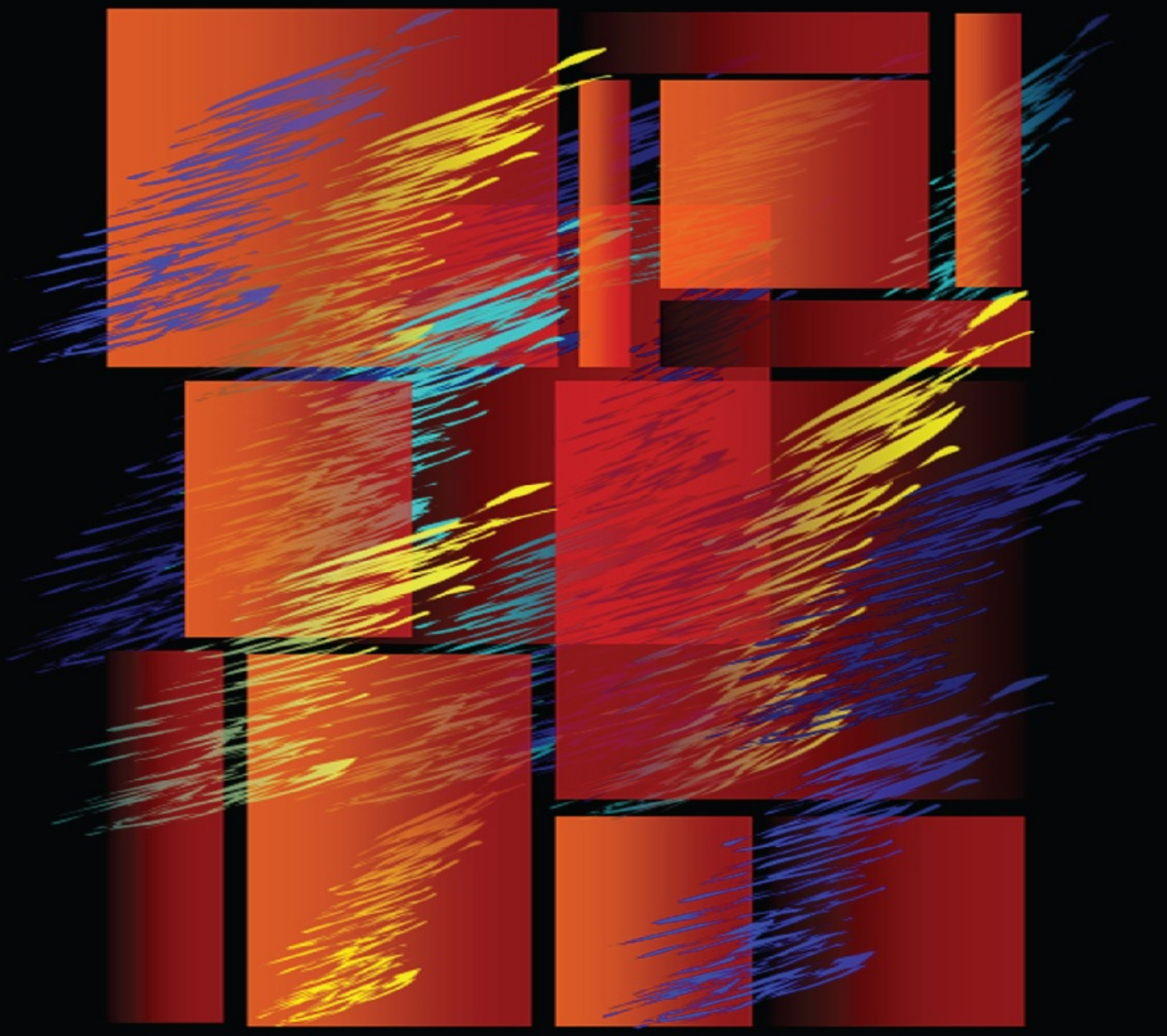
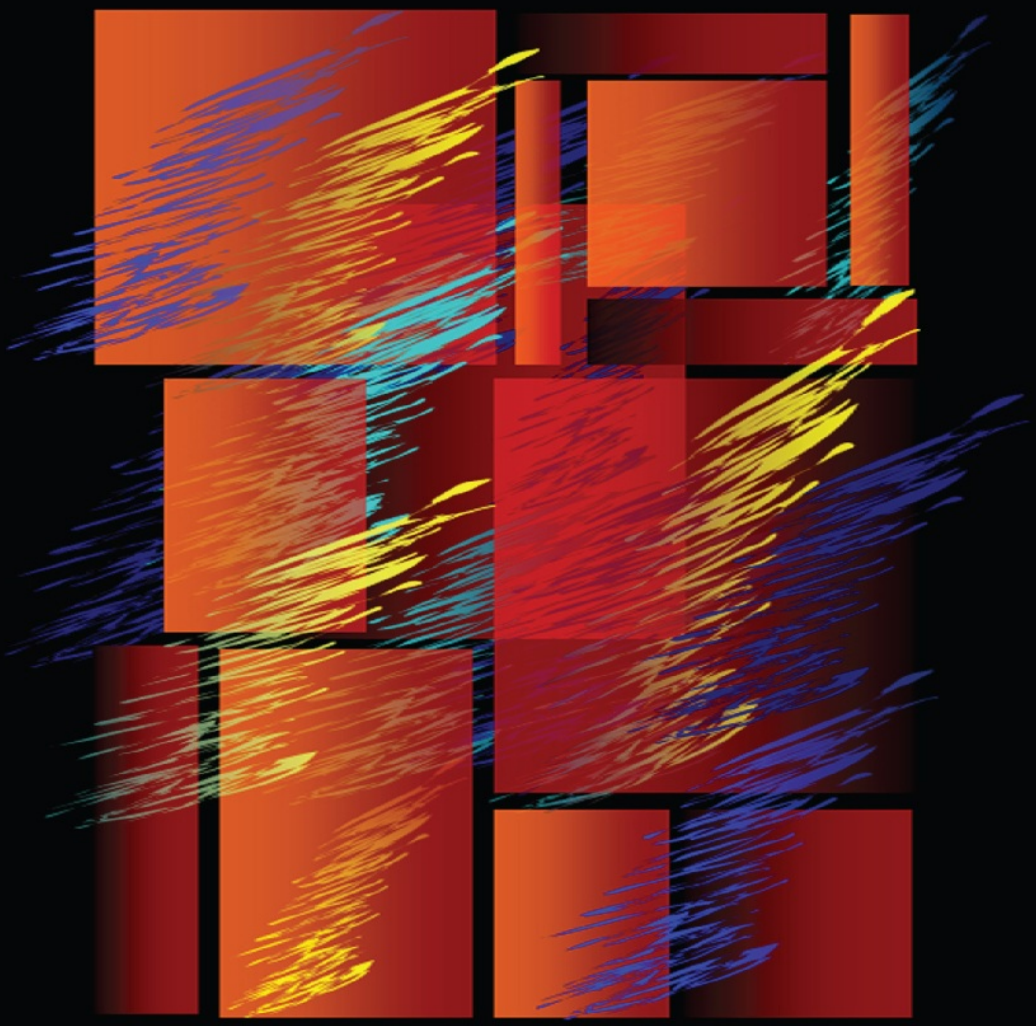
Educação, Culturas, Artes e Tecnologias



Ana Maria Haddad Baptista | Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello | Diana Navas
ORGANIZADORAS

Educação, Culturas, Artes e Tecnologias



Ana Maria Haddad Baptista | Júlia Maria Hummes
Márcia Pessoa Dal Bello | Diana Navas
ORGANIZADORAS

Sumário

Capa
Apoio
Conselho Editorial
Ficha Catalográfica
Informações Técnicas
Prefácio: Educação numa perspectiva plural
Policiamento e Polis: da cidade ordenada à cidade vigiada
    Olgária Chain Féros Matos
Herdeiros de nós mesmos: educação e formação frente aos labirintos da tecnologia
    Clóvis Da Rolt
    1 As gerações passadas batem à nossa porta
    2 Notas para um debate sobre tecnologia e educação
    3 A expurgação do passado: repensando o sentido de “formação” num mundo tecnológico
    4 Derradeiras palavras
    Referências
O ensino das artes na educação básica e a formação dos professores
    Sonia Regina Albano de Lima
    Referências e legislação consultada
Benjamim, Pessoa e Cioran: sonhos, esperanças e utopias
    Dinu Flamand
Inteligência artificial, (cons)ciência e poesia
    Márcia Fusaro
    Referências
Literatura e tecnologia na contemporaneidade: uma relação delicada
    Maurício Silva
    Introdução
    A literatura e suas “funções”
    A literatura diante dos avanços tecnológicos
    Literatura brasileira contemporânea e tecnologia midiática
    Considerações finais
    Referências
Das folhas de papel ao ecrã: literatura e tecnologia
    Diana Navas

