentro desse emaranhado social e cultural, carrega a possibilidade de emancipar o humano, de desmascarar suas contradições.

A escola é um contraditório espaço organizacional que enreda os profissionais em práticas iguais, a serviço de objetivos externamente impostos, transformando-os em executores e difusores de regras, aprisionados na luta por pequenos poderes sazonais, onde também reside o agente da autonomia. Esse germe pulsa colidente no trabalho docente, comporta laivos de emancipação no entremeio de contradições aparentes entre cultura e administração, objetivo e subjetivo, podendo potencializar uma experiência verdadeira que na "[...] aproximação à realidade objetiva vigente [...] resultaria de externamente imposta à dialeticamente vivenciada como pessoal e úúnica. "(ADORNO, 1995a, p. 150).

O trabalho docente não pode ser compreendido desligado da sociedade administrada, não pode, igualmente, ser deslocado do contexto geral do trabalho humano. Etimologicamente relacionado a *tripalium*, instrumento de tortura da Antiguidade, carrega um significado que já contém um mal-estar, representa restrição ao indivíduo, impõe renúncias às satisfações instintivas. Alienado e submetido a um caráter afirmativo da cultura (Marcuse, 1997), o ato de tra-

balhar ficou historicamente comprometido com poder desigual das classes dominantes, isolando a manifestação cultural da reprodução da vida e divide a sociedade entre uma esmagadora maioria que realiza o trabalho físico, objetivado e os escolhidos com direito ao ócio dedicado ao espírito, o verdadeiro, o bom e o belo, a subjetividade – algo que também soa ideológico. Enquanto isso, inovações ou revoluções tecnológicas prometem a emancipação de tudo o que aprisiona o indivíduo, mas mantendo-o aprisionado nos artefatos que cria.

Subtraído de uma experiência verdadeira, o trabalho vai compondo o mal-estar, num abandono da herança cultural, substituída pelo imediato, pelo tempo mercantilizado, porque vai "[...] substituir a experiência pela vivência", o inútil pelo funcional, em busca de uma cultura "que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos", como analisa Benjamin (1992, p. 146).

Nesse mal-estar civilizatório que Freud (2011/1930) já identificava, evolui a disputa entre prazer e morte e, sem destruir o desejo, causa sentimento de culpa e uma permanente luta do ego e com o superego. Na dicotomia das pulsões, o trabalho é elemento que gera incerteza, tensão ampliada pelo progresso da técnica que, possibilitando crescente dominação da natureza, não fez progredir o humano; inversamente, tem promovido sua regressão.

Sob o manto da ideologia, "mentira manifesta que esconde o real", conforme Horkheimer e Adorno (1973, p.203), e sob a égide do capital, o trabalho aparece como única possibilidade de realização, restringe o indivíduo aos seus papéis sociais e aterroriza os que podem ficar sem essa prisão, uma vez libertados pela tecnologia. Assim, os indivíduos vão se tornando e se mantendo heterônomos, enredados na totalidade do trabalho, geração após geração. Absorvem as inovações e consomem, sem reflexão.

O aprisionamento que pesa sobre o trabalho em geral, também pesa sobre o docente na formação escolar. Modela a vontade – a sua própria e a dos alunos – carrega a intensificação do trabalho escolar instrumentalizado em condições de não liberdade de professores e alunos, porque a suposta liberdade funcionalizada em um trabalho alienado afasta a capacidade criativa e apenas reproduz o existente como única possibilidade de vida – ainda que uma vida danificada, porque simulada.

Se escola produz e reproduz força de trabalho, isso a coloca no coração da dominação capitalista, desmonta a natureza singular formação humana, na qual a subjetividade seria a marca. Afinal, transmitir a cultura historicamente acumulada às novas gerações não é como transformar uma matéria prima em objeto com valor de uso e de troca, mas envolve promover a experiência verdadeira que permita um encontro entre as esferas objetiva e subjetiva do indivíduo.

Sob o escudo capitalista, a formação transita entre o objetivo e o subjetivo, o universal e o particular, campos de força social imbricados num mun-

do onde o "[...] individual [é] pré-formado socialmente, mas [no qual] nada se realiza a não ser através dos indivíduos [...] gerado[s] no contexto da ausência universal de liberdade", que, por isso., agem falsamente, como expressa Adorno (1995, p. 289).

Formados em uma racionalidade técnica, os educadores escolares podem conceber a sua atividade profissional em torno de modelos prescritos e interpretar a teoria como conhecimento deslocado da experiência. A pseudoformação, inscrita em todo tecido social, a afeta diretamente, amplia a dicotomia entre teoria e prática, aprisiona a prática educativa, fragmenta o conteúdo na sua relação com o real, isola a escola na sua ação específica de reproduzir pensamentos e comportamentos, por meio do currículo milimetricamente pensado e prescrito.

V

O indivíduo se produz e produz a sociedade em determinadas condições estabelecidas na história pelas gerações anteriores, como salienta Adorno (2008). A condição humana é socialmente determinada entre a razão objetiva e subjetiva.

A subjetividade está implícita nos processos de trabalho, no conhecimento, na tecnologia. Não há como compreendê-los sem analisar a relação entre sujeito e objeto. O indivíduo é parte do mundo, a atividade humana gera um espaço potencial de criação, de mudanças e de contradições que permeiam as histórias dos indivíduos e sua subjetividade.

No caso do trabalho docente, a subjetividade é o cerne da mediação intencional entre o indivíduo e a sociedade. Mas, essa mesma intencionalidade aproxima-o das condições objetivas, porque os códigos culturais que veicula estão presentes no próprio trabalho humano e sua reprodução.

A instituição escolar é absorvida pela sociedade administrada, o produto subjetivo do trabalho docente se afasta da formação da consciência, essencialmente subjetiva e se aproxima da mera reprodução das forças produtivas objetivadas, pela adaptação e pela integração, mecanismos de submissão e controle, que, potencialmente, restringem a individualidade pela razão instrumental, enfim, contribui com o "processo de desumanização" em curso na sociedade contemporânea, como pensa Horkheimer (1980, p. 127).

A ambivalência do trabalho docente o faz oscilar entre ceder e resistir ao controle prescritivo (legislação, currículos, métodos orientados externamente) que a escola impõe e que objetiva nas condições de realização da atividade profissional, mesmo nos seus aspectos subjetivos, de forma que a finalidade

perdida da educação não pode ser restituída "por um ato de vontade erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior". (ADORNO, 1995, p. 141)

Coberta por prescrição internalizada, a educação compõe um campo profissional que, contraditoriamente, rompe com o mundo sensível do pensamento que o origina e converte o trabalho docente para a difusão do conhecimento em um conjunto de regras externas e de um conhecimento sem sujeito. Dessa forma, se esvai a autoridade docente, "substituída por uma autoridade abstrata, invisível, representada por diversas pequenas autoridades" instrumentais. (MARCUSE, 1982)

Danificada a consciência do indivíduo que realiza o trabalho docente, se reduz o seu potencial formativo e se estabelece como único valor o da troca. Fetichizado, convertido em pseudoformação, esse trabalho aparenta uma autonomia que não tem controlado aprioristicamente pela administração do sistema para garantir os propósitos de produção e de consumo, algo em que a instituição escolar também toma parte.

VI

Ainda assim, dialeticamente, em meio ao que se apresenta aqui como regredido, a fagulha libertadora do humano mantém-se presente em tudo o que ele mesmo produz. Naquilo que aliena o indivíduo permanece presente a perspectiva do que o pode libertar. A arte e a técnica mantêm seu potencial libertador na criação de tudo o que se faz, enquanto perpassam todas as dimensões da vida. No interior da barbárie mesma, sem mistificação ou estetização da dor, a presença do belo e do sublime se fazem na aparência e para além dela, sem prescrição, mas como um devaneio utópico, que não descarta a necessidade de romper as grossas camadas daquilo que nega o humano.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Teoria de la Seudocultura. **Sociológica**. Madrid: Taurus. 1971.

_____. **Filosofia y superstición**. Madri: Taurus, 1972.

_____. **Minima moralia**: reflexões a partir da vida danificada. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

_____. **Indústria cultural e sociedade.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Palavras e sinais**: modelos críticos. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

_____. **Dialética Negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BENJAMIN. W. A obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política**. Lisboa: Relógio D'água, 1992.

FREUD. Sigmund. **O Mal-estar na Civilização**. São Paulo: Penguin & Companhia das Letras, 2011.

HORKHEIMER, M; BENJAMIN, W; ADORNO T. W; HABERMAS, J. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. pp. 117-154.

HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. W. **Temas Básicos de Sociologia**. São Paulo: Cultrix. 1973.

KANT, I. **Crítica da Faculdade de Julgar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

MARCUSE, H. **A Ideologia da Sociedade Industrial:** o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo**: formação e trabalho na arquitetura. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

TAURION, Cezar. **A transformação digital já está por toda parte**. Disponível em: IDGNow <http://idgnow.com.br/blog/tecnologia/>. Acesso em: agosto de 2017.

BELA, SUBLIME ESTAMPA DO HORRENDO, TRÁGICO

Márcia Fusaro[1]

1 Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Mestra em História da Ciência (PUC-SP). Especialista em Língua, Literatura e Semiótica (USJT). Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e da Licenciatura em Letras da Universidade Nove de Julho. Autora de diversos artigos, líder e membro de grupos de pesquisa da Universidade Nove de Julho e da PUC-SP chancelados pelo CNPq.

Desenhei ontem uma enorme borboleta da noite
bem rara, que chamam de cabeça de morto,
e que tem uma coloração de uma espantosa elegância,
preto, cinza, branco matizado e com reflexos carmim
ou tendendo levemente para o verde-oliva;
é muito grande. Para pintá-la seria preciso matá-la
e era uma pena, de tão bonita que ela era.
Van Gogh

Preto, cinza, branco. Predominância monocromática também presente em *Guernica*, de Picasso, em *Desastres da Guerra*, de Goya. Monocromia do massacre. Matizes-testemunho do sombrio estado de ser gerado pelos dilacerantes estados-limite das guerras. Onde a beleza nisso? Onde o sublime? Onde o paradoxo do belo e do sublime no registro artístico de massacres, guerras, conflitos? Por certo na inconformação do artista. Na busca por alguma lucidez libertadora desse estado sombrio imemorialmente manifesto no humano.

O horror dos massacres nos acompanha desde sempre. "Os homens sempre tiveram alguma ideia do inferno. Pressentiram que, ali onde o homem estava, o inferno se oferecia" (BLANCHOT, 2007, p. 144). Mas também, ressaltemos, a leveza de uma busca incessante pela libertação de tudo isso, conforme nos lembra a sábia voz literária de Italo Calvino:

> Cada vez que o humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (...) A leveza para mim está associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório. Paul Valéry foi quem disse: "Il faut être léger comme l´oiseau, et non comme la plume" [É preciso ser leve como o pássaro, e não como a pluma] (CALVINO, 1990. pp. 19 e 28).

O sensível atualizado na arte de um Van Gogh, Picasso, Goya, e de tantos outros artistas, é testemunho disso em alto, belo tom. Sublime tom. Bálsamo existencial em tempos, desde sempre, conflituosos. Bem-vinda indignação em face da brutalidade humana. Monumentos em forma de máquina de guerra ar-

tística, destinadas a (re)ver o que nos resta, afinal, de humano. Sob o peso do horror trágico é que mais necessitamos do belo, do sublime. Suspiro na quase asfixia. Enfim, "um pouco de possível, senão eu sufoco", para lembrar o agudo desabafo de Foucault citado por Deleuze (1992, p. 131).

Picasso e Goya se põem a serviço do belo e do sublime, em face do horror da guerra, mas não deixam de nos surpreender perante as possibilidades dos paradoxos humanos, pois suas mesmas vozes artísticas indignadas com as guerras eram, como as de vários outros artistas, apaixonadas defensoras de touradas, onde enxergavam todo um rito de beleza. Bruta beleza. Não menos espanto nos causa a defesa da tauromaquia pelo filósofo contemporâneo e professor da École Normale Supérieure de Paris, Francis Wolff, no livro que publicou, em 2011, sob o título *50 Razones para Defender la Corrida de Toros*. Dentre seus argumentos, defende ser a tourada criadora de "inestimáveis valores estéticos", dentre eles: o belo, o sublime, o trágico (WOLFF, 2011, p. 25-6). Pelo uso da razão, ressaltemos, tudo se faz passível de justificativa, inclusive a morte de animais, de seres humanos. Nas touradas, nos massacres. *Ah, bruta flor, bruta flor!*, nos alertam os quereres de Caetano Veloso.

Na busca por alguma leveza, e a exemplo do que sugere Italo Calvino, calcemos, pois, as sandálias aladas de Perseu, a fim de eliminar a petrificante Górgona. "Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há de mais leve, as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho. Sou tentado de repente a encontrar nesse mito uma alegoria da relação do poeta com o mundo" (CALVINO, 2010, p. 16). Busquemos uma tal poética de vida perante o mundo. Poética-mundo.



Pablo Picasso – *Guernica* (1937)

Museu Reina Sofia, Madri, Espanha.

A beleza também pode ter algum lugar de leveza no horror. Lugar necessário. Lugar de sobrevivência. "Toda civilização realizada tem um projeto geral de beleza", afirma a ousada amplitude conceitual de Haroldo de Campos (2013, p. 125). À luz de tal pensamento, o trágico também pode ser tomado como elemento de arte, conforme os gregos tão bem nos ensinaram. O sentido trágico da responsabilidade era vista, por eles, como objeto da reflexão sobre a ação humana ainda não suficientemente autônoma em relação ao jugo dos deuses. O ambiente da tragédia grega situa-se no limiar em que ações humanas e interferências divinas se articulam e entrecruzam, ainda que ignoradas, no conjunto, pelo humano que a pratica, em uma ordem para além de seu controle.

Pelo trágico grego, em ampla medida, o belo e o sublime se manifestam pela via catártica coletiva. Por essa via é que a lição da tragédia grega tem se atualizado, desde o século V a.C., relida, redefinida, em nossa civilização. Inclusive com repercussões na cultura oriental, conforme descubro ao ler uma notícia sob o título "Diretor japonês sublima tragédia grega Antígona com roupagem budista em Avignon". Narra a notícia que o diretor japonês Satoshi Miyagi adaptou a tragédia *Antígona* no Festival de Avignon de 2017, encantando público e crítica ao transformar o palco de um palácio medieval em um lago, sobre o qual trinta atores, vestidos de branco, pareciam deslizar sobre a água. Influenciado pelo budismo, pelo teatro de marionetes japonês, Bunraku, e pelo Teatro de Sombras indonésio, Miyagi deu uma nova dimensão a essa tragédia considerada o primeiro símbolo da desobediência ao poder. Peso-trágico *versus* leveza-visual em equilíbrio.

No âmbito oriental, também na civilização japonesa ocorre um projeto geral de beleza. E em tradição viva, segundo Haroldo de Campos (ibid.). Sobre o belo sígnico oriental, também já nos alertava Roland Barthes, na década de 1970, nos sublimes *O Império dos Signos* e *Cadernos da Viagem à China*. Mantidas as proporções cênicas e narrativas entre os teatros ocidental e oriental, o teatro clássico Nô, japonês, também se utiliza de máscaras, coro, música, e dança, como o teatro clássico grego. No caso do Nô, a beleza trágica, quando enfocada, emerge de um minimalismo "limitado ao essencial cênico, onde a ação a todo momento se recusa à ação e um código estrito de gestos elide a superfetação – um simples movimento de leque bastando para indicar a morte da personagem: eidética do drama, sem demagogia e sem parafernália" (CAMPOS, 2013, p. 126). É o próprio Haroldo, ainda, quem nos revela a afirmação de Ezra Pound de ser o teatro Nô, em sua opinião, "inquestionavelmente uma das grandes artes do mundo" (ibid., p. 130).