1 A literatura em meio às novas tecnologias: há espaço?
2 Das páginas impressas aos ecrãs: a literatura digital
3 Literatura “ou” tecnologia?
4 Literatura “e” tecnologia
Referências
Quando a cidade não é só dor de cabeça
Carminda Mendes André
Referências
Três graus de turbulência intrínseca: da transmutação do ego digressional aos desdobramentos do “eu” lírico derivacional
Laercio Silva
I Dan [dimensionamento comprobatório]
II Dan [dimensionamento consuetudinário]
III Dan [dimensionamento prenunciativo]
Biblioteca, educação e cultura: diálogos necessários
Denizete Lima de Mesquita[48]
1 Considerações iniciais
2 Bibliotecas e suas funções educativa e cultural
3 Interação biblioteca, educação e cultura
4 Ainda há muito o que dizer e fazer: considerações finais
Referências
Um ensaio sobre nossa responsabilidade com a matemática em três cenas
Júlio César Augusto do Valle
A clarinha de luz de Macunaíma
Asas de cera, o sol e o futuro da ciência
A divisão correta de camelos em desarmonia
A função da arte em três cenas
Sabedoria e técnica em desalinho
Acha de guerra ou bisturi de cirurgião?
Mais perguntas!
Referências
Ensaiando palavras: música e sentidos
Catarina Justus Fischer
Apresentação
Sentidos
Final
Referências
Artes, técnicas e educação: lampejos
Adriano Salmar Nogueira e Taveira

- Pelas artes as pessoas viabilizam técnicas em que elas se educam como cultura política
- Referências/bibliografia

A importância dos elementos da comunicação não violenta (CNV) e dos fundamentos do método de negociação de Harvard na educação de adultos (andragogia)
- Glaucia Guisso Fernandes
- 1 Introdução
- 2 Características da andragogia
- 3 Características da negociação
- 4 Fundamentos do método de negociação de Harvard e elementos da comunicação não violenta na andragogia
- 5 Conclusão
- 6 Referências

Deficiência intelectual: possibilidades, inclusão social e digital
- Marta de Oliveira Gonçalves
- 1 Introdução
- 2 Projetos sociais e a inclusão
- 3 Incluir é acreditar
- 4 Entrelaçando ideias...
- Referências

Anatomia do encanto

Uma leitura da estória O espelho, de João Guimarães Rosa
- Vinícius Matteucci de Andrade Lopes
- Referências

A Performance Musical enquanto Enunciação Sincrética
- Caio Victor de Oliveira Lemos
- Introdução ou a música para além da notação
- Interpretação e Performance
- Performance musical como momento de enunciação
- Categorias enunciativas – pessoa, tempo e espaço
- Enunciado sincrético
- Referências

Contato Editora

Organizadoras:

Ana Maria Haddad Baptista

Júlia Maria Hummes

Márcia Pessoa Dal Bello

Diana Navas

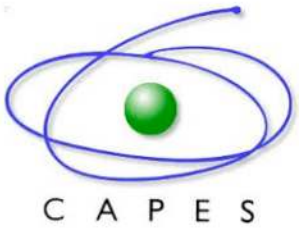
Educação, Culturas, Artes e Tecnologias

São Paulo | Brasil | Janeiro 2019 – Ebook
1ª Edição

Rio Grande do Sul | Brasil | Fevereiro 2019 - Edição Eletrônica - SEER
2° Edição

ESSA PUBLICAÇÃO TEVE O APOIO DE:





Editora da FUNDARTE
Rua Capitão Porfírio 2141 - Centro
Montenegro - RS - CEP 95180000
Fone: (51) 3632-1879
Email: revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br
Site: fundarte.rs.gov.br
Facebook: facebook.com/editoradafundarte

Big Time Editora Ltda.
Rua Planta da Sorte, 68 – Itaquera
São Paulo – SP – CEP 08235-010
Fones: (11) 2286-0088 | (11) 2053-2578
Email: editorial@bigtimeeditora.com.br
Site: bigtimeeditora.com.br
Blog: bigtimeeditora.blogspot.com

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

Conselho Editorial:

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 Fusaro (*Doutora em Comunicação e Semiótica/PUC-SP*)
Vanessa Beatriz Bortulucce (*Doutora em História Social/UNICAMP*)
Ubiratan D'Ambrosio (*Doutor em Matemática/USP*)

Conselho Editorial - Editora da FUNDARTE

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Maria Isabel Petry Kehrwald
Vanessa Longarai Rodrigues
Marco Túlio Schmitt Coutinho
Júlia Maria Hummes
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Carine Luisa Klein

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

E24

Educação, Culturas, Artes e Tecnologias / Ana Maria Haddad Baptista (Organizadora)... [*et al.*]. – Montenegro – RS: Ed. Da FUNDARTE, 2019.

282 p.

ISBN 9788561666-14-9

1. Educação. 2. Cultura. 3. Arte. 4. Tecnologia I. Baptista, Ana Maria Haddad. II. Hummes, Júlia Maria. III. Dal Bello, Márcia Pessoa. IV. Navas, Diana. V. Título.

CDU 7:37
CDD 700

Elaborada pelo bibliotecário Marco Túlio Schmitt Coutinho – CRB 10/0003

Produção Editorial

Editor Coordenador: Antonio Marcos Cavalheiro

Capa: Rose Marie Silva Haddad / **Dissoluções**

Diagramação: Pedro Monte Cavalheiro

Revisão: Autores

Produção Editorial - Editora da FUNDARTE

Ficha Catalográfica: Marco Túlio Schmitt Coutinho

Adaptação de diagramação: Estevão Dornelles

Gerente da publicação: Júlia Maria Hummes

PREFÁCIO: EDUCAÇÃO NUMA PERSPECTIVA PLURAL

> *Pero "cultura" se dijo antes paideia, "educación", creación de un sonido interior que convertía al individuo que habla en un "animal interesante" : un ser que podía construirse, mejorarse y, sobre todo, que debía luchar por estabelecer un mundo ideal donde resonar esos conceptos que dibujan el horizonte de un progreso nada utópico, por mucho que la experiencia de la realidad y sus contradicciones nos golpee y nos desconcierte.*
>
> EMILIO LLEDÓ

Esta coletânea, ***Educação, Culturas, Artes e Tecnologias,*** surge, fundamentalmente, num primeiro momento, como uma ideia sonhada e idealizada. Ela não é fruto de textos jogados e esquecidos e que de repente encontram um espaço para publicação (procedimento tão comum em tempos cujo quantitativo se coloca, muitas vezes, como exigência acima das forças individuais e coletivas). Esta coletânea foi imaginada. Cada texto plasmado, com cuidado, por cada um de seus integrantes. Em muitos momentos, e não foram poucos, houve dúvidas. Consultas. Movimentos, em muitos sentidos, para que houvesse uma interligação entre os autores. Uma unidade em relação aos objetivos propostos. Houve desvios em relação à proposta inicial. Aqueles, seguramente, necessários e que possibilitam os espaços da liberdade, criatividade, imaginação e, claro, da inventividade.

Nessa medida, os autores que integram este livro possuem as mais variadas formações. Possuem percursos que traçam uma trajetória, por si mesma, plural e diversificada. E assim, mais do que nunca, as experiências de cada um, entrelaçadas pelo escritural, dão, cremos, blocos de espaço-tempo, mais consistentes para a direção e fundamentação de suas perspectivas.

De forma subjacente ou mais explícita os textos possuem a unidade de se pensar em que medida a educação, como um todo, poderia ou pode, realmente, cumprir o famoso sonho humano de uma educação para a liberdade e para a consciência de valores, muitas vezes, que se distanciam da humanidade.

A era contemporânea, acima de tudo, exige seres corajosos. Aptos a enfrentar desafios. Os desafios das incertezas que sempre regeram o destino humano. Mas, sobretudo, em que medida a educação tem cumprido tal papel? Em que medida a educação diante, inclusive, das novas tecnologias e novos espaços de cultura consegue manter e estender uma base segura para que possamos entender que liberdade, justiça e, acima de tudo, solidariedade são e devem permanecer para que o homem sobreviva de uma forma mais plena? Não acreditamos numa formação unilateral. Precisamos, minimamente, de uma formação plural. A educação dos sentidos (já tão comentada desde há muito tempo) precisa, além da "formal", ser, de uma vez por todas, colocada em prática.

Acreditamos que este livro poderá fornecer algumas reflexões que poderão contribuir para algumas repostas e muitas perguntas. Caberá a cada leitor, seja da educação ou não, os ritmos de leitura e interpretação que lhe serão colocados pensarem qual seria o mundo que queremos para o futuro. E ele caminha muito rápido. Talvez numa velocidade sem precedentes.