A influência dos deuses gregos sobre o humano se foi. Assim como, mais recentemente, a influência do Deus judaico-cristão único, patriarcal, considerado morto aos olhos de Nietzsche. Resta-nos, porém, o trágico. Sob renova-

dos alcances. Renovadas avarias. Em termos ontológicos, quando o trágico se rende às manifestações-limite do humano, a tragédia dos guerreados, despatriados, refugiados, bombardeados, aterrorizados não nos parece assim tão distante daquela dos alienados, enviesados senhores das guerras e dos conflitos de toda ordem. Cada qual, a seu modo, vítimas de paixões tristes. Despatriados de ser. Refugiados de si. Bombardeados pela intolerância. Vítimas e algozes (re) dimensionados pela via da inquieta, dilacerante, perturbação de alma-corpo.

Mas quando a via trágica porta a lucidez de alguma reflexão, faz-se máquina liberta(dor)a de guerra. Vitória triunfante. Então o feio, o horrendo, faz-se elemento de beleza lúcida aos olhos do artista. Compreensão esta difícil ao homem de olhar vulgar, conforme nos alerta Rodin. Tanto quanto o belo e o sublime de suas esculturas nos servem como educadores dos sentidos, servem-nos também, didaticamente, suas palavras:

> O vulgar imagina de bom grado que o que ele julga feio na realidade não é matéria artística. Ele gostaria de proibir-nos de representar o que o desagrada e ofende-o na Natureza. É um profundo erro de sua parte. O que comumente chamam de *feiura* na Natureza, pode tornar-se na arte grande beleza. Na ordem das coisas reais, chamam de *feio* o que é disforme, o que é malsão, o que sugere a ideia da enfermidade, da debilidade e do sofrimento, o que é contrário à regularidade, signo e condição da saúde e da força; um corcunda é *feio*, um manco é *feio*, a miséria em andrajos é *feia*. *Feias* são ainda a alma e a conduta do homem imoral, do homem vicioso e criminoso, do homem anormal que é nocivo à sociedade; *feia* é a alma do parricida, do traidor, do ambicioso sem escrúpulos. E é legítimo que seres e objetos dos quais não se pode esperar senão o mal sejam designados por um epíteto odioso. Mas um grande artista ou um grande escritor apodere-se de uma ou de outra dessas *feiuras,* instantaneamente a transfigura... com um toque de varinha de condão ele faz dela uma beleza: é alquimia, encantamento! (RODIN, 2015, p. 30-1. Grifos do autor).

E prossegue, lembrando-nos do olhar comovente de doloroso segredo de Sebastian, o anão de Felipe IV, pintado por Velázquez; do pobre camponês que toma fôlego apoiado no cabo da enxada, pintado por Jean-François Millet; do cadáver imundo e putrefato, contrastante à beleza de sua amante adorada, descritos nos versos de *Flores do Mal*, de Baudelaire; nas vilanias de um Iago e de Ricardo III, de Shakespeare; no Nero e no Narciso de Racine. Em todos eles, o que é considerado feiura física, moral, transforma-se em sublime beleza. "Ora, para o grande artista, tudo na Natureza oferece caráter, pois a intransigente franqueza de sua observação penetra o sentido oculto de todas as

coisas. (...) Na Arte só é feio o que é sem caráter, isto é, o que não oferece qualquer verdade exterior nem interior" (Ibid., p. 32 e 33).



Jean-François Millet – *Homem com uma enxada* (1862)

Getty Museum, Los Angeles, EUA



Diego Velázquez – Retrato de Sebastian de Morra (1645)

Museu do Prado, Madri, Espanha

Pelos trajetos do sensível artístico que, para além da *aisthesis*, conduz ao pensar, alcance este tantas vezes evocado por Deleuze, vemos Van Gogh tam-

bém a defender, muito anteriormente, esse mesmo alcance em suas escolhas artísticas: "A pintura da vida dos camponeses é coisa séria e, no que me diz respeito, eu me censuraria se não tentasse fazer quadros de tal forma que provoquem sérias reflexões nas pessoas que pensam seriamente na arte e na vida" (VAN GOGH, 2015, p. 134).

Na música, entre tantos possíveis exemplos do belo nascido do trágico, ouvimos o *Coro dos Escravos Hebreus (Va, Pensiero)*, no terceiro ato da ópera *Nabucco*, de Verdi; o canto africano *Senzeni Na? (O que fizemos?)*, portador da voz de desolação do povo sul-africano no período do *apartheid*. Povos desterritorializados a se reterritorializar em belos, sublimes cantos-lamento.

Percorrendo um pouco mais o território semítico pelo corte de criação italiana, Primo Levi é, sem dúvida, outra voz a ser lembrada em sua literatura tardia, florescida no horror do holocausto. Judeu de origem italiana, sobrevivente de um campo de concentração, transformou em leveza de ato-viver o peso do contexto da perseguição nazista. Sublime alquimia do horrendo.

> Não é minha intenção dizer que para escrever um livro é preciso ser "não escritor", mas simplesmente que aportei nessa categoria sem escolher. Sou químico. Aportei na categoria de escritor porque fui capturado como *partisan* e terminei num campo de concentração como judeu. Meu primeiro livro é a história de meu ano em Auschwitz, e a história do livro é longa e estranha. Esforcei-me por escrever, apesar do medo, desde o tempo da prisão; poucas linhas, anotações, apontamentos para meus familiares escritos com um toco de lápis e logo em seguida destruídos, porque não havia como guardá-los, a não ser na memória; deixar que eles fossem encontrados com a gente equivalia a um "ato de espionagem", podendo portanto significar a morte. Mas era tanta a necessidade de transmitir a experiência que eu estava vivendo, de dividi-la com outros, de contá-la, enfim, que comecei a fazer isso já lá. Tinha a esperança, a esperança de viver "para" contar o que tinha visto (LEVI, 2016, p.169).

No contexto cinematográfico voltado às guerras, por vezes amenizador da face do verdadeiro horror, dentre tantos outros exemplos que poderiam ser mencionados, lembremos o sublime com que Francis Ford Coppola impregna uma das sequências mais marcantes da já clássica obra-prima *Apocalypse Now* (1979), quando helicópteros, em plena guerra do Vietnã, lançam bombas contra habitantes de um vilarejo ao som de *Cavalgada das Valquírias*, de Richard Wagner. Sem dúvida, uma das mais sublimes sequências cinematográficas sobre a guerra, no sentido em que o belo sobrepuja o horrendo trágico, em marcantes dois minutos e meio direcionados ao pensar. Muito ao gosto da filosofia

deleuzeana interceptadora das artes que impulsionam o pensamento, dentre elas, em destacada medida, a cinematográfica.

Um respiro de leveza tragicômica sobre o tema da guerra surge em *Bastardos Inglórios* (*Inglourious Basterds*), de 2009, com roteiro e direção de Quentin Tarantino. Nele, a já consagrada irreverência experimental do diretor carrega de modo certeiro a demão de ironia, transformando os nazistas em seres ridículos, caricatos. O catártico da tragédia se atualiza, tornando o horrendo nazismo em cenário tragicômico. Do horror nasce um quase-riso, nem por isso menos trágico ou lamentável, diante das possibilidades de reflexão suscitadas pelo olhar de Tarantino.

Inúmeras são as evidências de que o *zeitgeist* contemporâneo faz descer dos tronos e altares dos altos reinos os deuses e os heróis das batalhas, como eram vistos no passado muitos dos mandatários líderes da morte. Desterritorializados, reterritorializam-se na contemporaneidade por meio de figuras humanas comuns, mas não menos heroicas. Soldados do trágico em busca de momentos, ainda que breves, de beleza e leveza. Os quadros renascentistas e românticos exibiam, dramaticamente, figuras da nobreza e senhores da guerra em seus portentosos cavalos, como belos revolucionários. É o que se vê, por exemplo, em *Napoleão Cruzando os Alpes* (1801), de David, ou, para citar terras brasileiras, a figura de D. Pedro I em *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo. No contexto contemporâneo, os heróis, antes deidificados pelo altar da nobreza, cedem agora lugar à figura do herói comum, deificado por enfoques midiáticos (fotografia, televisão, cinema, canais virtuais). É herói o ser humano obrigado a entrar na trincheira de guerra contra sua vontade. Ou, ao contrário, e à sua maneira cultural-religiosa, o voluntário da morte, portador de fatais acervos terroristas individuais e coletivos.

O belo, se é possível identificá-lo, reside, em todas as instâncias do trágico, no apelo de resistência ao horror do brutal. Na lembrança persistente de que a condição trágica da guerra, do conflito, do massacre, do terror não nos é natural. Nunca foi. Ainda que, como humanidade, insistamos em mantê-la, assumindo-a como natural.



Jacques-Louis David – *Napoleão Cruzando os Alpes* (1801)

Château de Malmaison, Rueil-Malmaison, França.



Pedro Américo *Independência ou Morte* (detalhe) (1888)

Museu Paulista da USP, São Paulo, Brasil.

A tragédia recente a mostrar imensos contingentes humanos de refugiados a se deslocar, desterritorializados, por tantas regiões do planeta, alerta-nos sobre a gravidade dos contextos-limite. Sobre os esgotamentos de toda ordem.

Lembremos, com Deleuze e Guattari (1997, p.51), que o ser nômade nasce de uma *necessidade*: "O nômade não é de modo algum o migrante, pois o migrante vai principalmente de um ponto a outro, ainda que este outro ponto seja incerto, imprevisto ou mal localizado. Mas o nômade só vai de um ponto a outro por consequência e necessidade de fato".

Expostos aos efeitos das inúmeras, imediatistas, mídias recentes e muito recentes, somos diuturnamente bombardeados por imagens de guerras, massacres, ataques terroristas. Crianças, homens, mulheres protagonistas da morte. Do medo. Conjunto dantesco a nos atingir pela via do choque. Da indignação. Em insistente repetição, muitas vezes amortecedoras de nossos sentidos perante a gravidade dos fatos. Em meio a tanto horror, o belo, o sublime da reflexão sobre conflitos e guerras se dá, por exemplo, pelo peso da trágica captura da imagem de uma menina de nove anos a correr, nua, pela rua de um vilarejo do Vietnã, ferida pelo bombardeio de explosivos *napalm*. Pelos olhos de um verde intenso, profundamente tristes, de uma menina afegã transformada, vários anos depois, em mulher contraventora, por posse de documentos falsos, saída do Afeganistão para o Paquistão. Persistia, tanto tempo depois, o verde intenso de seu olhar (via-se nas fotos noticiadoras), só que transformado em tristeza ainda mais profunda. Muito recentemente, pela imagem de uma criança síria com o rosto repousado nas areias de uma praia a recolhê-la na morte. Lugar que deveria ter sido seu solo reterritorializador de vida. De libertação. Ou, ainda muito mais perto de nós, pelas notícias de adultos e crianças mortos por violência e balas perdidas nas ruas do Rio de Janeiro, uma delas, inclusive, ainda dentro da barriga da mãe.

O horror, horror, horror! Alcança-nos Shakespeare, pela voz de Macduff, em *Macbeth*. Também Joseph Conrad, nas derradeiras palavras de Kurtz, em *Coração das Trevas*, reacesas na inesquecível atuação de Marlon Brando, dirigido por Coppola em *Apocalypse Now*. Onde o belo e o sublime no trágico horror? Na reflexão a in(per)sistir em que o horror das guerras, violências, conflitos de toda espécie não nos é natural. Não pode ser aceito como natural.

Lembremos a bela-trágica imagem do jovem chinês a enfrentar, aguerrido, um tanque de guerra em plena Praça da Paz Celestial (sublime-trágica ironia de contextos *versus* nomes...) e, a exemplo de Foucault, busquemos um pouco de possível para não sufocar, recorrendo à sabedoria de Ernesto Sabato (2008, p. 87-8):

> Acredito que é preciso resistir: esse tem sido meu lema. Hoje, contudo, muitas vezes me pergunto como encarnar essa palavra. Antes, quando a vida era menos dura, eu teria entendido por resistência um ato heroico, como negar-se a continuar sobre esse trem que nos leva à loucura e ao

> infortúnio. Mas pode-se pedir às pessoas tomadas pela vertigem que se rebelem? (...) A situação mudou tanto, que devemos reavaliar com muita atenção o que entendemos por resistência. (...) A primeira tragédia que deve ser urgentemente reparada é a autodepreciação do homem, que constitui a ante-sala da submissão e da massificação. Hoje o homem não se sente um pecador, acredita ser uma engrenagem, o que é tragicamente pior. E essa profanação só pode ser sanada com o olhar que cada um dirige aos demais. Não para avaliar os méritos de sua realização pessoal nem para analisar seus atos, mas como o abraço capaz de nos dar a satisfação de pertencermos a uma grande obra que inclua a todos.

À luz das palavras de Sabato, em sua visão do humano como engrenagem, tomemos, ainda, outra perspectiva, abrigados pelo otimismo reflexivo de Deleuze, e, também, conforme nos sugere Calvino, calçando mais uma vez as sandálias aladas de Perseu, a fim de decepar a cabeça da petrificante Medusa.

Para além de nos reconhecermos como meras engrenagens, criemos novas possibilidades de existência, vendo-nos não como engrenagens localizadas, submetidas, mas, ao contrário, conduzidas pelo intuito de criar o novo, o diferente. Máquina de guerra engendrada a partir de novos afectos e perceptos. Desterritorializemos as guerras e os conflitos profundos de toda (des)ordem, reterritorializando os agenciamentos humanos por meio de nova ordem maquínica alimentada por novos desejos. Desejo de vida. Desejo de vida na paz. Nomadismo de paz.

Que o sábio manifesto de indignação presente nas artes tematizadoras da violência permaneça como eco *cantabile* em nossa memória, a gerar, à guisa de ritornelo, a lembrança-ação de que nossa condição humana atrelada ao horror, ao trágico, não nos é natural. Que nos (re)lembre da possibilidade de resistência. Da possível diferença. Que nos inspire e nos conduza a ações concretas em direção a novos, diferentes agenciamentos maquínicos de desejo. Nomadismos do viver. Mais que mero sobreviver, devir-viver.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Emilia. Diretor japonês sublima tragédia grega Antígona com roupagem budista em Avignon. **Rádio França Internacional (RFI)**, Página Vozes do Mundo. Jul-2017. Disponível em: <http://br.rfi.fr/franca/20170708-diretor-japones-sublima-tragedia-grega-antigona-com-roupagem-budista-em-avignon>. Acesso em 27/08/201).

BARTHES, Roland. **O Império dos Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Cadernos da Viagem à China**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BAUDELAIRE, Charles. **As Flores do Mal**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BLANCHOT, Maurice. **A Experiência Limite** (série: A Conversa Infinita, vol. 2). São Paulo: Escuta, 2007.

BURKE, Edmund. **Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

CALVINO, Italo. **Seis Propostas para o Próximo Milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

CAMPOS, Haroldo de. **A Reoperação do Texto**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Mil Platôs** (Vols. 1 a 5). São Paulo: Ed. 34, 1995-1997.

ECO, Umberto. **História da Beleza**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LEVI, Primo. **A Assimetria e a Vida**: artigos e ensaios 1955-1987. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Ed. Unesp, 2016.

RODIN, Auguste. **A Arte**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Intermezzo/ Imaginário, 2015.

SABATO, Ernesto. **A Resistência**. Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VAN GOGH, Vincent. **Cartas a Theo**. Trad. Pierre Ruprecht e William Lagos. Porto Alegre, RS: L&PM, 2015.

WOLFF, Francis. **50 razones para defender la corrida de toros.** Madri: Almuzara, 2011.

USOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PERCURSO ENTRE O PEDAGÓGICO E O ESTÉTICO

Maurício Silva[1]

1 Professor e pesquisador do programa de pós-graduação da Universidade Nove de Julho do programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.

INTRODUÇÃO

Na versão mais recente da Base Comum Curricular, a ser ainda votada pelo Conselho Nacional de Educação, o lugar destinado à leitura tem sido criticado pelos mais diversos especialistas, justamente pelo favorecimento de textos denotativos/informativos, em detrimento dos textos literários (ALVAREZ, 2017). Essa realidade faz emergir uma série de questionamentos acerca do valor e da importância da literatura na Educação Infantil, já que se tratar de um estágio do processo formativo da criança – no âmbito da escolarização – em que ela não se encontra, ainda, plenamente alfabetizada.

O objetivo deste artigo é discutir justamente a pertinência do trabalho com o discurso literário nos primeiros anos de escolarização, destacando não apenas os aspectos estéticos e pedagógicos desse discurso, mas também as questões educacionais relativas a essa complexa equação que envolve, entre outras coisas, o professor, o aluno, a escola, o mercado editorial, as instâncias autoral e "leitoral", para ficarmos apenas nos elementos mais relevantes desse universo.

A literatura infantil, como qualquer outra manifestação cultural, é uma *arte plural*, podendo ser abordada sob perspectivas diversas: da consideração dos suportes em que ela é veiculada à questão dos gêneros pelos quais se manifesta, de sua utilização no processo de alfabetização da criança à rede de relações socioeducacionais estabelecidas pelos componentes do espaço escolar e muitos mais.

No vasto universo da literatura infantil, a poesia, por exemplo, destaca-se por ser uma manifestação estética que podemos definir pelo conceito de *versatilidade*, na medida em que congrega efeitos como os da sonoridade e do ritmo, da narratividade condensada e da linguagem imaginativa, entre outros. Evidentemente, a poesia para criança não está isenta de apresentar, sobretudo na pena de autores menos criativos, uma faceta indesejavelmente conservadora, manifesta por meio de uma exagerada intencionalidade pedagógica, de um descritivismo infrene, do emprego de estereótipos, do uso de uma métrica regular ou simplesmente de uma idealização deslocada. Não é, contudo, o que se recomenda para um leitor-em-formação, como é o caso da criança, já que é justamente nessa fase do desenvolvimento da personalidade humana que todo ranço de exemplaridade deve ser substituído por uma liberdade criadora e criativa. Como afirma Maria Antonieta Cunha (1999), "a poesia, fruto da sensibilidade, visa a sensibilidade do leitor, a emoção, a pura beleza. De todos os gêneros, deve ser o menos comprometido com aspectos morais ou instrutivos." (p. 121)

Felizmente, o excesso de moralismo não é o que se verifica, de modo geral, na atual literatura infantil brasileira, que prima pela valorização da descoberta

e da experimentação, revelando uma "pedagogia" não moralizadora; prestigia o desenvolvimento da sensibilidade linguística da criança, seja explorando a sonoridade das palavras e do ritmo, seja empregando uma linguagem simples e lúdica; valoriza a investigação sensorial e o domínio da fantasia. Novamente, é a criatividade, aliada a mais pura emoção infantil, que a nova literatura para crianças deve prestigiar, devendo ser, como sugere Fanny Abramovich (1995), "bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita... Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa." (p. 67)

A EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA INTRODUÇÃO

Regida por uma série de normas legais de caráter generalista, a começar pela Constituição, de 1988, e passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, a educação infantil abarca crianças com idade de 0 a 3 anos (creches) e 4 a 6 anos (pré-escola). É, portanto, nesta primeira etapa do processo educativo que a criança não apenas apreende os princípios da linguagem falada e escrita, mas também incorpora normas de sociabilidade, desenvolve o pensamento cognitivo, assume determinada conformação física e psicológica.

Essa normatização geral teve seu desdobramento com a aprovação de outros marcos legais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), enfatizando a natureza educacional de creches e pré-escolas, em detrimento de uma mentalidade assistencialista, já totalmente ultrapassada (alimentação, higienização, atendimento à criança etc.). Nesse sentido, o papel do professor de educação infantil vai muito além daquele estabelecido, antigamente, pelos responsáveis pela "manutenção" do bem-estar e integridade da criança, sem uma preocupação mais larga e profunda com sua formação efetivamente; é, pelo menos, o que sugere a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 29, ao afirmar que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade." (BRASIL, 1996). Essas diretrizes gerais foram, mais recentemente, enfatizadas pelos objetivos traçados no Plano Nacional de Educação (2014), cujas metas e estratégias seriam, entre outras, universalizar a educação infantil na pré-escola e ampliar a oferta de educação infantil em creches; definir metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil, considerando as peculiaridades locais; equiparar taxas de frequência das crianças de classes sociais distintas; ampliar o programa

nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos escolares; promover a formação inicial e continuada de profissionais da educação infantil; fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil em suas respectivas comunidades; priorizar o acesso à educação infantil pelos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos. (BRASIL, 2014)

Desse modo, sem ser dotada de uma estrutura curricular especifica, a educação infantil, por meio do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscou conciliar as tarefas de *cuidar* e de *educar* a criança no ambiente escolar formal, e, embora não estivesse entre seus objetivos a alfabetização, ela não prescindiu da tarefa de estimular o desenvolvimento da linguagem oral e escrita da criança, como reza o documento acima citado, em seus eixos de trabalho orientado. (BRASIL, 1998). Como complemento mais específico dessa legislação, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), conforme a Resolução No. 5 do Conselho Nacional de Educação, que, em seu artigo 3º., concebe seu currículo como "um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade" (BRASIL, 2009), para completar, em seu artigo 4º:

> "as propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009).

Tais resoluções – que, como sugerem Elaine Mathias e Sandra Paula (2009), delegam para a educação infantil a tarefa de estabelecer "as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização" (p. 16) - parecem vir, em parte, ao encontro do que alguns estudiosos da educação infantil estipulam como ações primordiais dessa etapa da formação/aprendizagem da criança, mas, principalmente, correspondem – mesmo que não integralmente – à assertiva de que a criança, nessa etapa de sua vida, é um ser dotado de um senso crítico bastante aguçado, empregando-o de modo a subverter a lógica adulta. Como afirma Sonia Kramer (1999), é necessário entender que

> "as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido da história, requer que se conheça as crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. Nesta concepção de infância, história e linguagem são dimensões importantes de humanização: há uma história a ser contada porque há uma infância do homem" (p. 02).

Isso tudo, evidentemente, relaciona-se diretamente com a questão da utilização do texto literário na educação infantil, suas práticas e seus efeitos, seu papel no desenvolvimento cognitivo da criança, especialmente aquele relacionado à aquisição da linguagem (tanto oral quanto escrita), além de referir-se, de modo indireto, à necessidade de a criança articular seu pensamento – e expressá-lo! – por meio da fantasia e da imaginação, categorias com que a literatura trabalha como poucas manifestações culturais.

O PERCURSO DA LITERATURA ENTRE O PEDAGÓGICO E O ESTÉTICO

Privilegiando o discurso imaginativo e trabalhando a partir de temas e motivos vinculados a uma dinâmica afetiva, a literatura infantil não nasce como um produto criado *a priori* para o deleite da criança, mas se constrói, antes, como resultado de um vasto complexo cultural, que abrange desde as manifestações populares tradicionais até os meios de comunicação recentes, com os quais estabelece um diálogo cada vez mais intenso.

Desempenhando as mais diversas "funções" - que vão do desenvolvimento linguístico da criança ao aperfeiçoamento de sua sociabilidade, passando ainda pelo aprimoramento de seu pensamento reflexivo e "crítico" – a literatura infantil acaba por contribuir com a própria construção da identidade social do leitor mirim. Evidentemente, não se pode considerá-la apenas desse ponto de vista "funcional", já que sua essência encontra-se justamente naquele aspecto que a literatura infantil mais deve à arte, isto é, em seu âmbito *estético*, fora do qual ela se tornaria, fatalmente, mero recurso pedagógico, a serviço da educação formal da criança. É precisamente na conjunção das esferas pedagógica e artística que se situa a literatura infantil, na medida em que se afirma, a um só tempo, como instância própria do complexo instrutivo do ser humano e como manifestação estética, inscrevendo-se de forma singular e irredutível no complexo universo infantil.

Nesse sentido, não podemos negar que a literatura infantil acaba sendo o resultado da interação entre a intenção *pedagógica* do texto ficcional – a qual estimula o *aprendizado* – e sua essência *estética* – que, por sua vez, estimula a

criatividade de forma geral, fundamentando, no limite, a própria concepção do que seja a *arte*. Portanto, o fato é que a literatura infantil nasce de condições muito especiais, as quais se relacionam diretamente com um efeito lúdico-pedagógico que a arte promove quando aliada ao universo mítico da criança.

Isso tudo pode ser percebido, de modo muito especial, ao analisarmos, por exemplo, o efeito que a poesia escrita para crianças tem quando confrontada ao ambiente escolar: tendo sua origem mais remota nas manifestações tradicionais, a poesia infantil resgata, tanto no seu plano fônico quanto no âmbito semântico, propriedades específicas da poética popular, como o apego ao recurso da sonoridade rítmica, o mundo mágico-maravilhoso, o apelo à emoção (em oposição à racionalidade do discurso culto) etc. É o que se verifica, por exemplo, nas cantigas de ninar, as parlendas, as advinhas e muitas outras. Fonte de inspiração para a literatura infantil em todas as épocas, como já disse com propriedade Cecília Meireles (1979), a poesia popular sofreu, na cultura ocidental, concorrência direta de uma poesia infantil mais tradicional, uma poesia de natureza culta e de intenção pedagógica explícita, isto é, voltada para a exemplaridade, para a constituição de uma moralidade cívica e, muitas vezes, abusando dos estereótipos e da exagerada idealização da realidade: trata-se, em suma, de uma poesia em que não faltam um descritivismo canhestro e um tom retórico, revestido por uma métrica regular, no âmbito da forma, além de uma ideologia assentada no rigor moral e na ameaça de sanções, no plano do conteúdo.

No Brasil, essa poesia de cunho mais tradicionalistas, de caráter conservador e natureza assumidamente didática, vigorou, sobretudo, a partir de meados do século XIX, com autores como Francisca Júlia, Zalina Rolim, Maria Eugênia Celso, Olavo Bilac e outros. Diferentemente da produção poética desses autores, a poesia infantil brasileira contemporânea nasce como uma alternativa à poética tradicional, valorizando o lúdico e optando antes por uma intencionalidade não moralizadora, já que parece haver um consenso em relação ao fato de que a poesia infantil não deve se comprometer demasiadamente com aspectos morais ou instrutivos (CUNHA, 1985), como já sugerimos antes. Não que ela não possua um caráter "didático", não que não possa ser utilizada dentro de um contexto em que a formação da criança como indivíduo e cidadão esteja em questão, mas o que se deve considerar, nesse aspecto, é, como já disse Nelly Novaes Coelho (1984), uma didática voltada para a descoberta e para a experimentação:

> "se partirmos do princípio de que hoje a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda; a *ver* realmente as coisas e os seres com que ela convive; a ter consciência de si mesma e

> do meio em que está situada (social e geograficamente); a enriquecer-lhe a intuição daquilo que está para além das aparências e ensiná-la a se comunicar eficazmente com os outros, a *linguagem poética* destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos" (p. 158).

O resultado desse fato é exatamente a subsunção do lúdico na literatura, pressuposto fundamental, como já se disse uma vez, da poesia destinada às crianças:

> "[os textos literários] estimulam [a] relação que transcende o cognitivo, numa percepção ampliada da realidade tratada no texto. Para a leitura dos textos dirigidos a crianças, a atenção pode ser despertada por meio da atividade lúdica, atividade caracterizada, entre outros aspectos a serem apontados, pela suspensão do real e a vivência voltada para a ação desenvolvida" (GEBARA, 2002, p. 27).

Com efeito, o que se destaca em afirmações como essa é, antes de tudo, a possibilidade lúdica que o poema oferece à criança, tornando sua leitura não apenas fonte de aprendizado, mas, sobretudo, de prazer estético, o que é marca singular da poesia infantil brasileira na atualidade (ZILBERMAN, 2005).

Outro aspecto da literatura infantil que vimos buscando até agora destacar diz respeito à sua linguagem, que age diretamente sobre a sensibilidade da criança, em particular sobre seus aspectos sensoriais - alguns elementos que compõem a estrutura dos textos literários, por exemplo, têm grande incidência sobre a formação linguística da criança, já que atuam diretamente em seu processo de aquisição da linguagem, contribuindo para o aperfeiçoamento de seu esquema fônico e do sistema de representação da linguagem verbal, portanto conferindo a ela, entre outras coisas, maior competência lexical e domínio sintático. Privilegiando a oralidade, a expressão literária destinada à criança opera diretamente em seu processo de interação discursiva e, por extensão, em sua própria sociabilidade, levando-a, de modo mais eficaz, dos estágios fonológico, morfológico e sintático (substrato linguístico) aos estágios semântico e pragmático (superestrato linguístico).

Vinculada ao universo infantil e a ele dando novo alento, ocasionando outras possibilidades de expressão, proporcionando novas descobertas, a literatura infantil, ao trabalhar no limite da palavra, reconstrói, a todo instante, a relação da criança com a linguagem, dando ao vocábulo um sentido "pleno" e tornando-o elemento central na constituição do imaginário infantil. Como disse Elói Bocheco (2002), ao se referir à linguagem poética,

> "o mergulho no tempo do poético, na plenitude da palavra, traz de volta os elos mágicos entre palavras e seres. A imagem poética exalta a riqueza das palavras; imanta-se através da corrente metafórica e promove um retorno ao verbo original" (p. 35).

Com efeito, a literatura infantil prima – entre todos os gêneros literários – pela pesquisa da sonoridade e da visualidade das palavras, pela ênfase no ritmo poético das frases, pelo trabalho insistente com as figuras de linguagem, sobretudo os jogos de palavras (trocadilhos, anagramas, trava línguas etc.), pelo desenvolvimento da sensibilidade linguística, pela exploração do sensorial, privilegiando a função poética da linguagem em oposição à sua função referencial e valorizando seu conhecimento intuitivo, em oposição ao seu conhecimento objetivo.

Não são poucos os exemplos de autores cuja poética procura levar ao limite, como dissemos, as potencialidades morfo-fônicas e semânticas das palavras, sem nos esquecermos do infindável universo de fantasia, simbolizações e imagens que a arte literária, por si própria, admite.

Finalmente, não nos parece ser possível articular todos os conceitos, ideias e categorias aqui expostas, se não tratarmos, de modo mais específico, uma vez que estamos falando em processo educativo, da literatura no espaço escolar, em especial, no contexto da educação infantil.

USOS DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS

Não é novidade o fato de a literatura infantil contemporânea tratar dos mais diversos assuntos, podendo-se dizer que, neste sentido, ela adquiriu uma nova dimensão, sobretudo por abordar temas até então pouco presentes nesse tipo de produção literária, como a sexualidade, a morte, os conflitos pessoais, os dramas sociais, entre muitos outros. Nesse contexto, não causa espanto o fato de, na atual literatura infantil, a fantasia ceder espaço, cada vez mais, para a ficção realista, com um evidente traço "social"; além disso, percebe-se muito pouco interesse em se fazer concessões a uma pedagogia protecionista e moralizante, tornando essa literatura um importante recurso do processo de formação da criança.