As organizadoras

POLICIAMENTO E POLIS: DA CIDADE ORDENADA À CIDADE VIGIADA

Olgária Chain Féros Matos[1]

A ideia de policiamento não se separa daquela de polícia e de política, cuja raiz comum é a *polis* grega, a cidade que fundou uma maneira de vida coletiva segundo valores compartilhados, almejados e admirados por todos. O que significa que uma sociedade é constituída pelos laços afetivos da *philia*, da amizade, da confiança da afabilidade, uma forma específica de economia libidinal que produz o autodomínio como ideal de Ego da cidade. A Atenas clássica, que inventou para o Ocidente a tragédia, a filosofia e a democracia, reuniu-as segundo a noção de "educação pela cidade", pelo que respondia a arte edificatória que aliava beleza ética e estética. A vida na cidade é espelho e *metron* dos sentimento de seus moradores. Assim como os gregos diferenciavam *asti* – a cidade em suas construções, ruas, moradias – e *polis* – a vida espiritual da cidade, os romanos nomeavam, na tradução latina, a *urbs* e a *civitas,* cujos derivados são *urbanus* e *urbanitas*, urbano e urbanidade opondo-se a *rusticitas*. A cidade, o modo de vida na cidade, a vida civil significam ser civilizado, viver sob condições civis em oposição à vida rural, "rude". Uma cidade bem policiada é aquela bem ordenada por boas leis. No Dicionário de 1694 lê-se: "Civilidade: maneira honesta, delicada e polida de agir, de entreter-se em conversar. É preciso tratar a todos com civilidade. Deve-se ensinar às crianças a civilidade infantil. Civilizar: tornar civil e polido, amável e cortês". Ser polido é ter o autodomínio, o que veio a se constituir como o ideal da vida civilizada, pois o citadino, diferentemente do guerreiro antigo ou da Idade Média, que não necessitavam dar prova de grande contenção, deve ocupar-se cada vez mais do comportamento na pólis. Em Atenas, a arte oferecia aos cidadãos mais modestos o que lhes faltava [em termos de beleza] nos grandes monumentos que adornavam a cidade: "a vida cotidiana, que contava tanto para os gregos, devia ter formas, abertas a todos, de beleza e

graça”[2]. Não por acaso, Afrodite, a “deusa dos sorrisos” presidia a assembleia do povo. Do grego, ch*aris* é a potência que, aumentando positivamente, dá e confere mais beleza aos corpos, aos objetos e às palavras. Porque a divindade, como Hefestos, deus da metalurgia, era dispensadora da graça, dos objetos criados pela arte de cizelar metais, deles emana um brilho, o esplendor que os gregos denominavam *charis*. A *charis*, quando toca os humanos, torna-os mais belos e melhores. Por isso, a *charis* é útil à felicidade e à alegria dos homens.

Essa tradição se transmite ao latim, “graça” significando, simultaneamente, o “reconhecimento” e “o ato com o qual se adquire reconhecimento”. O *Thesaurus Linguae latinae* define a “graça” nos termos segundo os quais ela é a inclinação da alma a fazer o bem gratuitamente ou resposta a algum benefício recebido, aplicando-se a pessoas e a coisas: se a pessoas, ela é o conjunto de qualidades consideradas amáveis e por isso elas são bem-vindas, agradáveis aos sentidos e ao espírito, uma espécie de beleza que indica a gentileza e *politesse*, a delicadeza nas maneiras e nos comportamentos[3]. A graça se associa, pois, ao que agrada, à gentileza das maneiras, tudo o que constitui um encantamento. Para os gregos, povo amante da beleza, esta é apreendida nas relações de simetria, na coordenação das partes com o todo, nos “divinos laços da harmonia”. No âmbito moral, a graça é virtude e atitude, disposição natural que incita a amar e fazer o bem, podendo coincidir com a misericórdia, a clemência ou a gratidão, ser o reconhecimento por um favor recebido[4].

Entre a moral e o direito, as maneiras nascem da necessidade de atenção ao Outro e consistem em uma “arte da convivência”, pois a *politesse* prescreve limites aos comportamentos, considera regras, criando códigos não-escritos que tornem possível e confortável a vida em sociedade. Encontrada na teologia, na política e na estética, a graça diz sempre respeito a um Outro e ao sentimento que suscita, implicando ação de dar e receber, sendo a regra universal da vida dos cortesãos[5]. Na tradição de Aristóteles, “cortesia” é senso de medida à qual se acrescenta a discrição, propiciando a cada um evitar excessos e buscar o justo-

meio, enfatizando-se o decoro. Iniciada nas cortes medievais, a *curialitas* – a "cortesia" – era a "nobreza dos modos"[6]. Se, na Idade Média, os cortesãos praticavam um saber-viver privativo aos castelos, com a civilidade humanista de Erasmo na Renascença, este se democratiza para todas as crianças, camponeses e burgueses, sendo desejo consciente de bem-viver, não mais distinção de uma classe ou privilégio de uma elite, única antes a deter os critérios da "perfeição". O campo semântico da urbanidade abrange os escritos da Roma Antiga, de Ovídio e Cícero, cujas reflexões contrapunham à *vilania*, à vida do camponês rude, o amor e as boas maneiras, a *urbanitas*. Em seu livro *A Civilização dos Costumes,* Norbert Elias acompanha, ao longo do "processo civilizatório", a passagem do cavaleiro – o militar mundano que age como "um leão" –, ao "cortesão "cortês" e "gracioso", que age com "disciplina" e "arte". Antídoto à violência guerreira, a boa educação, a mesura, a sobriedade, a contenção – a "graça" – eliminam a rudeza, constituindo a urbanidade.

O Renascimento se propõe a tarefa do abrandamento dos costumes reelaborando a tradição clássica. Já Platão, entre os séculos V e IV a.C, se perguntava como formar um guardião e a questão primeira é definir a virtude profissional que o caracteriza: a coragem: "a coragem é o conhecimento daquilo que se deve temer e do que se deve ousar"[7]. A coragem exige uma ciência que torne apto a suavizar os atos sem esmaecer a virtude. A educação do guerreiro deverá equilibrar o corpo e a alma, o corpo pela ginástica, a alma pela música, articulando-se, assim, a capacidade de raciocinar e a sentir. A coragem é uma espécie de firmeza da alma que nasce da inteligência, diferenciando-se da temeridade. Com efeito, o temerário que despreza o perigo por ignorá-lo é a contraparte do covarde que foge: "corajoso é, pois, o homem cujo ânimo, incapaz de se abalado pelo prazer ou pela dor, teme ou despreza os perigos, conforme lhe aconselha a razão"[8]. É que a coragem militar do guardião resulta da educação da alma pela geometria, pois, se o mundo sensível é inconstante e incerto, os objetos de estudo da matemática elevam-na em direção das essências inalteráveis e

luminosas do Bem, da Verdade, da Justiça, da Coragem e do Belo. A geometria é, na batalha, o princípio do cálculo ponderado que mantém o domínio de si e a harmonia na alma, preparando o general e o guerreiro para o Bem: "para delimitar um campo, tomar praças fortes, fazer recuar ou avançar um exército e executar manobras de rotina, seja nas batalhas, seja durante a marcha, o general será mais ou menos hábil segundo for ou não geômetra". A alma é tanto mais virtuosa quanto tem a ciência da coragem: "cada um de nós é bom naquelas coisas em que ele é instruído, e mau naquelas em que é ignorante. A coragem é pois uma ciência. Esta ciência é aquela das coisas que é preciso temer e das coisas que é preciso ousar, seja na guerra, seja em qualquer outra circunstância"[9]. Como todo conhecimento, a coragem requer iniciação e formação. De onde a importância da educação desde a infância para que os hábitos da prudência e da temperança se formem cedo.

Mas porque o guardião deve desenvolver a coragem, é preciso considerar também o que é o medo. Neste sentido, Aristóteles anotou: "o temor só se produz diante das penas que nos parecem por natureza capazes de destruir nossa vida"[10]. Porque o medo é um sentimento ligado à imaginação de um mal por vir, ele se aproxima da confiança de salvar-se quando está a nosso alcance. A coragem exprime assim, no ato que pode confrontar a morte, um instinto de conservação e um desejo de sobreviver, a ciência da coragem ensinando a deliberação lúcida na escolha dos meios a pôr em ação durante a batalha. O temerário e o covarde, diferentemente do guardião corajoso, se enganam na avaliação do que é para ser temido e o que não é. No guerreiro corajoso, a coragem e o medo são ponderados pela firmeza do caráter e estabilidade de sua alma.