O livro de literatura infantil, embora a rigor não funcione como uma prática "terapêutica", pode sem dúvida alguma amenizar o sofrimento da criança, criando mecanismos para enfrentar problemas complexos e dolorosos até mesmo para os adultos (PETIT, 2009). Certamente, é apenas na idade adulta que a criança terá uma "compreensão" plena do mundo, mas bem antes dis-

so a literatura já desempenha um papel de auxiliá-la na construção da própria identidade (BETTELHEIM, 1980). Desse modo, tanto o educador quanto os pais têm oportunidade de trabalhar conflitos infantis a partir de histórias que estimulem o imaginário infantil, levantando a criança ao autoconhecimento e ajudando-a na melhoria de sua autoestima, numa tarefa de superar tabus e fobias sociais. Nelly Novaes Coelho (2000) lembra ainda que

> "identificada com os heróis e as heroínas do mundo maravilhoso, a criança é levada, inconscientemente, a resolver sua própria situação – superando o medo que inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e as ameaças que sente à sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto" (p. 55).

Estudando a fundo a questão da interface ensino-aprendizagem, Vygotsky acreditava que tal processo se concretizava por meio das interações nos diversos contextos sociais, já que, no seu ponto de vista, a criança assimilaria melhor os conhecimentos por meio das relações com os outros. Vygotsky acreditava, portanto, que o ambiente transforma o sujeito e o sujeito transforma o ambiente (LA TAILLE, 1992). Essa interação é, na verdade, mediada, na sala de aula, pelo professor, fazendo com que ele passe de mero transmissor da disciplina para a condição de alguém que "transmita" o conhecimento de forma a estimular o senso crítico da criança (RIOS, 2008).

Nesse contexto, a literatura – sobretudo aquela utilizada na educação infantil – torna-se instrumento fundamental do processo ensino-aprendizagem, desempenhando um papel próximo do que Vygotsky defendia. Evidentemente, faz-se necessário não só mediar essa relação literatura/aluno, mas também incentivar o contato da criança com obras que abordem temas que possam ser um ponto de partida para a iniciação da criança no mundo *real* em que vivemos e com o qual ela irá se deparar quando adulto.

É, contudo, o equilíbrio entre os aspectos "educativo" e artístico da literatura infantil que deve ser ressaltado, como apregoam, de certo modo, os Parâmetros Curriculares Nacionais: ainda que não vinculados diretamente à educação infantil, eles revelam, como princípio de toda arte inserida no contexto escolar, a necessidade de reconhecer que

> "a educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer

> trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇAO FUNDAMENTAL, 2000, p. 15).

Semelhante afirmação sugere a necessidade, ainda, de tornar os alunos da educação infantil, desde os primeiros anos, verdadeiros "leitores" de literatura, experiência que, ao contrário do que alguns pensam, não se dá apenas por meio do processo de alfabetização/decodificação dos signos linguísticos, mas pressupõe o contato com essa produção artística das mais variadas maneiras: visual, tátil, auditivo etc. Propiciar a oportunidade da experiência "leitora" – no sentido mais amplo que essa palavra possa ter – é não apenas despertar o gosto da criança/aluno pela leitura, mas também desenvolver a consciência da realidade à sua volta. Como afirmam Gusmão-Garcia e Silva (2000), o contato, desde muito cedo, com o livro, revela-se fundamental para a formação de "indivíduos questionadores e capazes de posicionar-se conscientemente diante da realidade e inserir-se no contexto de uma sociedade mais moderna" (p. 21), por mais cedo que esse contato se efetive.

O contato precoce com a literatura não cumpre apenas um papel formativo, no sentido mais "social" do termo (consciência da realidade e, posteriormente, perspectiva crítica dela), mas também em seu sentido, por assim dizer, linguístico: com a presença da literatura já nos primeiros anos da educação infantil, inicia-se um processo involuntário, espontâneo e natural de alfabetização.

Durante muito tempo, a alfabetização ficou a cargo das chamadas cartilhas escolares, destinadas a ensinar às crianças os "mistérios" da escrita; o problema é que, indo na contramão das teorias mais avançadas dos estudos da linguagem humana, as cartilhas ignoravam a realidade linguística da criança, desconsiderando sua aprendizagem espontânea. Como lembram Dietzsch (1990), por um lado, e Rocha e Rodrigues (2007), por outro,

> "através do método da cartilha a escola ignora a habilidade, a percepção da fala que as crianças têm. Ignora o conhecimento adquirido da própria fala, e, aos poucos, induz os alunos a interpretarem os fenômenos fonéticos da fala tendo como modelo a forma escrita das palavras e não a realidade fonética" (p. 3)

Esse não é o caso – muito pelo contrário! – da literatura infantil: sem ter a pretensão de se afirmar como uma atividade "pedagógica", colhendo resul-

tados imediatos e concretos em termos de alfabetização, ela atua, não obstante, diretamente no nível da competência linguística da criança, ainda que se trate dos primeiros anos de vida, quando suas habilidades em termos de linguagem estão apenas se manifestando, ou seja, em sua fase *pré-linguística*, em que prevalece o estágio fonológico da linguagem (de um mês a um ano de idade). Evidentemente, o uso da literatura nos primeiros anos da Educação Infantil terá, posteriormente, resultados bastante positivos nas fases seguintes de aquisição da linguagem, a fase mais propriamente linguística, tanto no estágio morfológico (de um a dois anos) quanto no sintático (de dois a quatro anos) (RAPPAPORT, 1981; BIAGGIO, 2001; BEE, 1996; MENYUK, 1975; PETERFALVI, 1970).

Ademais, não há como negar à literatura sua inquestionável contribuição para com o desenvolvimento do universo simbólico da criança, o que, de resto, estabelece, segundo Piaget (1999), relação direta com o desenvolvimento do próprio pensamento infantil, já que, para o célebre pensador, é nos primeiros anos de desenvolvimento da criança (um a seis anos) que os símbolos (signos motivados independentes da linguagem) colaboram, no mesmo momento em que começa a aparecer a linguagem, com o início da representação na criança e, portanto, com o aprimoramento de sua inteligência. Em suas palavras,

> "podemos, então, admitir que exista uma função simbólica mais ampla que a linguagem, englobando, além do sistema de signos verbais, o do símbolo no sentido estrito. Pode-se dizer, então, que a origem do pensamento deve ser procurada na função simbólica" (p. 79).

E mesmo se considerarmos, no rastro das teorias de Wallon, que, em seus primeiros anos, a criança não conheceria a linguagem simbólica, mas, na verdade, desenvolveria uma *sensibilidade afetiva*, reproduzindo, por mimetismo, os movimentos das pessoas mais próximas, em seu processo de ampliação do *espaço mental* (DOURADO; SILVA; SCAVAZZA; MONTEIRO, 2006), ainda assim não poderíamos desconsiderar o papel decisivo da literatura infantil na tarefa "auxiliadora" do processo formativo levado a termo pela educação infantil, que poderá ser percebido, por exemplo, nas atividades de contação de histórias (COELHO, 1986). Aliás, é exatamente essa sensibilidade afetiva que, na teoria walloniana, aproximaria a linguagem infantil da poesia: considerando que uma das principais características do pensamento infantil é o *sincretismo*, numa dinâmica mais próxima das associações livres do que da lógica formal, não causa espécie o fato de a linguagem infantil ser regida, segundo Wallon, por uma dinâmica (a *dinâmica binária*) em que os termos se associam independentemente de seus significados, apoiando-se, antes, em critérios sonoros,

sensório-motores e outros, o que confere ao pensamento infantil uma reconhecível *dimensão poética* (GALVÃO, 1998).

Desse modo, o contato com a literatura infantil – e, particularmente, como a poesia, que trabalha no limite da palavra, explorando ao máximo o que a linguagem pode oferecer – contribui sobremaneira para vários desses aspectos aqui listados, tudo resumido na aquisição do que Celso Pedro Luft (1985) chamou, com muita propriedade, de *gramática interior*, mas alcançando também outros aspectos da linguagem humana, como a distinção de registros linguísticos, a descoberta da narratividade e, por fim, o próprio desenvolvimento, de um lado, do letramento literário, como sugerem Santos e Moraes (2013), ao tratar da literatura infantil como um modo de *alfabetizar letrando*; e, de outro lado, da própria escrita, como sugere Lúcia Browne Rego (1995), ao tratar da literatura como "instrumento" de alfabetização ainda na pré-escola:

> "a literatura infantil tem, assim, potencialmente duas credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende geralmente a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, porque através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características sintático-semânticas da língua escrita e para as relações existentes entre a forma linguística e a representação gráfica (p. 52).

Ao se trabalhar com o texto literário – seja ele a poesia ou a narrativa ficcional –, na educação infantil, o professor torna-se, naturalmente, uma espécie de mediador de leitura, uma vez que fará o papel de intermediário entre a criança, ainda não plenamente alfabetizada, e o livro. Sua função, nesse sentido, é, entre outras, a de fazer com que a criança se aproxime do livro e se interesse por ele, tornando-se, futuramente, um leitor de fato. Assim, livre do caráter obrigatório da leitura, nessa fase de sua formação, a criança será estimulada a buscar o livro por conta própria, inserindo-o em seu círculo de interesse e inserindo-se, ela mesma, por sua vez, no universo da leitura.

Daí a necessidade de se aperfeiçoarem, ainda na educação infantil, as estratégias de atuação e os resultados da mediação de leitura, bem como de outras práticas voltadas para o desenvolvimento do gosto pela leitura dos textos literários. E a sala de aula, num sentido abrangente do termo, é o espaço por excelência onde se começa a exercitar essa prática. Diana Noronha (s.d.), embora refletindo sobre o ensino de literatura no segundo grau, destaca a importância desse trabalho na escola, em termos que podem ser perfeitamente adaptados à situação da educação infantil:

> "é só quando o aluno percebe que existe um ambiente de liberdade e respeito naquele local de trabalho [na sala de aula] que ele pode perceber o texto literário como um produto cultural com o qual interage de forma significativa. A formação de um ambiente de trabalho que possibilite a intervenção dos alunos na aula e no próprio texto literário é responsabilidade do professor" (p. 19).

A importância do papel do professor nesse processo é destacado, também, por Maria Alice Faria (2004), para quem ele é responsável por trabalhar não apenas a leitura em seus níveis fundamentais (o sensorial, o emocional e o racional), mas também o texto literário de acordo com as competências de leitura da criança, que se ligam tanto às experiências familiares quanto às escolares. Daí o fato de a pesquisadora destacar

> "a grande importância de o professor ter uma formação literária básica para saber analisar os livros infantis, selecionar o que pode interessar às crianças num momento dado e decidir sobre os elementos literários que sejam úteis para ampliar o conhecimento espontâneo que a criança já traz de sua pequena experiência de vida" (p. 21).

Desse modo, obtém-se, de forma mais eficaz e como resultado mais imediato, maior intimidade, por parte da criança, com o texto literário, primeiro passo para que se possa desenvolver no leitor em formação o tão debatido *gosto* pela leitura.

Nesse sentido, são muitas as atividades que podem ser empregada na prática do cotidiano escolar, a fim de tornar a literatura infantil mais "assimilável" pelas crianças, mas também mais "produtiva", do ponto de vista de uma *educação estética* e da formação do futuro leitor literário. Para efeito de exposição didática, apresentamos algumas dessas atividades, no sentido de exemplificar os possíveis usos da literatura no contexto da educação infantil, tal como sugerimos já no título deste artigo.

Uma atividade que se tem revelado bastante eficaz, para os objetivos aqui traçados, é a chamada *roda de leitura*, que consiste, grosso modo, na disponibilidade de livros infantis, para que uma criança escolha a "leitura" que gostaria de realizar junto aos colegas da sala: essa "leitura" consiste, na verdade, em atividades variadas, que vão desde a leitura propriamente dita, feita pelo professor ou assistente, até o registro da estória por meio de desenhos ou ainda o relato da "experiência" e/ou "entendimento" da matéria lida, agora por parte da criança. Com essa atividade, busca-se, entre outras coisas, não apenas aprimorar o repertório linguístico da criança, mas também incentivar sua criati-

vidade e imaginação, além de ser um real exercício de sociabilidade; do ponto de vista estrito da formação de leitor, trata-se de uma atividade que tem a vantagem de colocar a criança em contato com diversos gêneros literários, sem a preocupação de "ensinar literatura", facilitando o interesse e o gosto pelo universo da imaginação artística.

Uma outra atividade possível é a "transformação" ou "aproximação" da narrativa literária (ou de aspectos dela) com a realidade vivida pela criança: pode-se, por exemplo, a partir de uma história que fala de alimentação, trabalhar a receita de alimentos (inclusive, preparando-os); de uma história que trata de animais, trabalhar o cuidado com os animais (quando possível, visitando uma escola-fazenda, por exemplo); de uma história que trata de membros da família, incitando as crianças a trazerem fotografias de seus familiares; de uma história que aborda a saúde, explicando os cuidados de higiene pessoal etc.

Há ainda aquelas atividades que podem ser desenvolvidas em família: incentivar a criança a levar livros para casa, a ler em família, tem um efeito comprovadamente benéfico para a formação do leitor, na medida em que a família é, sabidamente, uma referência importante para a criança, além de concorrer para a aproximação de pais e filhos, com resultados bastante positivos para a integração familiar.

Não há dúvida de que o trabalho de integração entre o livro de literatura infantil e outros suportes, mídias e/ou manifestações artísticas (como o cinema, a música, as artes plásticas etc.) resulta numa atividade bastante promissora em termos de incentivo e formação do leitor literário. Nesse sentido, relacionar uma história "lida" com narrativas imagéticas (vídeo, cinema, animações etc.) ou com músicas, por exemplo, faz com que a criança ultrapasse os limites impostos pelo universo das palavras, conhecendo (e reconhecendo!) outros universos estético-sensoriais e outras possibilidades de interação artística. Vincula-se a essa potencialidade do texto literário, sua dramatização pelas crianças, que, entre outras coisas, passam a perceber melhor as relações entre a literatura e seus efeitos estéticos na realidade, na medida em que "descobrem" o contexto "real" (na verdade, as possibilidades de *realização*) da arte literária.

Uma atividade que costuma fazer bastante sucesso entre as crianças é aquela que propõem uma leitura "incompleta" de uma ou mais estórias de literatura infantil, de tal maneira que as próprias crianças possam construir o "final" da(s) estória(s). Essa construção - que pode ser individual ou coletiva, expressa por meio de palavras, desenhos ou gestos etc. - costuma revelar uma alta capacidade criativa e imaginativa por parte das crianças, promovendo, além disso, uma interação bastante dinâmica entre elas. Muitas, inclusive, optam não apenas por idealizar um "final" para a estória escolhida, mas verda-

deiramente recontá-la, de tal maneira que a criança se torna mais do que um leitor passivo, um autêntico "autor".

Todas essas atividades, aqui propostas, devem ser seguidas, evidentemente, por procedimentos que as tornem, como sugerimos, mais eficazes do ponto de vista da formação do leitor literário e do próprio desenvolvimento físico-cognitivo da criança. Embora óbvios e bastante conhecidos, não nos custa relembrar alguns desses procedimentos, capazes de auxiliar no trabalho dos educadores, bem como de tornar a relação do leitor-mirim com a literatura mais agradável e proveitosa. Assim, ouvir a criança durante a atividade de leitura (a criança está longe de ser um leitor "passivo" e "silencioso" como costuma ser o adulto), mostrar a ela as imagens que o livro contém, escolher um espaço apropriado para a leitura, deixar que a criança tenha contato com o livro (o sentido tátil é reconhecidamente desenvolvido nas crianças), "dramatizar" a leitura por meio da mímica ou alteração da voz, reler ou recontar a história quantas vezes for solicitado ou possível... eis aí alguns procedimentos simples que só ajudam no processo de utilização da literatura no ambiente da educação infantil. Por último, é de suma importância - qualquer educador sabe bem disso! - a escolha do livro a ser trabalhado com a criança, já que boa parte do sucesso dessa tarefa será determinada pela "narrativa" literária. Como ressaltam Machado *et alii* (2012),

> "Os livros escolhidos para um trabalho em sala de aula devem ser compatíveis com os interesses, a bagagem pessoal e a capacidade cognitiva dos alunos. As crianças gostam de se emocionar com a história, torcer pelo sucesso ou fracasso de alguma personagem e, dessa maneira, enriquecer sua própria realidade. Quando muito pequenas, nos anos da Educação Infantil, as crianças costumam ouvir bem as histórias levadas pelos educadores, cheias de fantasias. Por isso, trabalhar com as obras literárias de modo simples pode garantir um processo de envolvimento das crianças" (p. 22).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já se tornou bastante comum, no âmbito dos estudos destinados à educação, destacar a importância da leitura nos processos de ensino-aprendizagem, em especial da chamada *leitura literária*. Analisando o cenário da chamada literatura infantil nos países industrializados, onde a produção gráfica destinada às crianças é relevante para o avanço econômico do setor editorial, Lúcia Pimentel Góes (1984) lembra-nos que sua eficácia "envolve juízos de valor de ordens estética, pedagógica, psicológica, ideológica etc., dependendo dos ob-

jetivos de quem os emite" (p. 1). Assim, segundo a mesma autora, a linguagem literária – em especial a poética - faz-se cada vez mais urgente num mundo materialista como é o mundo contemporâneo, atuando como um dos acessos ao "sensível" e ao "belo", o que denota o caráter *estético* da linguagem literária, mas sem dispensar seu lado *pedagógico*.

Trata-se, dessa forma, de uma concepção mais ampla do processo de formação da criança, que passa, de modo geral, por um processo mais restrito de alfabetização, não se limitando a ele. Em ambos os processos, a literatura pode estar presente como elemento mediador da aprendizagem, e a pré-escola desempenha, sem dúvida alguma, papel decisivo para que tenha êxito. Com efeito, refletindo sobre o significativo avanço histórico do papel da pré-escola no desenvolvimento da criança na primeira infância, Kramer (1985) afirma:

> "reconhecer o papel social da pré-escola significa justamente reconhecer como legítimos - e mais do que isso – em assumir, junto com a escola pública, a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer o papel social da pré-escola significa compreender que ela tem a função de contribuir com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em e por si mesma, a pré-escola tem sim como papel social o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos conhecimentos, exercendo o que me acostumei a chamar de função pedagógica da pré-escola (p. 78).

É, de fato, no contexto da educação básica, em especial da pré-escola, que a literatura infantil pode ser incorporada ao processo de formação/alfabetização da criança, contribuindo para a construção – por meio do imaginário poético – de sua singular cosmovisão. Tanto relacionada ao domínio da fantasia quanto ao domínio da linguagem, a literatura infantil reconfigura o universo da criança, conferindo-lhe novas formas de expressão e contribuindo para seu desenvolvimento psicofísico, sociointeracional e linguístico.

Assim, é por meio da contínua indagação da realidade – com sua capacidade de desautomatizar, na criança, sua percepção do cotidiano; de desenvolver-lhe a sensibilidade e a "inteligência"; de alicerçar sua futura conduta ética e moral, aperfeiçoando-lhe as relações humanas; de desenvolver, nela, a capacidade de absorção da atividade estética – que a literatura infantil promove, para e na criança, a própria experiência do existir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil. Gostosuras e Bobices**. S. Paulo: Scipione, 1995.

ALVAREZ, Luciana. "O bê-á-bá da Base". **Educação**. São Paulo: Editora Segmento, Ano 21, nº 240, jan.-jul. 2017.

BEE, Helen. **A Criança em Desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BIAGGIO, Ângela M. Brasil. **Psicologia do Desenvolvimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOCHECO, Eloí Elisabeth. **Poesia Infantil. O Abraço Mágico**. Chapecó: Argos, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira** - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Consultado em: julho de 2017.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Consultado em: julho de 2017).

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: <https://docslide.com.br/education/resolucao-no-5-de-17-de-dezembro-de-2009-educacao-infantil.html>. Consultado em: julho de 2017.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Consultado em julho de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Imprensa Oficial, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Consultado em julho de 2017.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1986.

COELHO, Nelly Novaes. **A Literatura Infantil.** São Paulo: Quíron, 1984.

_____. **Literatura Infantil**: Teoria, Análise, Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil**: Teoria e Prática. São Paulo: Ática 1985.

DIETZSCH, Mary Júlia. "Cartilhas: um mundo de personagens sem texto e sem história". **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 75: 35-44, nov. 1990.

DOURADO, Ione C. P; SILVA, Angélica R. C.; SCAVAZZA, Maria C.; MONTEIRO, Mário D. "Imitação e linguagem: uma perspectiva walloniana". **Contrapontos**. Universidade do Vale do Itajaí, Vol. 6, nº 2: 205-219, Mai.-Ago. 2006.

FARIA, Maria Alice. **Como Usar a Literatura Infantil na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola. Leitura e Análise de Poesia para Crianças**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GUSMÃO-GARCIA, Sílvia Craveiro; SILVA, Antônio Manoel dos Santos. "Pauta de Literatura". **Leitura**: Teoria & Prática. Campinas, Associação de Leitura do Brasil, Vol. 19, nº 35: 18-26, Jun. 2000.

KRAMER, Sônia. "O papel social da pré-escola"**. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº. 58: 77-81, 1985.

KRAMER, Sônia. "O papel social da educação infantil". **Revista Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1999.

LA TAILLE, Yves de (org.). **Piaget, Vygostsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade. O Gigolô das Palavras. Por uma Nova Concepção da Língua Materna**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

MACHADO, Emilia *et alii*. **Da África e sobre a África. Textos de lá e de cá**. São Paulo: Cortez, 2012.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio & PAULA, Sandra Nazareth de. "A Educação Infantil no Brasil: Avanços, Desafios e Políticas Públicas". **Revista Interfaces**, Faculdade Unida de Suzano, São Paulo, Ano 1, nº 1: 13-16, 2009. Disponível em: <http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/1/1_5.pdf>. Consultado em: 23/08/2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇAO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. São Paulo: Summus, 1979.

MENYUK, Paula. **Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1975.

NORONHA, Diana Maria. "Escola e Literatura: O Real e O Possível". In: ZILBERMAN, Regina (org.). **O Ensino de Literatura no Segundo Grau**. Campinas: Cadernos da ALB, s.d.

PETERFALVI, Jean-Michel. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Cultrix, 1970.

PETIT, Michèle. **A Arte de Ler ou Como Resistir à Adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIAGET, Jean. "A Linguagem e o Pensamento do Ponto de Vista Genético". **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999, pp. 77-85.

REGO, Lúcia L. Browne. **Literatura Infantil**: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização na Pré-Escola. São Paulo: FTD, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, Elenice; RODRIGUES, Fabiana. "As cartilhas no processo de alfabetização". **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**. São Paulo, FAHU/FAEF, Ano V, nº 9: 1-6, jan. 2007.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. São Paulo: Cortez, 2013.

ZILBERMAN, Regina. **Como e Por que Ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

A RELAÇÃO DO BELO E DO SUBLIME NA MÚSICA

Sonia Regina Albano de Lima[1]

1 Doutorado em Comunicação e Semiótica Artes (PUC-SP). Pós-Doutorado em Música (IA-UNESP). Bacharel em Direito (USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Música do IA-UNESP. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Possui diversas publicações na área de educação musical, performance e interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Muitos intelectuais, filósofos, antropólogos e artistas admitem que a análise de um sistema ou movimento estético exige uma reflexão multidimensional, considerando-se que a produção artística, além de sua vinculação com o subjetivismo, comporta em sua comunicabilidade, agregados socioculturais e históricos.

Se, em determinado momento histórico, a relação entre o belo e o sublime nas artes esteve centrada em procedimentos estéticos que tendiam a uma ação coercitiva de imitar a natureza (*mimesis),* no decorrer dos tempos essa relação foi se transmutando, uma vez que a representação da natureza sob condições puramente imitativas foi se modificando. O pesquisador Marc Jimenez ao se reportar ao fenômeno da *mimesis* na produção artística, relata:

> [...] durante século, a imitação se transforma em um dogma coercitivo. Ela se torna mesmo um princípio acadêmico que impõe, até o século XIX, uma verdadeira ideologia da representação baseada no reconhecimento, sobretudo nas artes plásticas: somente valem as obras "figurativas", aquelas nas quais se reconhecem o objeto ou o sujeito representado de maneira "natural" ou "realista". Assim a poesia é filosófica, mas a arte em geral é antes de tudo uma técnica (JIMENEZ, 1999, p. 226).

Pautada no princípio mimético, a relação belo e sublime no mundo das artes encontrou amparo por longo período vez que retratar a natureza sob esta perspectiva configurou-se como um procedimento estético perfeito e universal, situações controversas começam a existir a partir da cisão entre razão e sensação.

A MÚSICA E SUA RELAÇÃO COM O BELO E O SUBLIME

Se nas artes em geral, a *mímesis* foi passível de ser realizada, na música isto não ocorreu de forma natural, pois no ato de representar algo, ela teve de se apoiar em uma fonte ou em um modelo externo a ela. O musicólogo Enrico Fubini assim se expressa com relação a este fenômeno:

> A la luz de esta concepción del arte como agradable imitación de la naturaliza-razón-verdad a través de la ficción poética, unicamente la poesia puede admitirse en el reino de las artes; de ninguna manera la música, que no puede imitar la naturaliza en modo alguno por no ser más que un gratificante juego sonoro capaz, a lo sumo, de acariciar el sentido auditivo. La música, objeto de placer y de diversión, no se pres-

> ta, debido a sua naturaleza, a ejercer otra función más elevada que la de ser um mero estímulo emotivo. Mientras no se llegua a interpretar con mayor elasticidad el princípio de la imitación de la naturaleza, la música continuará desterrada del reino de las bellas artes por parte de los filósofos, siendo, con mucho, aceptada como ornamento de la poesia (FUBINI, 1999, 177-8).

Foram muitas as tentativas de justificar o emprego da *mímesis* no cenário musical, o que exigiu por parte dos estudiosos um tratamento um tanto diferenciado. O musicólogo L. Rowell assim se manifesta:

> Varios autores han llegado a extremos en sus esfuerzos por justificar a la música como imitación; de números abstractos, de tipos de movimiento y gestos físicos, de pasiones, de humores, de estados mentales, de sonidos naturales y mecánicos, de imágenes cósmicas y cosmogonias (surgimento, apocalipses, apoteosis), de sentimientos, de palavras, de significados de palabras y a veces quizás hasta de sí misma! Ha sido una creencia común y popular la de pensar si uno está preparado para pasar por alto sus dificultades. La música tiene un extraordinário poder para sugerir asociaciones, imágenes, tal vez inclusive sentimientos, pero si es en verdad una clase de imitación, depende de la definición propuesta. Defender una teoria mimética de la música exige afirmar una semejanza entre el modelo y la representación, una semejanza que sea verificable de manera objetiva (ROWELL, 2005, p. 57).

Consideradas estas dificuldades, o trajeto da música ao longo da história foi sempre o de conquistar, cada vez mais, sua autonomia representativa, considerando-se o seu léxico. Nesse sentido, não nos parece despropositado questionar em que medida e sob que circunstâncias a produção musical é capaz de revelar ao mundo os fenômenos da natureza, o próprio pensamento humano, uma determinada cultura, fixar-se em um determinado movimento estético, considerando-se que em relação às demais artes ela também detém um potencial comunicativo. Em igual proporção, cabe avaliar em que proporção a relação belo e sublime, aventada neste texto, está presente em uma obra musical.

O próprio Aristóteles, ao adotar a imitação como um procedimento estético viável nas artes, retirou a música da lista das artes miméticas, pois entendeu que a alegria de imitar, na música, concentrava-se no próprio fenômeno musical e não na representação que ela produzia, pensamento que configurou a música como uma arte não representativa (Rowell, 2005).

Ao longo dos anos, o conceito de *mimesis* utilizado pelas Artes foi sendo substituído pelo conceito de representação simbólica e deixou de ser uma cópia servil da natureza como o foi na Antiguidade Grega. O esteticista e filósofo Charles Batteux (1713-1780), no ano de 1747, contribuiu com essa nova tendência ao adotar um novo conceito de imitação da natureza, bem mais flexível do que aquele empregado pelos Antigos Gregos:

> El arte imita la natureza – afirma Batteux - e incluso la supera y la perfecciona por cuanto que solecciona sus mejores rasgos, descartando todo lo que de feo o desagradable pueda presentar la realidade. Si la naturaleza puede actuar libremente, mesclando a placer sonidos y colores, el arte, en cambio, debe someterse a las reglas de la imitación, conciliando exactitud y libertad. Esta última deberá dosificar-se con mucha prudência, dado que una pizca de libertad anima la imitación, pero, si aquélla se pasa de la media idónea, se incurrirá em la anarquia, pisoteando las reglas del buen gusto. Compete a la música – como ya dijera Du Bos – imitar los sentimientos e las pasiones, mientras que la poesia imita las acciones (FUBINI, 1999, p. 186).

Aos poucos, esta tendência adotada na música foi transformando sua linguagem em uma possibilidade de melhor expressar e representar os sentimentos humanos. Este padrão estético, mais intensificado no Romantismo, transmutou a relação estabelecida até então entre o belo e o sublime, tendo em vista que o conceito de belo atribuído à música não estava mais direcionado para as relações da sua linguagem com a harmonia cósmica.

Até o Classicismo, nos planos estético e filosófico, a música foi incapaz de se firmar como uma arte com poder de representação. Ela ainda teve que se amparar no texto literário, para que isso ocorresse. Como nos relata Fubini, este poder possível de existir nas demais artes, tornou-se complexo quando aplicado na linguagem musical: "[...] se trataba de la búsqueda de un compromiso imposiblie, que se fundaba en premisas filosóficas y estéticas que ya se habián manifestado del todo impropias para compreender la naturaleza y la evolución histórica de la música" (FUBINI, 1999, p. 192).

Os ideais de beleza relacionados à música ainda se concentraram nos princípios de ordem, de proporção, de harmonia presentes em seu léxico, que vinham sendo veiculados desde o pitagorismo. A música ainda figurava como símbolo e expressão de uma harmonia que se explicava por meio de proporções numéricas recorrentes no cosmo:

> Esta música, que tiene su principio en una "luz superior a los sentidos", se nos revela, sin embargo, precisamente a través de los sentidos, siendo únicamente mediante una escucha física de la música como podemos acceder a la naturaleza más esencial de este arte. Entre la música que se escucha con los sentidos y la música que se dirige a la razón se desenvuelve, pese a todo, un juego muy riguroso de apelaciones, en estrecha interdependencia. La apelación a la experiência interior [...] es la via a seguir si se aspira a descubrir esa armonia superior de la cual la armonía sensible es la encarnacion (IBID, 195).

Esta posição por um certo período considerou que o prazer musical estava centrado em uma linguagem que encontrava sua razão de ser na ordem cósmica. A escuta de uma obra musical era prazerosa a medida que referendava uma harmonia conivente às suas proporções aritméticas.