Na Ética a *Nicômaco*, Aristóteles, por sua vez, não descuida de observar que o homem corajoso pode instintivamente sentir medo o qual, pela nobreza de sua educação e pela justiça de sua deliberação, ele afasta, integrando o que é temível em sua própria ação. Ciência da ação, conhecimento e cálculo fundamentam a

confiança e a segurança que se vinculam à qualidade da deliberação dos meios a utilizar e da estimação das probabilidades de êxito: "a confiança liga-se à prudência que é a arte de bem deliberar para decidir bem, pois o corajoso aprecia e julga situações sempre singulares e contingentes"[11]. Mas a deliberação só é possível se a situação não for desesperadora: "o medo", observa Aristóteles, "nos faz capazes de tomar um partido, enquanto que ninguém delibera mais em uma situação desesperada"[12]. Aristóteles lembra também que a impulsividade, a cólera cega que caracteriza o arrebatamento, não é a coragem, porque esta é movida pelo bem, como quer a reta razão. A coragem se reconhece também diante de um imprevisto, situação face à qual o impulsivo se encontra desarmado: "pois a coragem provém mais de uma disposição de caráter e requer menos preparação: com efeito, os perigos previsíveis podem ser objeto de escolha calculada e prudente, enquanto que os perigos repentinos exigem uma disposição estável do caráter." Aristóteles reflete, então, sobre a Vontade que se expressa no domínio de si (*enkrateia*), o contrário da intemperança (*akolasia).* Difere o intemperante do incontinente: "o intemperante é impulsionado por desejos a que obedece por livre escolha, pois ele estima que é preciso seguir sempre o prazer do momento"[13]. Não é pois o julgamento ou juízo que se opõe à justa razão, mas o desejo. O intemperante age deliberadamente com furor no ataque ou na defesa, diversamente do incontinente a quem falta o domínio de si. No incontinente a intensidade do medo pode anular a vontade levando a atos contrários à consciência, pondo aquele que é incontinente fora de si.

O guardião corajoso se guia sempre guiado pela prudência, sabendo distinguir o que é realizável e o que não é, assim integrando o medo a sua ação. Aquele que é "mestre de si mesmo não mudará de opinião sob império da paixão ou do desejo, pois só quando encontra boas razões que ele se deixa persuadir"[14]. Na coragem militar a eficácia do ato corajoso deve produzir o fruto de proteger a cidade. Por isso ela é uma ciência e um aprendizado.

Nesta linhagem, o Renascimento, com Castiglione, transforma a vida de Corte em centro de um universo moral: "para ele a corte era tão fundamental para a boa vida como a cidade-estado o era para Aristóteles"[15]. O *vivere civile* requer a delicadeza e as "maneiras", Nessa tradição a modernidade iluminista que se desenvolve e amplia a partir da Revolução Francesa se organiza. O guerreiro viril do *Ancien Régime,* cede à civilidade. Neste sentido, Taine escreve: "[os homens] atingem, ao mesmo tempo, a extrema fraqueza e a extrema urbanidade. Quanto mais uma aristocracia se torna polida, mais ela se desarma"[16]. Com a *sprezzatura*, Castiglione amplia, modificando-a, a ideia de "boas maneiras". Deslocando a "naturalidade" da atitude nobre como propriedade inata, a "nobreza" do cortesão – sua *sprezzatura* – não deve aparecer como resultado de esforço deliberado e de trabalho de si, mas requer ser "incorporada" em cada um, pois a "distinção" do homem de "maneiras" – do "fidalgo" – não deriva da aplicação de normas (às quais, de resto, todos podem ter acesso), mas de "interiorização" de valores e comportamentos – o que permite não lhes "prestar atenção". Por isso, um comportamento naturalmente comedido vem a ser um sinal de "nobreza inata". Desfazer-se de afetação, realizar boas ações sem fadiga e quase sem pensar, velar a arte de consegui-lo, eis a s*prezzatura* de que deriva a graça: "porque cada um sabe como as coisas raras e bem-feitas são difíceis e a facilidade gera grandissíssimo maravilhamento, esforçar-se é, como se diz, puxar pelos cabelos, é fazer estimar pouco cada coisa, por maior que seja. Pode-se dizer que a verdadeira arte é a que não parece ser arte; assim, não se deve aplicar-se em outra coisa senão em escondê-la. Porque, se descoberta, retira o crédito de tudo e faz o homem ser pouco estimado"[17]. A *sprezzatura* implica, pois, esconder o esforço, ostentar discretamente facilidade e naturalidade, como a obra-de-arte que deve demonstrar espontaneidade[18]. No homem de corte, a afetação é "excesso de arte" e vem a ser um vício, observado no século seguinte a Castiglione por La Rochefoucauld: "nunca se é tão ridículo pelas qualidades que se tem, que por aquelas que afetamos ter". Com efeito, a percepção da corte como cena da vida em público viria a se extroverter na esfera

pública, atingindo, no *Ancien Régime*, entre os séculos XVII e XVIII, um novo patamar.

Reino das aparências, sim, mas sem elas de nada vale a verdade íntima. Por isso, a corte é o microcosmo de observação dos costumes, onde nasce, assim dizer, a psicologia. A esse respeito Renato Janine Ribeiro anota: "Teofrasto – discípulo de Aristóteles – investigou os tipos morais em uma Atenas ainda marcada pela tradição republicana e que portanto possuía como lugar principal de encontro público a praça, a Ágora – e os *Caracteres* de La Bruyère, seu tradutor e comentador, que se voltam sobretudo para a conduta nobre e cortesã, embora sem descurar da cidade. Em suma, nos tempos modernos, que hoje se tornaram Antigo regime, a vida é espetáculo – é teatro, é sonho –, e a corte é a produção consciente, deliberada, *in vitro* poderíamos dizer, dessa espetacularidade"[19]. Antes de degradar-se em fórmula de pouca eficácia, a etiqueta foi uma "pequena ética", pois sua difusão – os manuais que recomendavam como se comportar à mesa, como não beber de uma sopeira, não comer com as mãos – não pretende a higiene e a saúde, mas o respeito ao Outro, visando agradá-lo. As maneiras não significavam formalismo ou frieza em sociedade, mas sim um modo de expressar os sentimentos; e, justamente porque "as paixões eram muito fortes, os homens convencionaram regras para não se ofenderem uns aos outros"[20]. Com a etiqueta a sociedade aprende a comportar-se. Foi Alexis de Tocqueville quem analisou, em cerimoniais, a influência da democracia na modificação das regras do *savoir-vivre,* indicando os laços entre cortesia, civilidade, etiqueta e polidez[21].

A partir da Revolução Francesa, com o desaparecimento das hierarquias sociais fundadas na honra e no juramento, com a passagem do Antigo Regime baseado em privilégios privatizantes para a democracia, o estilo de vida e as maneiras da corte se democratizam, na preocupação com respeito ao Outro: "pela distância e distinção que elas instauram, as maneiras podem reconhecer a qualidade ou o valor, podem também lesar e humilhar, provocar amargura e

ódio. Têm, não obstante, por função, estabelecer formas de mediação, prevenir o contato direto dos corpos. Tentam impedir a irrupção da imediaticidade, da violência e entendem assim proteger o eu profundo"[22]. "Estas coisas são fúteis, mas a causa que as produz é séria"[23].

No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa de Almeida e Lacerda(1868)* conjugam-se estes diversos temas da vida urbana na palavra polícia: "Polícia (do latim *politio*, de *polire*, polir, assear, adornar): cultura, polimento, aperfeiçoamento da nação, introduzir melhoramentos na civilização de uma Nação". Esta caracterização da Polícia evoca a tradição da cidade e do bom governo e simultaneamente para a segurança dos cidadãos, para a polidez das relações na vida pública e para a ideia de civilização: "neste sentido, podemos admitir que, historicamente, polícia desprende-se de *polis* e vincula-se a polidez [...]. De onde a polidez era o meio pelo qual a polícia almejava atingir a civilização"[24]. Com a ruptura entre um ideal político da vida boa, fundado no abrandamento dos costumes e nos laços da afabilidade, confiança e amizade advém a sociedade da desconfiança e da vigilância, que não se pauta mais por valores comuns compartilhados dando lugar à cultura da ilimitação e aos excessos.

O capitalismo mundializado tende a unificar o tempo global segundo a religião capitalista do cálculo e do interesse, que proíbe o ócio[25], modernidade pouco afeita à contemplação e à atenção, saturada de ativismo, imagens e coisas. Nessa atividade acelerada e por princípio ilimitada, não é possível criar ou reconhecer valores, pois estes necessitam de relações estáveis e laços duradouros; com o que se desfaz a diferenciação do proibido e do permitido, os únicos valores sendo anti-valores porque provenientes do mundo material. Em seu *Ensaio sobre o Mal absoluto (1795),* Kant entende por perverso todos os valores que não emanam da lei moral mas da matéria, da liberação de impulsos e paixões e não mais do "espírito": "a maldade", escreve Kant, "(*vitiositas, pravitas*) [...] é a inclinação do livre-arbítrio a máximas que subordinam os móveis decorrentes da

lei moral a outros móveis. Ela pode também denominar-se perversidade (*perversitas*) do coração humano, porque ela perverte a ordem moral relativamente aos móveis do livre-arbítrio, a maneira de pensar é assim corrompida na raiz e por isso o homem é marcado como mau". Na linhagem do pensamento clássico, Kant compreende que toda lei moral se ordena pela noção de limite, todo ultrapassamento sendo desproporção, descomedimento e *hybris*.

Neste sentido, Platão fundou, para o Ocidente, a ideia de desregramento dos desejos como desordem da alma, evocando sua desmedida como o que transforma razão em tirania, as paixões em paixão da glória, vaidade e ambição, os prazeres dos sentidos em concupiscência, cuja continuidade se encontra em Santo Agostinho que denominou *libido sentiendi* o excesso dos prazeres dos sentidos, *libido dominandi* a paixão de possuir sempre mais, exercendo poder sobre corpos e consciências, e *libido sciendi*. a paixão de ver e de saber ilimitados. Avidez e excesso, ligados ao corpo, são, como já o observaram os gregos, *pleonexia*[26] – desejo de ter e ver cada vez mais.

A modernidade capitalista é também a da passagem ao ato em que os limites entre o permitido e o interdito vacilam[27]. "Capitalismo pulsional é o diagnóstico da "cidade perversa", onde nada é realmente proibido e, no entanto, nada é verdadeiramente possível. Pois o possível se associa à ideia interdição, escolha e deliberação que é o mundo dos valores cujos objetos são os da admiração, de sublimação e de amor. Domínio da dessublimação repressiva, como a denominou Marcuse, a modernidade capitalista é a desespiritualização sem esperança, uma vez que não mais se liga ao reino dos fins idealizados. As idealizações são, como observou Freud, engendradas pela vida amorosa e é nesse amor que consiste a vida do espírito, definida pela primeira vez com os gregos na palavra filosofia que se expande aos indivíduos – *philia* – e em amor ao toda a humanidade (*phylantropia).* A *philia* antiga converte-se, na modernidade, em *pseudo-philia* e pertencimentos identitários que, por sua vez, se compõem com o "politicamente correto[28]". Ao refletir sobre a dissolução da lei pan-inclusiva que

constituía o laço social, o advento dos particularismos jurídicos e a tendência à judicialização de todos os conflitos, Mario Perniola refere-se ao "politicamente correto" que diz respeito ao desejo de reconhecimento. Mas porque a supressão dos privilégios de nascimento não aboliu as desigualdades de reconhecimento, as novas formas de civilidade das "ações afirmativas" trazem consigo o desejo de ultrapassar uma desvantagem, forçando, por assim dizer, um sentimento de admiração e, ao mesmo tempo, o de culpa que enfraqueçam o adversário, por uma contra-cultura do respeito compensatório. E na judicialização crescente da esfera do privado, dá-se a confusão entre sentimentos e direitos, no oximoro "direitos morais", dimensões antes separadas e distintas, uma vez que o direito se ligava à Lei, os sentimentos à vida moral. Neste sentido Rousseau já havia anotado: "o reconhecimento é um dever que é preciso observar, não um direito que se possa exigir". O "politicamente correto" é uma maneira de controle social, cujo sentido abrangente é o deslimite do Eu com relação ao desrespeito do Outro. O crescimento dos dispositivos de controle, internet incluída, determinou a passagem do ideal da cidade bem cuidada às sociedades vigiadas. Terrorismos, guerras, criminalidade, corrupção, informações privilegiadas, enriquecimento ilícito, revelam que as sociedades do controle se tornaram incontroláveis.

Neste sentido, a "modernização emocional" e seu desejo de prazeres como primeiro dever cívico, coloca-se em ruptura com as prescrições anteriores e suas proibições miméticas. Assim, à tradição do Decálogo de "não desejar as coisas alheias", substitui-se o "deves desejar tudo e desfrutar de tudo que os outros te apresentam como um bem desejável": "trata-se de um mandamento de exibir que, diametralmente oposto aos preceitos de discrição tradicionais, eleva à exposição aberta e coloca a imitação do prazer pessoal no posto de norma. *Não deves fazer segredo do teu desejo e de tua potência [...].* Seria prova de vista curta pensar que os efeitos do princípio de exibição se limitam ao mundo dos anúncios luminosos e das casas noturnas – na verdade, a construção da realidade do capitalismo subjetivisado se orienta globalmente para as competições pela

visibilidade, definindo os espaços de ação para o estímulo da inveja – avançando sobre o mundo das mercadorias, do dinheiro, dos saberes, do esporte e da arte. Para compensar os efeitos dos dois mandamentos desinibidores – [não cobiçar as coisas alheias, não desejar a mulher do próximo] é preciso um terceiro mandamento: "*Não deves atribuir a ninguém mais a não ser a ti mesmo eventuais fracassos na competição pelo acesso aos objetos de cobiça e aos privilégios do prazer*"[29].

A compulsão ao prazer, na cultura do excesso, liga-se à sua saturação, o que se manifesta, na contemporaneidade, nas festas *Techno* e corresponde à aceleração da vida em um "estado de fluxo" ininterrupto, cujo emblema, mostra Tales Ab´Saber, são as festas movidas à música *techno* e a drogas, em uma espécie de excitação perpétua. Ao analisar a vida noturna dos jovens no Bar Panorama de Berlim e seu *moto contínuo*, lugar de diversão em que na verdade ninguém se diverte porque todos extenuados pela festa que não acaba nunca, prolongando-se por vários dias e noites, Tales Ab´Saber denomina-a "sonho sem sonhos": "As ilusões modernas do corpo em fantasia da noite industrial [dos *techno – junkies*] [são as de] consumir, de modo rápido e feliz, a vida sob o regime extenuante da noite [...]. Liberdade sexual, com sexualidade pouco desenvolvida e, principalmente, ampla liberdade de drogalização [...]; estes jovens redescobriram a 'eternidade do prazer' em um estranho retorno ao ego-prazer freudiano preconizado em meados do século XX." Se o princípio do prazer freudiano exigia a eternidade, esse sujeito – edipiano, neurótico – que se construía na contensão às pulsões e no adiamento do prazer, na culpa e na moral sexual – foi substituído pelo "esquizo" deleuziano, um indivíduo atravessado por fluxos e intensidades, flexível e adaptável, como requer o mercado: "o músico *techno* se move o tempo todo. Seu corpo pulsante é parte constitutiva de seu espetáculo [...] [por] sua profissão parece obrigado a pulsar sexualmente, em uma repetição sem fim, ali *mesmo onde trabalha.* Haveria assim uma correspondência subterrânea entre o corpo auto-erótico do músico *techno* e o

corpo da prostituta: ela foi a prisioneira do prazer na época em que a humanidade encarnou o próprio corpo, o músico *techno*, como ela, é obrigado a contorcer-se e a gozar em falso [...]. Tal condenação ao prazer e ao próprio corpo aproxima nitidamente estes artistas da cultura hiper-sexualizada de nosso tempo. O músico *techno* e sua tribo de jovens hiper-erotizados e sem destino dissolvem a massiva cultura da pornografia de consumo – da fusão de mercado e corpo erógeno [...] [insistindo] na dimensão anti-teleológica e anti-utópica de sua música e de sua cultura [...]. O corpo do músico *techno* é um corpo triste. Espécie de Sísifo de nosso tempo, é necessário que ele goze indefinidamente [...], sem poder parar, quando ele mesmo anuncia o vazio e que há muito pouco a habitar"[30]. Esta "era do vazio" é a da imitação generalizada em que, como o notou René Girard, outros são supostos desfrutar de um bem desejável.

Cultura da ilimitação é a do excesso e também a cultura das performances e o desejo de superar-se: esportes radicais, correr cada vez mais depressa, saltar cada vez mais alto, levantar pesos cada vez mais pesados. Excesso é também a "cultura "da violência: guerras, terrorismos, criminalidade atestam o fim da sociedade fundada na importância da política. Hannah Arendt diz que o primeiro verso da *Ilíada* atesta a substituição do ato violento pela palavra: "e palavras atravessaram a barreira dos seus dentes". A civilização começa com as renúncias ao assassinato e por isso a palavra não é origem da democracia mas da própria civilização, a contenção do impulso violento. A tentação ao excesso é quase irresistível, as palavras razoáveis caem no vazio. Conscientes da fragilidade de tudo que é humano, mau, temporal: "onde o pensamento não tiver lugar, nem a justiça, nem a prudência o terão [...]. Usando de seu poder [os homens armados] nunca desconfiam de que as consequências de seus atos o levarão a prostrar-se por sua vez [...]. O vencedor do momento se sente invencível [...]; esquece-se de fazer uso da vitória como algo que vai passar [...]. Nada está ao abrigo do acaso [...]. A violência poderá ser vencida quando os homens souberem crer que nada, este ao

abrigo do acaso, deixarem de admirar a força, odiar os inimigos e desprezar os infelizes. Duvido que seja para já”[31].