Gradativamente a subjetividade ganha foro privilegiado no desenvolvimento das artes. No ambiente musical, duas tendências estéticas conviveram par a par e provocaram estudos intensos de muitos teóricos, filósofos por um longo período. De um lado, ainda figuraram os teóricos que admitiam a música como uma arte capaz de proporcionar prazer pelo fato de contemplar um contexto que manifestava a ordem universal e divina do cosmos. De outro, os enciclopedistas que consideraram a música como uma expressão privilegiada de manifestação dos sentimentos. Estes dois direcionamentos bastante controversos foram defendidos por duas personalidades: Jean-Philippe Rameau (1683-1764) e Jean-Jacques Rousseau (1712- 1778):

> Rameau buscó el fundamento eterno y natural de la música, descubriéndolo en el principio unitario que se halla en la base de la armonia, encarnando mediante este principio nada menos que el verbo divino, la música asumió el papel de arte privilegiado y absoluto. Por su parte, Rousseau, lejos del espíritu próprio del pitagorismo del músico francés, revalorizó la música al revalorizar el sentimiento y al considerar aquélla como el lenguaje que habla al corazón humano haciendo gala de mayor inmediatez. Según Rameau, la música revela la razón suprema, que es una, igual en todos los tiempos y para todos los publos, universal por tanto; según Rousseau, la música expresa e imita la variedad infinita de matices que manifiesta el corazón del hombre (FUBINI, 1999, p. 209).

Se de um lado, Rameau via a música como uma linguagem universal, igual em todos os tempos e para todos os homens, pois revelava a razão suprema presente no cosmos, Rousseau trouxe para esta arte, por parte de seus segui-

dores, uma vinculação histórica e cultural ao considerá-la como uma das possibilidades de expressão do coração do homem.

Em que pesem as tendências diferenciadas destes dois pensadores e seus seguidores, prevaleceu a aspiração de restituir à música sua dignidade artística e autonomia expressiva (FUBINI, 1999). Neste clima controverso, a relação do belo e sublime sofreu algumas modificações. Um dos pensadores ligados ao Romantismo, Wilhelm Heinrich Wackenroder (1773-1798) vê na música a arte que concilia e harmoniza o humano e o divino, que resolve qualquer contradição do espírito com sua harmonia.

A ele seguiram os pensadores Schelling, Hegel, Schopenhauer e muitos outros. Nesse período a música atua como ponto de convergência de todas as artes, graças ao seu caráter exclusivamente espiritual, a técnica que a cerca passa a ser um fator secundário de análise e o conflito entre a sua razão harmônica e sua razão melódica continuaram por longo período. Na harmonia residia sua relação com o divino, na melodia sua relação com o homem e sua subjetividade, numa estreita relação com a poesia.

Como reação ao Romantismo Musical, surge a figura emblemática de E. Hanslick (1825-1904), uma reação radical contra a concepção de música como expressão de sentimento ou de qualquer outro conteúdo que não fosse a sua própria linguagem:

> Contra todo el movimento romántico que habia aspirado a la unificación de todas las artes, que habia considerado la belleza como una categoria del espíritu, presente en mayor o menor medida en todas las artes, Hanslick afirma, desde el mismo título, que existe una belleza consubstancial a la música que no se identifica con los elementos de las restantes artes. Se Schumann había dicho que "la estética de un arte es la de los demás; únicamente el material difiere de un arte a outro", Hanslick recalca que la estética de un arte es del todo diferente de la estética de las demás porque el material de cada una es distinto. "Las leyes de lo bello en cada arte son inseparables de su material, de su técnica". Está claro que, como base de esta afirmación, se halla el concepto fundamental del pensamiento de Hasnlick: la identificación de la música con su técnica (FUBINI, 1999, p. 327).

Hanslick rechaça a ideia da música como um meio de expressar sentimentos, elimina toda tendência de se estabelecer hierarquias de valores entre as artes. A música passa a ser autônoma e não expressa nada além dela mesma. Nenhuma arte era detentora de privilégios, pois cada uma delas possuía sua beleza peculiar (FUBINI, 1999).

Seu discurso tentou conferir à música a objetividade científica que estava presente nas ciências naturais. Negou à música todo conteúdo emotivo, todo poder de representação e toda relação com os estados sentimentais. Para ele a música era pura forma e, portanto, não teria relação com os sentimentos humanos, estes efeitos eram secundários:

> La música puede "imitar el movimiento de un processo psíquico gracias a sus diversas fases: presto, adagio, forte, piano, crescendo, diminuendo. Pero el movimento no es más que una particularidad del sentimento y no el sentimento mismo". Resultaria impropio llamar a esto una relación de representaciones; sería más justo decir que la música está en relación "simbólica" con los sentimientos. [...] toda actividad artística "consiste en la individualización, en plasmar lo definido a partir de lo indefinido, lo particular a partir de lo general" (FUBINI, 1999, p. 329).

As ideias de Hanslick até a atualidade ainda continuam a causar um certo impacto entre os pensadores musicais, divididos em torno do formalismo ou antiformalismo musical, já que ele liberou a música do conteúdo emocional, sentimental, descritivo ou literário, entretanto, deixou aberto o problema de como o espírito reage frente a ela:

> Para la estética musical del futuro, tanto de tendencia formalista como antiformalista, Hanskick será un punto fijo de referencia. Dentre del pensamento contemporâneo, serán precisamente aquellos que pretendan olvidar-lo o ignorarlo quienes sigan sus huella, más o menos servilmente, a la gora de enunciar nuevas teorias (FUBINI, 1999, p. 333).

Algumas características do pensamento de Hanslick intensificaram-se na segunda metade do século XIX. Os estudos musicais, por influência da filosofia positivista, passaram a abordar questões musicais rendilhadas por fatores ligados à história, à paleografia, à crítica e surgiram as investigações acústicas e fisiológicas sobre o fenômeno sonoro, fortificando-se a musicologia como ciência propícia a essas discussões: "La musicologia significó, pues, por encima de todo, un ideal de cientificidad, una aspiración a un mayor rigor en los estudios musicales; esto constituyó, sin duda, uno de los aspectos más positivos de todo el movimiento, por lo demás no limitado a la música" (FUBINI, 1999, p. 337).

Até os dias atuais o pensamento de Hanslick tem sua importância. Como nos diz Jorge Coli:

> Há um momento de cisão no qual se modificou, de modo essencial, a concepção daquilo que fazer música significa. Esse momento foi assinalado teoricamente pelo livro de Hanslick, Do Belo Musical. Trata-se de um texto prodigiosamente premonitório, pois enuncia, em 1854, o que é possível chamar de uma configuração epistemológica nova. Ele instaura um campo normativo que seria percorrido por um dos eixos mais poderosos dos caminhos modernos, não somente para a música, mas para as outras artes também. Hanslick extrai o fenômeno musical da sua contingência histórica, para trata-lo em condições da pureza experimental: "A pesquisa estética nada sabe e nada saberá das relações pessoais e do ambiente histórico do compositor; ela só ouvirá o que a própria obra de arte exprime e acreditará nisso" (COLI, 2003, p. 23-24).

Mesmo assim, a estética formalista de Hanslick não desconsiderou a possibilidade de a música reproduzir um sentimento humano qualquer:

> Se nos perguntam, então, o que deve ser exprimido com esse material sonoro, respondemos: ideias musicais. Mas uma ideia musical perfeitamente expressa já eu um belo independente, é uma finalidade em si mesma, e não só um meio ou um material para a representação de sentimentos e ideias. [...] Se não se soube reconhecer a beleza plena que vive no elemento puramente musical, atribui-se a culpa disso à depreciação do sensível, que encontramos nos antigos estetas em favor da moral e do espírito, em Hegel em favor da "ideia". Toda arte parte do sensível e nele se entrelaça. A "teoria do sentimento" desconhece esse fato, ela abandona por completo o ouvir e parte de imediato para o sentir. Pensam que a música é feita para o coração, e que a orelha é tão-somente uma coisa trivial (HANSLICK, 1992, pp. 62-64).

Fubini ao se reportar à E. Hanslick sobre essa questão, assim se posiciona:

> Hanslick afirma kantianamente que la música es pura forma, que no tiene que alcanzar entonces, en lo que a la belleza se refiere, ningún objetivo. Esto no significa, sin enbargo, que la música no pueda tener alguna relación con nuestros sentimientos y que no suscite en nosotros ninguna emoción; ahora bien, tales *efectos* son "secundarios", no atañen a sua valor artístico. No se caracteriza estéticamente ningún arte, ni siqueira la música, por los efectos que provoca sobre nuestros sentimientos (FUBINI, 1999, p. 328).

A partir de Hanslick, os estetas se voltam para demonstrar a dupla natureza da música, equilibrando duas teorias, que de certa forma, pareceram por longo período, bastante antagônicas (LIMA, 2016). Esta tendência pode integrar em igualdade de condições um discurso musical onde o belo, o sublime, a historicidade e a cultura puderam conviver par e par.

REFERÊNCIAS

COLI, Jorge. A paixão segundo a ópera. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2003. **Debates**, 289)

FUBINI, Enrico. **La estética musical desde la Antigüidad hasta el siglo XX.** Madrid: Alianza Editorial, 1999.

HANSLICK, E. **Do belo musical**: uma contribuição para a revisão da estética musical. Tradução de Nicolino Simone Neto. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

JIMENEZ, Marc**. O que é estética?** São Leopoldo, RS: Ed Unisino, 1999.

LIMA, Sonia R. Albano de. A dupla natureza da obra musical e os procedimentos interpretativos. P. 123 a 136. In: COSTA LIMA, Paulo (org) **Pesquisa em música e diálogos com produção artística, ensino, memória e sociedade.** Salvador: EDUFBA, 2016, Série Paralaxe: I.

ROWELL, Lewis. **Introducción a la filosofíoa de la música**: antecedentes históricos y problemas estéticos. Barcelona. Editorial Gedisa, 2005.

MEMORIAL-TRAVESSIA: FRAGMENTOS DA TRAJETÓRIA DE UM EDUCADOR

Adriano Salmar Nogueira e Taveira[1]

1 Professor e pesquisador do programa de pós-graduação stricto sensu, Educação, da Universidade Nove de Julho.

... as coisas não têm hoje e ant'ontem amanhã: é sempre. Sei que tenho culpas em aberto. Mas quando foi que minha culpa começou?.(...) Desculpa me dê o Senhor, sei que estou falando demais, dos lados. Resvalo. Assim é que a velhice faz. Também, o que é que vale e o que é que não vale?. Tudo. (...) E esta vida é de cabeça – para-baixo, Quem pode medir suas perdas e colheitas?.. Mas conto.

Conto para mim, conto para o Senhor.

Guimarães Rosa

PRELIMINARES

Dizer algo sobre o próprio método de composição: tudo em que estivermos pensando durante um trabalho deve ser-lhe incorporado a qualquer preço. Seja pelo fato de que sua intensidade aí se manifesta, seja porque os pensamentos de antemão carregam um telos. É o caso deste texto que deve caracterizar e preservar os intervalos da reflexão, (caracterizar e preservar) os espaços entre as partes mais essenciais, voltados com máxima intensidade para fora de si. Método deste trabalho: montagem literária. Nada tenho a dizer, somente a mostrar. Não surrupiarei coisas valiosas, nem me apropriarei de fórmulas espirituosas. Porém, os farrapos e os resíduos: não irei inventariá-los e sim irei fazer-lhes justiça da forma possível, isto é, utilizando-os. Nos domínios do que tratarmos aqui o conhecimento existe apenas em lampejos. O texto é o trovão que segue ressoando por muito tempo. Este trabalho busca desenvolver ao máximo a arte de citar sem utilizar aspas. Sua teoria está intimamente ligada à da montagem. Como este trabalho foi escrito: degrau por degrau, à medida em que o acaso oferecia um estreito ponto de apoio, e sempre como alguém escalando perigosas alturas; em momento algum deve olhar em volta para sentir vertigem mas, afinal, reservar-se toda a majestade do panorama que se lhe oferecerá.

O pathos deste trabalho: não há épocas de decadência!. Nenhuma crença em épocas de decadência. Assim como, para mim, qualquer cidade é bela e, por isso, considero inaceitável qualquer discurso sobre o valor maior ou menor das línguas e das culturas. A superação de conceitos dicotômicos de 'progresso' e de 'época de decadência'; dicotomias são dois lados de uma mesma coisa.

O lugar pedagógico deste trabalho seria: educar em cada um de nós o médium criador de imagens para um olhar esterioscópico e dimensional para a profundidade das sombras históricas.

TRAVESSIAS

I. Memória de um processo de estudos e procuras em que, graças a um aprender a aprender (que fui aprendendo e perdura), possibilitou-me compreender: procurar é pesquisar. E é planejar/compartilhar a curiosidade. Aprender enquanto se procura é pesquisa, graças à educação. Memória de Educador.

A graduação. Fiz parte da primeira turma de Comunicações, curso implantado pela PUC/Campinas em 1971. A opção pelo Jornalismo deveu-se a que, na época, trabalhava no Jornal Diário do Povo; ali eu fazia revisão e redação porque no ensino médio apreciava literatura. E trabalhar significava, também,ajudar em casa financiando a formação universitária, meus pais não podiam arcar com os vários filhos e a faculdade.

Antes da universidade eu cursei a primeira turma da Tecnologia de Alimentos, ensino médio implantado pela Unicamp, Colégio Técnico. A opção por processamento de alimentos pretendia articular uma técnica instrumental ao gosto pessoal – a gastronomia; sofisticado embora, este termo se reporta à mineiridade em que natureza e cultura mutuamente se definem, para além do cru e do cozido.

A mudança de rumo da tecnologia (no ensino médio) para a linguagem/comunicação (na graduação) buscava complementação, isto é o pensamento tecnológico (do curso técnico) qualificar-se-ia com a comunicação (curso superior). O que me despertava para tal qualificação era o envolvimento com movimentos de juventude vinculados à Igreja Católica; também me despertou parauma certa compreensão segundo a qual minha trajetória não se concretizaria através da carreira sacerdotal; e... se não sacerdote, qual papel social-profissional?...

II. Educador**.** A educação **"**foi chegando" em minha trajetória de estudos e aprenderes em busca (repito) da comunicação que qualificaria (humanizaria) todo e qualquer perfeccionamento tecnológico.Com esse "faro" cursei uma especialização na Pedagogia da PUC/Colômbia, no Instituto IPLAJ – PastoralLatinoAmérica y Juventud – correlacionando educação e movimentos, tendo por referencial o contexto latino-americano. Tal especialização na Colômbia foi posteriormente complementada, na sequência cursei o Instituto IBRADES – Inst. Brasileiro de Estudos Sociais, na PUC/R.Janeiro – "afunilando" perspectivas de educação em movimentos tendo como foco o contexto brasileiro.

Entre cursos acadêmicos houve sempre envolvimentos com grupos e movimentos de ação pastoral. O que entendia por 'ação pastoral' conotava não a simples transmissão catequética. Pastoral caracterizava-se como consciência social formando-se através da busca por qualidade do desenvolvimento. Como

leituras e influências marcantes eu poderia citar, dentre outros, o sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, o educador brasileiro Paulo Freire, o teólogo peruano Gustavo Gutierrez, os literatos-poetas mexicanos Octavio Paz e Carlos Fuentes, o jornalista uruguaio Eduardo Galeano, o filósofo argentino Enrique Dussel, o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, a socióloga chilena Marcela Gajardo... etc. As leituras eram discutidas e repensadas em Seminários, numa compreensão da educação como *cambios*, em movimentos. Tais discussões e repensamentos propunham que pensar e escrever cientifico-pedagogicamente poderia ter como parâmetro importante a opção pela qualidade literária. O que nos inspirava nesta proposta e opção?. Inspirava-nos a expressividade da produção literária que o contexto latino-americano expunha; para citar alguns, dentre tantos, a qualidade de expressão do argentino Ernesto Sábato, a acuidade da compreensão histórico-geopolítica americana dos cubanos Lezama Lima e Alejo Carpentier, a profundeza ontológica de vários: o mineiro Guimarães Rosa, o centro-americano Juan Rulfo, o colombiano Gabriel Garcia Marques, o peruano Ciro Alegria... dentre outros (Neruda, Angel Rama...).

III. A Faculdade de Educação da Unicamp. Oportunizou-me continuidade para mais percurso. Retornando a viver na cidade de Campinas durante um ano cursei complementação curricular na Pedagogia, sob orientação do prof. Ezequiel Teodoro; estudei qualificar o embasamento da atuação pedagógica (STIG, era a denominação na época). Em seguida ingressei no mestrado em filosofia e história da educação, tematizando um projeto sob orientação do prof. Paulo Freire. O desenvolvimento no processo da dissertação – *a Reproduçãodo conhecimento no saber popular* – trouxe indagações: ao migrarem para uma região metropolitana pessoas atualizam seu passado camponês e passam a viver sob a forma de moradores da periferia: - o que eles aprendem a aprender?. E como?.

Dentre as "questões que ficaram" anotei: *...e eu, por tardes e noites entrado sou, reverente e estrangeiro, revestido pelo dizer gentil e duro dessa aldeania urbanizada. Eu próprio sou um comentário, a frívola distância, querendo descrever a alma destas horas.* Trecho da conclusão da dissertação. TAVEIRA, A. 1985, pág. 109.

Buscando ampliar horizontes (durante o período do mestrado) participei no projeto Criança e Meio Ambiente, voltado para a Educação Infantil, sob orientação da profa. Regina de Assis – FE/Unicamp em parceria com a equipe da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação. Ampliar abrangência significou buscarquestões peculiares ao estudante de zero a 4 anos de idade... entre a mesma população pesquisada (na elaboração da dissertação). *Os Educandos (da creche) procedem das favelas que circundam o prédio escolar, praticam a 'escola da vida' e buscam instrução. A procedência do Educador*

lhe confere precedência; a procedência dos Educandos lhes confere uma série de procedimentos. Isso nos remetia (no projeto) à experiência cultural: lugares de constituição das alteridades, lugar da diferença opressiva.. Trecho de um registro, projeto Criança e Meio Ambiente. TAVEIRA, A. 2005, pág. 54.

Buscando corresponder à expectativa de formação da profissional de Creche constituímos um percurso de aprofundamentos e estudossob orientação dos profs. Paulo Freire e Regina de Assis. Tais estudos consolidaram-se através da parceria entre a FE/Unicamp e uma Creche Municipal cujas funcionárias eram denominadas *Mãe-crecheira*– sob a gestão da Secretaria Municipal de Promoção Social. O objetivo geral dos estudos era... *elaborar um planejamento que facilite e regule o trabalho das Pajens (...) ampliando o relacionamento entre a Creche, os grupos e as instituições que atuam no bairro.* Certificado. Mimeogrf. Unicamp/Fac.Educação.. Naquele contexto de parceria com profissionais da Secretaria de Promoção Social nossa reflexão não foi sistematizada como proposta curricular; isto é, para a Promoção Social currículo seria algo mais restrito, seriam ações internas à instituição.

Ampliando horizontes e indagações parecia-me importante pesquisar a possível elaboração curricular em que se articulassem os saberes/aprendizados próprios ao Sujeito educando em movimento; currículo seria um processo, seria um conjunto de sistematizações compreendendo a educação (do movimento, do bairro) como subsidio à escolarização; currículo seria não apenas conjunto de conteúdos mas também seria forma, isto é, linguagens; seria não apenas conjunto de conteúdos agrupados disciplinarmente mas, mais amplo, seria continente que contingencia interações de criação de conhecimentos. Com base nestas indagações formulei um pré-projeto e ingressei no então nascente doutorado Educação:currículo, na PUC/São Paulo, com o mesmo orientador do mestrado.

Ampliar/aprimorar a compreensão de currículo.

Havia na época especial propensão à historicidade dos envolvimentos. Isto é, os atos de produzir conhecimento se alimentavam de posturas/opções que, por sua vez, realimentavam à criticidade do "ser mais cidadão por meio de melhor educação'. Na cidade de São Paulo a gestão municipal 89-92 convidou meu orientador para ser Secretário de Educação; vários professores universitários incorporaram-se à gestão em municípios: Ana Maria Saul, Moacir Gadotti, Lisete Arelaro, João Wanderley Geraldi, Corinta Grisoldi Geraldi... e outros da física (Menezes), da matemática (E. Sebastiani), das artes (Joana Lopes). Reflexões e propostas ocorriam como comprometimento e busca de coerência... *e eu me perguntava se podia dizer "não" a esse convite, negando-me assim a participar de um pedaço de poder, não contribuindo para que o exercício desse poder aumentasse no Brasil (...) de modo a concretizar posturas em*

Educação que alimentassem uma antiga luta de minha vida. Como eu gosto de cavar a coerência, gosto de fazê-la emergir de dentro dos compromissos, eu deveria assumir. E assumir com consciência dos limites, sabendo de meus alcances e minhas competências, sem medo de assumir, sabendo dos limites de meu alcance.

Partilho contigo, Paulo, essa reflexão em alguns pontos. Tu te referias ao receio, ao medo, e eu me identifico contigo ao assumir um cargo na gestão pública, convidada por um partido cujas propostas e exigências mais marcantes são definidas pela prioridade popular. O peso desta decisão de assumir teve que considerar a importância histórica que, hoje, têm no país as administrações petistas. Me lembrei de um texto teu em que comentavas acerca da ousadia e da covardia. Por um lado a vontade de enfrentar esse desafio que é posto NESSA forma de administração; por outro lado, e justamente pelas posturas que a gente veio tendo, sentia-me muito pequena diante do desafio grande. Cheguei a pensar assim: 'quem sabe outra pessoa?'e eu então ficaria por trás, assessorando, ficaria aqui nomeu cantinho de Unicamp dando força, mobilizando. Registro da Gestão 89-92. NOGUEIRA, A. 1990, pág. 11.

Avançando em compreender a imbricação entre envolvimentos e elaboração curricular parecia-me que tal (imbricação) se concretizaria através da formação do profissional da educação. A reflexão no doutorado: *Para uma Pedagogia da Cultura em Movimentos Populares* buscou aprofundar esta compreensão: o conhecimento (e a cognição) mediante a qual o saber popular se expressa e se expõe é fruto de um trabalho de pensamento. Quais os peculiaridades –e alcances – deste pensamento? Como é que este "pensar-pensado" (raizoné) lida com seus condicionantes? Uma hipótese (da tese) seria: a produção de conhecimento (destas pessoas) se expressa contraditoriamente, por meio de ambiguizar-se, e não se expressa como simples e automática reprodução da ordem vigente.

Poderia (a formação) "dar-se conta" de experiências de cognição **assim** peculiares?. Poderia ela "curricularizar" situações culturais?. Situações em que tais Sujeitos afirmam à ilegitimidade competente/excludente da ordem hegemônica são apreensíveis em representação que pra eles faz sentido?. Como?. O que eles camufladamente afirmam resume-se à eficiência da mistificação ideológica? Integrando-se excluidamente, suas interações afirmam conteúdos temáticos: negros, a ecologia verde, mulher e sexualidade, mulher e maternidade, opção sexual, grupos de oração e estudo, moradores de favela, loteamentos clandestinos, sem teto, sem terra, e outros...

Segundo uma historicidade hegemônica sua realidade é frágil, é descontínua, é alienada... e é apenas isso. Estes Sujeitos não apenas se pensam marginais, eles se expressam marginalizados. Os lugares e tempos em que tais expressões agregam contingentes parecem realçar uma dimensão em que a Cultura é re-

pensada. *A atuação de um educador trazia à tona práticas e modalidades de razão prática, praticada. Na medida dos necessários recuos de observação (...) o trabalho educativo pro-põe que objetos e situações objetificadas sejam vistos também como produção cultural, ritualizada segundo uma certa visão de mundo. Coloca-se assim a 'doxa' da Cultura Popular. Viver a crítica como cultura é, neste sentido, observar que a socialização pedagógica das interações corriqueiras vai fazendo uma documentação dos iletrados, vai-se inscrevendo nas ruas, nas praças, em locais tornados público-populares. Conhecimento vai-se espacializando.* Trecho da tese. NOGUEIRA, A. 1993, pág. 63.

IV. A Cultura como pedagogia de sobreviventes. Sua peculiaridade, seus atos reflexivos permitem questões de tipo: as intuições cotidianas (se, quando e conforme sejam) curricularizadas permitem desalienação? Curricularizar permitiria viver a crítica como Cultura e não simplesmente viver criticamente segundo aprioris teóricos especulativos. Vivem, tais Sujeitos... *certos solidarismos, ilógicos face àquilo que tem sido lógica dominante; vivem certas resistências ambíguas, pois aquilo contra o que se resiste é uma presença interna ao Sujeito que resiste; teimosia? Cabe reflexão? Vivem certas relações de igualitarismo, relações catalogadas como não-modernas, próprias a um passado que não passou (...); vivem uma lógica de trabalho vinculada a sustento, prazer e preguiça*. NOGUEIRA, A. 1993, pág. 54.

Um certo poder sobre a realidade lhes advém da experiência da ambiguidade assumida. A manifesta expressão concreta deste poder?. O despoder com que oscilam de ambíguos a inacabados. Há um passo aí, imprevisto por elocubração apenas teorética; buscando comentar este passo de novo utilizei à fecunda significatividade da sintaxe poético-literária, eu fui em busca da 'presença da forma'...

Digo: tudo o que conto é porque acho sério, preciso. Por isso mesmo é que faço questão de relatar tudo ao senhor, com tanta despesa de tempo e miúcias de palavras. As estórias não se desprendem, apenas, do narrador mas, sim, o performam. Narrar é resistir. É por ordem no existir, tornar claro o complicado... Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. Viável, muito, é o miúdo recruzado; o cuja cisma faz emergir do caos e do esquecimento... Tecer o enredo do que lhe conto é armar o ponto dum fato. É perceber o cruzamento de itinerários possíveis. J.G.Rosa. *Sinto-me explicado.* Trecho da tese. NOGUEIRA, A. 1993. pág. 75.

V. Na década de 90 vivi dois grandes projetos de formação de profissionais educadores buscando concretizar questões/questionamentos aqui discriminadas: (.1.) uma Especialização – Metodologia da Educação Interdisciplinar, e (2) um mestrado interinstituições - formação de professores conforme desafios regionais.

(.1.) Em 1992/1993 fiz parte da coordenação do curso de especialização: Metodologia da Educação Interdisciplinar, realização parceria entre o Núcleo NIMEC/Unicamp e a Delegacia de Ensino (em vias de renomear-se como 31ª. Superintendencia Regional de Ensino) – Poços de Caldas, MG; a programação desta especialização cumpria com eixos em que estive me formando, isto é... *segundo a filosofia de trabalhos do Núcleo NIMEC/Unicamp os conteúdos desta especialização* são*: (1) multidisciplinaridade como formação de profissionais educadores; (2) características do pensamento científico, sua historicidade(...) (3) a importância da pesquisa e da observação participante (...) (4) grupalização de uma proposta (desta proposta de especialização)*.Conf. **Certificado:Metodologia da Educação Interdisciplinar.** Mimeogrf. NIMEC/Unicamp. 1993.

(.2.) Entre 1995 e 2000 fui consultor no projeto **Formação de Professores conforme desafios regionais**. O conjunto de Seminários deste projeto cumpriu com expectativas articuladas entre as instituições: FECILCAM, faculdade de ciências e letras de Campo Mourão (norte-noroeste do Paraná), Centro CEFET da mesma cidade, Delegacia de Ensino (no Paraná denomina-se Núcleo), APPsindicato de professores da rede estadual e Prefeitura Municipal; sob o ponto de vista do apoio financeiro (CAPES), constituiu-se um 'minter' mestrado inter-instituições. A definição interinstitucional argumentava que... *"temos, em Seminário, a especial relevância de tematizar. Quero dizer, planejamos que nestes dias (em Seminário) iremos compor um campo teórico-prático de pensamentos e proposições com base nos quais faremos críticas positivas aos nossos projetos de pesquisa e ensino tendo em vista o iniciante processo de pós graduação."*. NOGUEIRA, A. 1999. pág. 7.

Um grupo de professores da faculdade FECILCAM mestrou-se durante e após estudos, leituras e produção de dissertações. A prioridade era formação de professores(as) conforme desafios regionais... *Utilizamos as ferramentas que a cultura construiu para instrumentar pessoas em situações de pesquisa; isto é, buscamos atitudes e atividades intelectuais moduladas conforme a física, conforme a biologia, conforme a geografia, conforme a lingüística... a história, a sociologia e assim por diante. A formação veio sendo caracterizada como atividade organizada segundo enfoque de investigação multicultural e interdisciplinar.* Registro dos *Seminários*. NOGUEIRA, A. 1999. pág. 10.

VI. Eixos e rumos da formação nestes parâmetros.Tal formação implicava **(.a.)** retomar certas ferramentas peculiares à tradição científica: a observação, a correlação, as analogias, o estabelecer nexos causais, a busca de comprovações fatuais, a construção das evidências, o 'tomar dados', as metrias ou medidas de mensuração. **(.b.)** considerar à regionalidade não como estreitamento nem como restrição 'do geral para o particular' mas sim como exigência de cuidados com opções de experiência, de validação e reconhecimento; **(.c.)** compreender

que formação de Sujeitos não se restringe a uma subjetividade circunscrita, nem se restringe ao exercício da identidade como mera individuação.

Buscar abrangências em trabalhos de formação de educadores buscaria encontrar interfaces e conexões entre: (**.a.**) pensamento e posturas pedagógicas, (**.b.**) pensamento e compreensões bio-sistêmicas; (**.c.**) elaborações científico-culturais que fossem vivenciadas como compreensões da/na complexidade. Eu buscava articulações plausíveis entre reflexões com meu ex-orientador e reflexões bio-epistemológicas do chileno Humberto Maturana (com quem eu atuava em Projeto, discriminado a seguir, conforme o trabalho pós-doct., *AMBIÊNCIA*).

Tal busca de abrangências requeria formação em política pública; fui consultor de secretarias de educação municipal, de algumas delegacias de ensino (em certas regiões eram denominadas núcleo regional ou superintendência regional) e algumas secretarias estaduais. Varias destas instâncias realizaram Jornadas de Formação de modo a incluir projetos – P.P.P., de unidade escolar – entre um Encontro e outro: a idéia era tentar a formação continuada e/ou formação em serviço. Buscava-se que formação não seria trabalho restrito a 'dias de palestra".

Um desafio era percorrer às interfaces entre (1) artes, ciências e educação e (2) a ambientalidade (ambiência). Sistematizados em registros tal desafio configuraram-se sob a modalidade de estudo pós-doutor: (1) ***Arte, Ciência, Educação: reencontrar o corpo*** apresentado junto ao Centro CIMES/Universidade de Bolonha (na Unicamp sob tutoria do prof. José Dias Sobrinho/Faculdade de Educação/apoio CNPq) e (2) ***Ambiência*** – núcleo NIMEC/Unicamp, onde eu era pesquisador (apoio FAPESP). Publicações discriminadas na bibliografia.

Concomitantemente vivi consultorias a convite da Universidad de La Frontera, Araucanía Chilena, entre 1995 e 2003. Seminários e Jornadas realizados focalizaram à formação de profissionais educadores vivendo o desafio peculiar próprio à população em foco: a Araucanía chilena, Novena Región, é significativamente povoada por descendentes de los Mapuche, etnia ancestral pré-colombiana..

Não é igual a forma pela qual cada ser humano ou cada povo enxerga
uma praça, um museu, a transformação de um casulo
ou o movimento abstrato que explica o retorno de um cometa.
A diferença entre cada coisa e ela mesma
– passando a ser, então, um fenômeno –

Ora é processo que flui, ora é reciprocidade que se repõe.

Os humanos, lembrando, compartilhamos a experiência do ´diferente´ e isso nos caracteriza; assim somos capazes de auto-emancipação interdependente: pessoal, coletiva, ecossistêmica e planetária.