HERDEIROS DE NÓS MESMOS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO FRENTE AOS LABIRINTOS DA TECNOLOGIA

Clóvis Da Rolt[32]

1 AS GERAÇÕES PASSADAS BATEM À NOSSA PORTA

No mundo atual, o campo da educação, de forma bastante evidente, apresenta uma forte tendência a olhar com descrédito para o passado, com inconformismo para o presente e com devoção para o futuro. A despeito de parecer uma bandeira anacrônica – portanto, mais alinhada ao otimismo moderno e afastada das investidas iconoclastas das diversas teorias contemporâneas, as quais sustentam argumentos voltados para a morte do homem, da arte, da história, da razão, do autor, da verdade –, esta tendência a confiar no futuro como aprimoramento, promessa e redenção parece ainda ser um elemento basilar em nossos contextos de formação educacional.

Fala-se muito, por exemplo, na "educação que queremos" e num "projeto de educação" (projeto, aqui, compreendido como um arcabouço de intenções e especulações projetivas quase sempre orquestradas no vácuo), porém, pouco se fala na "educação que um dia tivemos". Igualmente fala-se muito em "reciclar conteúdos", "atualizar metodologias" e "inovar os procedimentos didáticos" (ações calcadas unicamente na ideia de vestir novos figurinos), embora impere um silêncio perturbador no que tange à possibilidade de se "revisitar tradições" e "refundar saberes". Somos, de tempos em tempos, assolados por investidas pedagógicas que se apresentam como soluções rápidas e efetivas, embora o que delas resulte, na maior parte das vezes, seja apenas uma horda de Frankensteins desengonçados que despejamos na sociedade.

Ouve-se a todo momento, por meio de diversas vocalizações que integram o campo da educação, a assertiva que alega que "temos que preparar os nossos

alunos para o futuro", como se o presente fosse uma realidade refratária que nos impõe uma vida permanentemente insatisfeita. Contudo, cabe perguntar: quem os preparará para o passado? Quem os iniciará no entendimento e no exame daquilo que Gilbert Chesterton (2013, p. 42) definiu como a "insuportável virtude da humanidade" acumulada há séculos? O presente inconformista no qual vivemos nos confronta na forma de uma catapulta capaz de nos lançar em direção aos espaços instáveis e movediços do futuro, mas raramente ele nos habilita, com a devida honestidade, a avaliar de forma responsável a problemática humana que subjaz a este porvir.

A temporalidade que envolve os vários processos e as diversas práticas constitutivas da educação é sempre um desafio para se pensar a pertinência dos nossos programas de ensino e das nossas políticas educacionais. O que fazer com nossas heranças? Como lidar com o presente? Como pensar no amanhã sem sermos tomados pela tentadora ideia de que ele nos redimirá de todos os nossos equívocos? Reinterpretar e refundar o valor humano e pedagógico do tempo – este grande vilão das nossas sociedades absorvidas pelas urgências e simultaneidades da era pós-tudo – nunca foi tão necessário para refletirmos acerca dos sentidos que subjazem a uma educação que frutifique positivamente.

Se quisermos refletir com honestidade acerca do tipo de formação que estamos mobilizando em nossas escolas e universidades, não poderemos prescindir de uma profunda avaliação acerca de tudo o que um dia fomos e, claro, de tudo o que ganhamos ou perdemos pelo caminho. Tudo isso pode, sim, ser matizado com diversas percepções acerca do futuro, desde que elas não se convertam em formas dogmáticas dirigidas às devoções fanáticas e às prospecções ingênuas. Lembremo-nos do alerta de Ernst Bloch (citado por Morais, 2012, p. 25) que diz que "no futuro habitam todas as possibilidades: as muito boas e as muito ruins. Quais se concretizarão? Isto dependerá da dignidade com que assumirmos nosso momento presente".

Esta atitude de avaliação madura e responsável acerca do passado, das tradições e dos seus intercursos com as expectativas futuras poderia evocar uma ideia que Auguste Comte (1978, p. 152) defendeu ao afirmar que "os vivos são sempre, e cada vez mais, governados necessariamente pelos mortos". Tal ideia, defendida dentro do *Catecismo Positivista* como uma lei fundamental da ordem humana, poderia ser deslocada de sua origem (as "existências sucessivas": uma delas temporária e direta, a vida propriamente dita; a outra permanente e indireta, que só começaria depois da morte) e alçada para um terreno mais concreto. Assim, poderíamos nos apropriar da ótica comtiana mediante uma percepção de que somos profundamente envolvidos pelas sedimentações geracionais produzidas ao longo da história, das quais dispomos como recursos que balizam a nossa inserção num mundo social. Isso quer dizer que não devemos aos mortos uma obediência passiva, tampouco necessitamos de sua chancela compulsória. Todavia, os mortos (aqui entendidos como a soma do passado humano) estão sempre presentes como manifestações da memória, como argamassas do imaginário e como sinalizadores das diversas realizações materiais e espirituais do mundo que herdamos. Nesse sentido, o presente poderia ser pensado como a consciência de um acúmulo, o qual exige a nossa constante tarefa de ressignificação. Karl Marx (2011, p. 25), por outro lado, numa atitude conjuratória típica do enredo político revolucionário (que vê o passado como um ardil opressor e como um entrave à realização de um projeto de mudança), diz que "*a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos*". Para o teórico da doutrina comunista, o melhor a se fazer é esquecer os mortos (esquecer o mundo passado e suas realizações) já que eles não servem às prospecções de uma sociedade a ser refundada mediante rompimentos absolutos.

Como se pode ver, o campo da educação não pode ficar imune a estas nuances, as quais ora elevam o passado e a tradição a uma condição de arcabouço de virtudes, ora os rebaixam a um estatuto de corrupção e miséria. A

despeito da trama de contradições que nos marcam como espécie, bem como das inúmeras possibilidades que se abrem a partir dos intercursos do passado com o presente, penso, com Julián Marías (2003, p. 239), que temos diante de nós a alternativa de tomarmos posse de tudo aquilo que se criou e que temos à nossa disposição. "Temos de ser herdeiros – essa é a condição humana – e não antepassados de nós mesmos", diz Marías. Mas se isso pode constituir para nós uma agenda a ser abraçada, creio que ela precisa ser confrontada com o enredo problemático da vida contemporânea. Nosso tempo sempre escasso, nossos calendários sempre atrofiados, nossa busca incessante por atalhos, nossa necessidade de acelerar e otimizar tudo, nosso senso de abreviação sempre alerta, nossa ansiedade incorporada nos mínimos gestos; tudo isso nos fala de um tempo que representa a nossa singularidade contextual e geracional (de um tempo que vivemos sofregamente), um tempo centrípeto que vai nos torcendo até o limite.

Diante do exposto, a pergunta que se impõe é uma só: queremos, de fato, a presença do passado, da tradição e dos mortos como elementos implicados na formulação de um sentido para a educação atual? Ou, ao contrário, devemos considerá-los impedimentos à exploração de um mundo novo que não mais será tutelado ou balizado por velhos ideais? No Brasil, o caso sintomático da construção de um Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, pode significar uma inflexão em curso, para a qual a tecnologia (num estado atualmente fetichista e orgiástico) surge como a nova utopia globalizante direcionada ao futuro. Entretanto, a adesão a este mundo tecnológico – um mundo que produz a nova narrativa sobre a liberdade humana a ser conquistada – deve considerar, como disse Gilbert Chesterton (2013, p. 42), que "o futuro é um refúgio onde nos escondemos da competição feroz de nossos antepassados."

Os futuristas italianos, no início do século XX, exaltavam a velocidade, a eletricidade, os motores e as locomotivas. Pregavam a destruição dos museus, o repúdio à tradição e aos professores. Ausentando-se do presente, limitavam-se a

adorar toda a incerteza futura por meio da celebração do progresso e da técnica. Sabemos muito bem os rumos que o século XX tomou após a efervescência futurista e modernista como um todo: guerras mundiais, genocídios, sistemas políticos totalitários... Aquilo que para os futuristas surgiu primeiramente como uma percepção estética (inofensiva, diriam alguns) não parece tão diferente do que presenciamos atualmente, quando as investidas de uma sociedade altamente tecnológica parecem, acima de tudo, orientadas às emoções, aos sentidos, aos prazeres e aos desejos.

É difícil imaginar o que faremos com a vida humana daqui para adiante. Assim, urge pensarmos no lugar que a tecnologia ocupa no âmbito da educação atual, já que nunca estamos livres de forjarmos novas formas de barbárie. Como bem aponta Regis de Morais (2012, p. 25), poderemos, se quisermos, "fazer de um mundo incompassivo, belicoso e inumano, um lugar bem mais suportável (e até prazeroso) para os nossos descendentes e para os descendentes de todos os nossos irmãos de jornada". O alerta de Morais é preciso: se quisermos!

2 NOTAS PARA UM DEBATE SOBRE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

O discurso sobre o futuro como meta e horizonte salvacionista persiste e vai bem. Sua nova face vem da sedução operada pelo levante tecnológico que nos envolve e que aterrissa na esfera da educação como o novo *locus* das esperanças em relação ao que está por vir. Se hoje somos seduzidos por diversos equipamentos e *gadgets*, interfaces computacionais, dispositivos de realidade virtual, facilidades na comunicação remota, inovações no campo da robótica e da inteligência artificial, conquistas na neurociência e na biotecnologia, pesquisas que apontam ganhos na relação homem-máquina, bem como por uma parafernália de intermediações tecnológicas que se expandem vertiginosamente, há que se ter em conta que houve um tempo em que as nossas fontes de sedução brotavam de outros lugares e experiências.