NOGUEIRA, A. & WILLIAMSON, G. pág. 10. Revista Educação/ Unesp. 2003.

Em algumas circunstâncias e conforme o contexto nacional tais Seminários e Jornadas subsidiaram projetos e programas (políticas) do Ministério da Educação, Chile. NOGUEIRA, A. FREIRE, P. SEBASTIANI, E. & LOPES, Joana. Registro UFRO/ proyecto *Kelluwun*. edições Universidad de La Frontera. Temuco, Araucania Chilena. 2001.

Havia o permanente desafio de propor/realizar em âmbito de política pública àquela que poderia ser denominada *Uma Pedagogia da/na Cultura.* na qual as questões para a educação seriam sistematizadas como complexidade correlacionando: tratamentos multidisciplinares, formação segundo expressões culturais diversas e uma cognitividade não antropocentrada; desafiava-nos a compreensão do biólogo-epistemólogo H.Maturana: *a Vida aprende!* Tal compreensão enseja questões para sermos amadurecidos: como formalizar políticas públicas considerando à correlação acima esboçada? Como, nestas políticas, ensejar compreensões (isto é, protagonismos de Sujeitos) sobre aprendizado?.

Tal amplitude para a formação pareceu-nos materializar-se em um Convenio de Cooperación – com La Universidad de LaSalle Costa Rica; contactamos nesta Universidade com Francisco Gutierrez P., cuja proposta: el *Doctorado – La mediación pedagógica* foi assumida por um grupo de professores no Rio Grande do Sul mediante convenio formalizado com a UNILASALLE de Canoas, RS. Sendo um dos orientadores, cooperei com a organização deste doctorado entre 2000-2004; a experiência deste *doctorado*, segundo Francisco Gutierrez constituiu-se... *en la equilibrada importância de un* doble *enfasis: por un lado las fuentes de consulta, la bibliografia (autores y referencias); por otro lado La motivación al cambio que se produce al interior de intercâmbios grupales.*

Al processo Doctorado le podríamos denominar como un movimento pedagógico; y es que no se trata de una estrutura que la aplicamos y desarrollamos en distintas partes de América y Europa. No!. El doctorado es proceso que se constituye en la medida en que se realizan intercambios entre seres y saberes (...) Yo diría: al enamorarse por formas de leer, escribir, interaccionar y compartir los doctorandos encuentran mecanismos de administrar su tempo, redimensionar hábitos intelectuales y emocionales...(...) y eso va maturando la propuesta, va poniendo exigencias que le califican al percurso. (...) es decir, la dinámica humana

y procesual le da a cada grupo su fecundidad, que no es igual de grupo para grupo. Claro: pues no se trata de cumplir con tantos créditos, tantas lecturas y relatórios, es mucho mas que cumplir cantidades de lecturas y registros. NOGUEIRA, A., KOLLING, J. (orgs). 2005, págs. 32, 33, 43.

O grupo de professores universitários que se doutorou registrou.... *Estávamos habituados a produzir intelectualmente de forma solitária, e não solidária... na concepção segundo a qual conhecimento implica atitudes a sós.* É comum entre nós (estou lembrando-me do *mestrado) pensarmos que para avançar no trabalho intelectual o mais adequado é buscar um recanto isolado, e ali ler/redigir... é como se o cotidiano atrapalhasse. Tal concepção pressupõe que conhecimento e produção é esforço primordialmente individual.* NOGUEIRA, A., KOLLING, J. (orgs.). 2005, pág. 42.

O mesmo Francisco Gutierrez assim se pronunciava... *El estarmos construyendo una red de y entre grupos de doctorandos conlleva a situaciones y cuestionamentos en busqueda de calificación humana, intelectual y existencial. Es decir: un movimento pedagógico de enamoramiento. (...) las lecturas, el compartirlas, los escritos, más compartir, le permite a los grupos, constituirse en una cultura de grupos; a partir de la chifladura, que empieza en personas, se enreda e constituye la telaraña – por medio de rizomas grupales.* NOGUEIRA, A. KOLLING, J. & ali. (orgs). 2005, págs. 51,52.

Esta experiência de um grupo doutorar-se interagindo com outros grupos poderia ser reconhecida como uma compreensão de conhecimento a partir de envolvimentos e interações realizando aprendizado em cambios. Patrono/paraninfo deste grupo, o biólogo-epistemólogo chileno Humberto Maturana assim se manifestou a respeito da formação que ali vivenciamos...

El conocimiento es un modo de vivir, es multidimensional (...) es convivência de observación, de explicación y reflexión sobre el vivir de los seres vivos. (...) Me di cuenta de la importancia del lenguaje en esa trayectoria al utilizar el termo `lenguajear´, que quiere significar actos de lenguaje, algo personal y colectivo: aquello por medio del cual la especie humana se constituye. Se podria preguntar: y como se localiza al humano en el ser humano, que es sistema-viviente-cognoscente, en la dinámica de coexistir en el lenguajear?. Estoy convencido que eso tiene que ver con la emoción. El como vive ese ser, el como escucha (percibe) lo que le ocurre y le dicen los conviventes fluye por medio de emociones. Es decir, emocionamo-nos todos, unos a los otros y, entrelazados en este fluir, lenguaje y emociones trascurren como con –versaciones. ***Con****= junto a,* ***versar****= darle cuerpo. Y eso trascurre como socialización: emocionarse y lenguajear. Los seres humanos resultamos, unos a los otros, con-viventes, lenguajeados y emocionantes. (...) la humanidad en los humanos depende de eso!: emocionarmonos y aprender en convivencias. (...)*

Al explicar algo conocido y cognoscible yo explico el vivir. Pongo en una pregunta: por qué existimos ´asi` los que conocemos en determinada forma a determinado objetos?. Es una movida sistémica. Existimos en esa observación fluyente y logramos explicar el observado suponiendo la escucha, que es tremendamente importante. Y la explicación no existe independiente de la escucha. Para la educación eso es importante: explicar no es simplemente describir un concepto que, se supone, representa a un objeto. El caráter explicativo de lo que yo afirmo no depende exclusivamente de mi....

... não depende exclusivamente de competência intelectual discursiva, depende também da emocionalidade de interações lenguajeadas...

Ahi está, pienso yo, el fenómeno del conocimiento en los humanos. Explicar es explicarse y es suponer que el otro escucha. Y mas. Ese, que escucha, reformula la experiencia suya (personal) y, por hacerlo, reformula la experiencia discursada. El conocer es algo correlato y concomitante con dinamismos del sistema vivo, así que calificamos nuestra existencia en la explicación y escucha. A eso yo denomino: un cambio de mirada. NOGUEIRA, A. e KOLLING, J. (orgs.) 2005, pág. 121.

Uma política pública: ***Escola Viva. Cultura Viva.***

A partir de 2009, e no contexto da Diretoria de Programas e Projetos do Ministério da Cultura fui consultor PNUD/Unesco – Programa Cultura Viva. A noção complexo temático alimentou à experiência dos Pontos de Cultura que eram opção do Ministério da Cultura na gestão Gilberto GIL; cumprindo com o disposto em edital, estes Pontos vinculavam-se ao projeto pedagógico de uma escola pública – em consonância com a amplitude do programa Educação Integral-MEC. A proposta era formação como e enquanto expressões culturais.

Construindo subsídio (de formação) para esta vinculação entre um órgão de cultura e uma instituição pedagógica assumi – entre Nov/2008 e junho/2009 – a curadoria (montagem) da mini-série *Cultura Viva. Mais Cultura, Mais Educação* na TVeducativa (do MEC); o programa *Salto para o Futuro* editou esta mini-série pretendendo que seus quadros, blocos e chamadas interativas fossem potencializadores de formação; a pertinência abarcativa desta série alcançou ser percebida através da participação reflexivo-interativa nos (quase) 800 postos de teletransmissão. TV Educativa. Programa Salto para o Futuro.

Ciências e Educação, Educação e Artes em processos de formação. A noção de palavra-tema gerador pode ser instrumento para pesquisa e reflexões em questões educacionais no horizonte da complexidade. Buscando compreensões em torno a aprendizado ali emergiu (como sugestão) a metáfora do... *difícil aprendizado,* que corresponderia àquele simultâneo aprender/desaprender próprio ao 'viver a crítica como Cultura'..

Palavra-tema gerador. Trabalho intelectual que usa conceitos ao descrever/explicar situações ou fenômenos, isto é, conceituar. E interagir em meio ao

complexo. O pesquisador é parte da definição e dos conceitos que utiliza. E, porque problematiza, busca reconhecer-se parte do que descreve/analisa. Ser parte é ser postura naquilo que é conhecido. É envolvimento.. Registro de Consultoria. MinC./PNUD. Programa Cultura Viva. NOGUEIRA, A. 2009, pág.107.

Desde 2011 vinculei-me ao processo de constituição do mestrado profissional PROGEPE-gestão e práticas educacionais na Universidade UNINOVE, S. Paulo. Cada docente da pós-graduação assume também disciplinas na graduação; tenho lecionado as disciplinas: (1) educação em contextos não-escolares, (2) estágio curricular, (3) EJA, (4) Arte-Educação em movimentos.

Aprendizado, pesquisa cultural e curricularização. Espaços de conhecimento em que a experiência democrática é fator de pensamento e formação. Quais as atuais práticas em que a amplitude acima esboçada se apresenta?. Menciono duas. A pesquisa como intervenção na produção de dissertações **(1)** e as atuações de um Grupo de Pesquisa **(2).**

1.) a docência e a prática da pesquisa-intervenção num mestrado profissional coloca a indagação-desafio: *haveria um "modelo" de pesquisa científica em trabalho educacional com práticas sócio-comunitárias?*

Políticas dimensionam, estruturam. Podem ser planejadas e articuladas desde um âmbito mais localizado – como seria um P.P.P., projeto político-pedagógico de uma unidade escolar – até um âmbito mais amplo em que governos articulam opções em programas de secretarias (estadual, municipal) e até nacional (ministérios). Fazer política requer transparência, participação e institucionalizar às conquistas: estamos falando de democracia, *que politiza.*

A politização agrega à política a dimensão pedagógica peculiar a situações. Cada cultura, cada região ou cada território manifesta concepções, símbolos, sentidos e sentimentos; conceitos e concepções são construídos, têm validade e significação em relação a um ´saber de experiências feito´. Ao apresentar/comunicar fenômenos e objetos através de linguagens várias (as artes) Sujeitos expõem um "'pensar-pensado". TAVEIRA, A. 2013, pág. 32.

2) Desde 2014 coordeno o grupo GrupGeCultE – *Gestão Cultural e escolarização,* Inscrito no Diretório do CNPq – via de acesso dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1354907645216702. Estes estudos...

Estes estudos sistematizam articulações de e entre expressões culturais – E.C. – realçando seu potencial educativo. Observar e mapear uma Agenda Cultural regional contribui com indagações: (1) E.C. tematizam quais interações cotidianas?. Viabiliza às interações esteticamente em projetos?. (2) esta qualidade de interações amplia à escolarização (no uso e compreensão de esquemas, concepções, sistemas educativos, teorias, etc.)?

A pesquisa subsidia Cursos de Especialização, curricularizando às E.C. Articular Cultura, cotidiano e escola tem a ver com Paulo Freire, cujas reflexões

*em torno a Ação Cultural inspiram: (**.a.**) a pesquisa-intervenção, criação de conhecimento familiar ao programa Progepe/Uninove. (**.b.**) a formação inicial e continuada –FIC— peculiar aos cursos Gestão Cultural no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia, campus de Poços de Caldas, MG.*

A pesquisa mapeia expressões (E.C.), tematiza-as pedagogicamente em forma e linguagens de Ações Culturais*: **o objetivo é** qualificar* à formação com valores de cultura política, agregando perspectivas ético-estéticas à erudição profissional *e tecnológica.* Espelho do grupo de pesquisa. **GrupGeCultE.**CNPq.

CONSIDERAÇÕES GERAIS? CONCLUSÕES PROVISÓRIAS?

É*, e tem sido minha intenção compreender a peculiaridade da Teoria de 'certos Sujeitos', aqueles movimentando-se. Penso, com isso, realçar um entrelaçamento fértil: quando a criatividade metódica caminha junto com a produção de sentidos e direções a teoria mantém transparente a conotaçã*o *política das interações que a constituem. Os poetas, eles dizem melhor isso que tentei. Vejamos o Carlos Drummond...*

Não tira a poesia das coisas. Elide Sujeito e Objeto.
Penetra surdamente no Reino das Palavras.
Não oscila entre o espelho e a memória em dissipação:
se ela se dissipou não era poesia,
se ele se partiu não era cristal.
NOGUEIRA, A. 1993. pág. 21.

REFERÊNCIAS

Certificado: estudos. Mimeogr. Campinas. FE/Unicamp. 1983.

Certificado. Metodologia da Educação Interdisciplinar. Núcleo NIMEC/Unicamp. 1993.

NOGUEIRA, Adriano; GERALDI, J. Wanderley. **Paulo Freire**: Trabalho, Comentário, Reflexão. Petrópolis: Vozes editora. 1990.

NOGUEIRA, Adriano. **Ciência para quem? Formação científica para quê? A formação do Professor conforme desafios regionais**. Petrópolis: Vozes editora. 1999.

_____. **O Sujeito irreverente** – Anotações para uma Pedagogia da Cultura em movimentos populares. Campinas: Papirus editora. 1993.

_____; FREIRE, Paulo; LOPES, Joana; SEBASTIANI, Eduardo. **Conocimiento Técnico y Conocimiento desde la Cultura Popular**. Temuco, Chile: Editora de La Universidad UFRO. 2001.

_____; KOLLING, J. & *et alii*. **AUTOPOIESE** – uma vivência de bioaprendências. Porto Alegre: Colégio LaSalle São João - Publicações. 2005.

_____. **Filosofia, Ciência e Complexidade** – questões para a Educação. Porto Alegre: Editora da PUC/RS. 2009.

TAVEIRA, Adriano. **A Fala do Povo**: A reprodução do conhecimento no saber popular. Petrópolis: Vozes editora. 1985.

_____. Sala de Aula: o lugar da Vida? In: **Sala de Aula**: que espaço é esse? MORAIS, R. (Org.). Campinas: Papirus editora. 19. ed., 2005.

_____. Pesquisa e Democracia. In: **Reflexão crítica, memória e intervenção na prática pedagógica**. BAPTISTA, Ana Maria Haddad; MAFRA, Jason (Orgs.). São Paulo: BT Acadêmica. 2013.

_____ *et alii*. Conf. Espelho, aba do Diretório de Pesquisas/CNPq. Referente ao grupo de pesquisa GrupGeCultE. Produção desta pesquisa já editada: **Experiência, sentido e significado** – o Circulo de Cultura como intervenção-investigação subsidiando à escolarização. SPIGOLON, Nima; CAMPOS, Camila (orgs.). Na obra **Circulos de Cultura** – teorias, práticas e práxis. Curitiba: Editora CRV. 2016.

WILLIAMSON, Guillermo; _____. Território e Aprendizagem, espaço de cultura e Cultura Popular. **Revista Educação: Teoria e Prática**. Volume 11. UNESP jul./dez. 2003.

ESTUDOS EDITADOS (MENCIONADOS)

Reencontrar o Corpo – Ciência, Arte, Educação e Sociedade. Taubaté: Cabral editora Universitária. 1996.

Ambiência. Direcionando a visão do Educador para o terceiro milênio. Taubaté: Cabral editora Universitária. 2000.

Re-edição: **Ambiência: Diálogos Freirianos e Formação Docente.** Brasília: LiberLivro editora. 2010.











Este livro foi composto com as fontes Minion Pro 11/15
no corpo de texto e Calibri nos títulos e impresso em
papel pólen 80 g/m² em novembro de 2017