Imaginemos o intenso envolvimento dos antigos romanos junto ao Circo Máximo, gritando e aplaudindo os competidores das corridas de bigas. Quanta sedução havia naquela catarse coletiva? Tentemos nos colocar no lugar dos fiéis reunidos em torno da Catedral de Notre-Dame de Paris, após assentada a última pedra e o último vitral. Quanta sedução advinha da imponência da catedral como afirmação dos fervores religiosos cristãos? Coloquemo-nos, por um ato de imaginação, junto ao público que, ansioso, aguardava a estreia da ópera Tristão e Isolda em Munique. Quanta sedução continham as inovações musicais de Wagner? Estes exemplos, citados de modo ilustrativo, mostram que, quer seja no passado ou no presente, somos marcados por uma capacidade de sedução (de seduzir e sermos seduzidos) que vem daquilo que nos é radicalmente exterior, pois isso assinala uma característica da nossa espécie, uma espécie que dá respostas à sua própria criação e, por vezes, por ela se deixa conduzir e impregnar sem grandes esforços avaliativos.

Ao mencionar as táticas sedutoras instituídas pelo levante tecnológico que presenciamos atualmente, não penso, de forma alguma, em demonizar este repertório que, para o bem ou para o mal, faz parte da nossa capacidade de criar soluções para os mais diversos problemas que nos cercam. Ocorre que nem sempre a tecnologia responde a um problema a ser solucionado, já que muitas vezes ela constitui um estímulo à criação de falsas necessidades. Aparentemente, a noção de *tecnologia* tem se tornado um equivalente nada sutil para a noção de *conhecimento* e, com isso, tem ganhado um espaço de relevância frente a um mundo acostumado à dinâmica das causas e efeitos. Ortega Y Gasset (2016, p. 61) admite que, em um sentido estrito e primário, "conhecimento significa solução positiva concreta a um problema, quer dizer, penetração perfeita do objeto pelo intelecto de seu sujeito". Ninguém melhor do que a tecnologia tem sido capaz de incorporar esta definição e administrá-la em sua reverberação coletiva. Contudo, apesar desta onipresença da tecnologia em nossas vidas, não estamos eximidos de pensar o seu real sentido diante da coletividade humana, o

que certamente insere-a num necessário debate ético. Quem dela se apropria? Como ela é produzida e com que intenções? Por que acreditamos em sua capacidade redentora? De que forma ela se instala no mundo das relações humanas?

Tal qual o Agente Laranja – inicialmente produzido para ser utilizado como um herbicida nas lavouras, mas que acabou sendo usado como uma arma química durante a Guerra do Vietnã –, qualquer inovação tecnológica da atualidade, ainda que aparentemente inofensiva em sua apresentação social, pode conter o germe de uma destruição futura. Quem inventou o avião não poderia imaginar que, cerca de cem anos depois, este orgulho da engenharia e da técnica seria usado como uma arma para derrubar o World Trade Center, nos Estados Unidos, e matar quase três mil pessoas. Em suma, o homem foi e continua sendo uma ameaça constante para si próprio, a despeito de toda ideia, criação ou gesto bem intencionados.

A tecnologia, em sua dimensão humana, pode ser melhor equacionada a partir de um mundo herdado, como a resultante de um processo contínuo que aproxima os inumeráveis fragmentos históricos das técnicas, dos conhecimentos e dos saberes humanos e os conecta numa "harmonia" sempre perecível. Isso porque a tecnologia tem uma tendência intrínseca à autofagia: o tecnológico nunca estagna, sempre transforma-se em outra coisa, é um constante devir-técnico. A harmonia de suas formas é casual e momentânea, já que seu ímpeto por autoformulação constitui um valor que lhe é inerente. Na condição de um processo derivativo, pode-se dizer que o mais avançado equipamento tecnológico da atualidade contém, em si mesmo, diversos fragmentos de fundações antigas. Qualquer avanço tecnológico, na sua forma de apresentação social, é algo cuja natureza oscila entre o laboratório e o museu, a pesquisa e a memória, a ciência e a fantasia, o passado e o futuro. Assim, a tecnologia que hoje se apresenta como "o novo" contém, simultaneamente, o que já não é (a

superação das formas desgastadas e arcaicas, das quais deriva e depende) e o que não mais será (o registro de sua perecibilidade, da qual não pode escapar).

Em tecnologia, o novo nunca prescinde do obsoleto, posto que dele deriva. No âmbito da vida contemporânea, especialmente na esfera de seus laços com a produção industrial, premedita-se a obsolescência das criações tecnológicas com vistas à manutenção de um sistema de produção e inovação que deve manter-se sempre ativo (a obsessão pela compra do mais novo IPhone é um exemplo disso). É espantosa e desconcertante a constatação de que não mais convivemos com coisas velhas, pois tudo pode ser facilmente substituído. O velho tornou-se uma ameaça, um signo que atesta o nosso imobilismo. O desejo central da produção industrial – não apenas dela, mas também de toda a produção que se pode caracterizar como tecnológica – é manter a vida humana cercada por um cheiro de novidade, como se tudo à nossa volta tivesse a obrigação de exalar um aroma de embalagem recém-aberta. Quando assisto a alguma matéria televisiva em que máquinas de escrever, mimeógrafos e retroprojetores são apresentados às crianças como se fossem objetos pré-históricos, não consigo deixar de perceber o quanto já são ultrapassados os seus *smartphones* e *tablets,* já convertidos em fósseis sem que elas ainda o saibam.

No que tange aos enlaces da tecnologia com a esfera de educação, penso ser pertinente uma abordagem semelhante à elaborada por Marshall McLuhann em relação aos meios de comunicação. Ao registrar que "o meio é a mensagem", McLuhan intuiu a evanescência e a obnubilação dos produtores das mensagens midiáticas. Ou seja, ele constatou que, da mensagem em si, sobrou apenas uma forma fantasmagórica destituída de agentes, já que o meio foi reificado como valor autoproduzido. Não importa qual seja a mensagem, posto que ela passa a ser avaliada pelo meio que a tornou possível, pelo percurso que ela tomou e pela estrutura que a contém e a faz circular.

No âmbito do mundo tecnológico que nos envolve, podemos já estar vivendo mediante a lógica de semelhante divisa, a qual faz com que o "meio tecnológico"

seja preponderante em relação aos seus agentes e seus produtores. Em inúmeras situações cotidianas – por exemplo, quando nos dizem, num banco, que o equívoco no extrato da conta corrente "foi um erro do sistema" – já estamos inseridos numa lógica de apagamento do elemento humano e de onipresença do "meio". Algumas empresas já oferecem atendimento virtual aos seus clientes sem que uma pessoa esteja do outro lado do computador, já que a interface computacional permite que algoritmos respondam às demandas dos clientes por meio de um sistema de expectativas previamente mapeadas. A montadora Audi (dentre outras), bem como a Uber e o Google, vêm testando veículos que não necessitam de motorista, o que exigirá uma reformulação radical dos códigos de trânsito, caso estes veículos ganhem as ruas. No caso de um acidente fatal, quem será o responsável pela perda de uma vida humana? Um *software* instalado no veículo? É possível que se pense em uma "moralidade do meio" a partir do momento em que ele se torna uma força motriz sobreposta a todos que ele condicionou à invisibilidade?

Há um perigo em pensarmos que toda a estrutura tecnológica que nos cerca na atualidade representa o corolário "necessariamente bom", "eticamente imprescindível" e "esteticamente apropriado" de todas as nossas realizações, como se toda a vida humana pregressa – hoje tão rudimentar e vetusta, diriam muitos – tivesse sido apenas um ensaio vexatório, um acúmulo de experiências frustradas à espera de redenção. Definitivamente, reservamos pouco ou quase nenhum espaço à reflexão sobre as condições que criaram o mundo presente (em relação à forma como a nós ele se apresenta), ou seja, esquivamo-nos de um necessário exercício de consciência que nos apresente o mundo como o resultado combinado de glórias e fracassos, formações e deformações, virtudes e vícios. Carecemos, sobretudo, de uma consciência socialmente compartilhada que mostre a cada indivíduo o valor contingente do mundo presente, posto que a vida histórica, no seu infindável desdobramento material e espiritual, poderia ter

nos levado para qualquer outro lugar, mas nos trouxe até aqui, o *hic et nunc* que é o nosso espaço de ação.

3 A EXPURGAÇÃO DO PASSADO: REPENSANDO O SENTIDO DE "FORMAÇÃO" NUM MUNDO TECNOLÓGICO

No mundo contemporâneo, há uma tendência a desenraizar o indivíduo, a posicioná-lo num vácuo de relações descontínuas e a encará-lo como mero objeto de experimentações. O laboratório político do mal está sempre disponível para novos ensaios. Há, também, no mundo que nos cerca, um persistente senso de desorientação que assola a todos nós e que potencializa a ideia de que precisamos ser programados para viver o que está por vir. É deste quadro que surgem os rompantes messiânicos de um futuro que nos redimirá. Deste quadro também brotam as expectativas abstratas e soberbas em torno da construção de um "novo homem", purificado, sem manchas, um homem que um dia será superconsciente de sua inserção e de sua ação política no mundo. Todavia, conforme o alerta de Spinelli (2015, p. 302), "não somos dados à vida para evitar a nós mesmos, para nos descartar ou amputar nossa condição ou realidade, ou por sobre nós impor um homem ideal que não existe."

Se os tentáculos da negação (de um passado descartável, de um presente calcado no inconformismo e de um homem ao qual se atribui o qualificativo de "inviável") nos impõem diversas modalidades de amnésia, de que forma lidaremos com o velho homem? Que lugar reservamos, em nossa sociedade e especialmente em nossos espaços de formação educativa, para as potências inspiradoras de nossas conquistas pretéritas? Que relação nutrimos hoje com os homens e mulheres fundamentais que nos antecederam, perto dos quais muitos de nós passaríamos vergonha, ainda que resguardados por nossos diplomas e títulos? Spinelli (2015, p. 302) parece equacionar muito bem o problema ao dizer que nos cabe "o ideal de fazer de nós mesmos, e isso a partir de dentro de nossa

condição, nos valendo de nossa própria realidade e de nossos meios e recursos, seres viáveis e possíveis."

Do passado queremos no máximo a aparência reformulada sob a ação de um espírito *vintage*. Mergulhar no passado, para nós, é uma possibilidade a ser considerada somente se pudermos trazê-lo para o presente a partir de uma estética retrô, a qual seja capaz de simular um tempo não vivido. A atmosfera *vintage* (presente em especial na moda e na publicidade), via de regra, tem um ar de falsidade e corrupção: ao gabar-se do seu poder de atualização, acaba por produzir formas insossas e sem viço, resultando numa mera reedição desprovida de profundidade humana. A estética *vintage* é como um zumbi errante que levantou dos mortos sem nunca ter pertencido ao mundo deles.

O desafio que se apresenta ao campo da educação na atualidade – e, sobretudo, à ideia de "formação" – consiste em avaliarmos o momento com sabedoria, no sentido de tomarmos o presente em nossas mãos sem prescindirmos das inumeráveis balizas pretéritas que podem nos ajudar a pensarmos num verdadeiro "projeto" de educação. Isso implica, como alerta Richard Weaver (2016, p. 82), a avaliação criteriosa acerca de uma tendência instalada em nosso mundo: a "exaltação do 'tornar-se' em lugar do 'ser'." Tal exaltação, muitas vezes convertida numa obsessão em ser algo sempre diferente do que se é, exige que analisemos o discurso moderno que instalou no mundo uma compulsão pelas partes em detrimento de uma perspectiva de unidade e abrangência. Para Weaver (2016, p. 83), uma franca mirada em direção ao passado se faz necessária, já que "ele nos ensina lições penetrantes de limitação e retribuição. Não obstante, as lições dolorosas que gostaríamos de esquecer são precisamente aquelas que deveríamos manter como referência."

A partir do que sugere Weaver, é possível o investimento em uma formação que surja de contextos educacionais transformados em espelhos, os quais reflitam as grandes personalidades que nos antecederam: pensadores, cientistas, escritores, estadistas, santos, poetas, inventores, filósofos, artistas, líderes

religiosos, enfim, todos aqueles que se empenharam em fazer do mundo um lugar habitável, a despeito das avalanches iconoclastas que sempre ajudaram a combater. Não nos esqueçamos das sábias palavras do monge medieval Bernardo de Chartres (citado por João de Salisbury, 1929, p. 136), que, já no século XII, dizia que "somos como anões aos ombros de gigantes, pois podemos ver mais coisas do que eles e mais distantes, não devido à acuidade da nossa vista ou à altura do nosso corpo, mas porque somos mantidos e elevados pela estatura de gigantes." Que soberba seria, diante da história, da tradição e do passado, acharmos que o nosso mundo tecnológico – hoje convertido em uma forma social e discursiva de superioridade –, por si só, sobrepõe-se aos grandes faróis humanos que o mundo já produziu! Tenho ciência, contudo, de que afirmar hodiernamente o valor do passado, da tradição e das heranças positivas incrustadas em nossa existência soa como uma excrescência nesta nossa época vazada na antidefinição, na antiestrutura, no antissistema e no antivalor. Esta nossa época que celebra a destruição pelo simples prazer egoísta de ver as coisas se despedaçarem.

Gilbert Chesterton definiu muito bem a mente moderna (a mente fixa na obsessão pelo porvir) como uma mente fatigada com o passado, mas também amedrontada por ele. Chesterton (2013, p. 42) nos fala que tal temor se ressente "não só do mal que há no passado, senão também do bem que há nele." Temos medo de comparar o que somos hoje com o que um dia fomos. Temos medo de constatar que podemos ter perdido muito diante de tal comparação. Receosos, preferimos usar os termos "progresso", "revolução", "emancipação" – ainda que de forma costumeiramente fútil e oportunista – como se eles marcassem nossa superioridade sobre os antigos, essa gente bárbara e diletante. Olhar para o passado tornou-se semelhante a olhar para uma estonteante Medusa com seu olhar petrificante.

Caminhamos sobre os escombros dos que nos antecederam. Nossa história, como criaturas humanas que somos, é feita de entulhos, despojos, demolições. E

isso é o que nos dá um alento: o fato de sabermos que não começamos nada do zero, posto que sempre haverá uma ruína à nossa volta para nos lembrar que somos feitos de conexões, as quais nos apresentam a possibilidade de rejeitar o passado ou aceitá-lo como condição. Todavia, isso não significa um apego idólatra à história, como muito bem sinalizou Friedrich Nietzsche em sua crítica ao historicismo anêmico que não passava de um modo de afirmação da sociedade moderna alemã de sua época. Nas palavras do próprio Nietzsche (2005, p. 73) "toda ação exige esquecimento, assim como toda vida orgânica exige não somente a luz, mas também a escuridão." Ao que acrescenta que "um homem que quisesse sentir as coisas de maneira absolutamente e exclusivamente histórica seria semelhante àquele que fosse obrigado a se privar do sono, ou a um animal que só pudesse viver ruminando continuamente os mesmos alimentos." "Doença histórica" e "febre historicista" são termos usados pelo filósofo para se referir ao excesso de consciência histórica que, à maneira de um efeito colateral, produz um estado de alerta permanente no indivíduo, impedindo a manifestação de uma plasticidade criadora vital que nos ressignifica a todo momento.

A tônica proposta aqui não reside, tal qual sugere Nietzsche, numa compreensão do passado e da tradição como objetos impositivos, tampouco como elementos implicados numa atitude devocional, às vezes nostálgica e carola. Proponho que, no âmbito de uma "formação" verdadeiramente humanizadora, é necessário que o processo educativo contemple, de forma equilibrada, uma consciência de continuidade e de conexão com as aspirações nobres que outrora permearam o mundo, uma atitude de diálogo em relação às nossas conquistas pretéritas, bem como um empenho de seleção em relação àquilo que ainda pode ser fundamentalmente válido para a nossa sociedade atual.

Vivemos um momento crucial da história, o qual nos convoca a refundar os valores implicados na ideia de formação. Agarramo-nos à primeira boia lançada no mar das incertezas. Assim, como é possível pensarmos em "formação" diante das acrobacias teóricas e metodológicas que permeiam nossos espaços

educativos? Como nós, professores, podemos nos posicionar diante de tais acrobacias, que vão de um solipsismo doentio a um coletivismo neurótico, passando pelo salvacionismo dos modismos pedagógicos tão presentes em nossos contextos de formação educacional? Que respostas daremos, no âmbito da formação do nosso alunado, às investidas tecnológicas que, muitas vezes, também prometem resultados infalíveis e atualizações miraculosas?

As questões estão postas e devemos encará-las de frente. Nesse sentido, minha contribuição com este ensaio, apesar de impressionista, almeja chamar a atenção para o aspecto ético da produção tecnológica atual (esta produção tão hábil em olhar para o futuro mediante o discurso da renovação, da atualização e da conquista do novo). Penso ser impossível pensarmos na formação dos nossos estudantes sem reservarmos o necessário exame acerca do papel de uma vida ética na construção do mundo, uma vida ética que leve em consideração as memórias, os imaginários, as heranças e o patrimônio humano que participam da construção da nossa identidade como sujeitos de nosso tempo. Unamuno (2013, p. 25) esclarece que a memória constitui a base de nossa personalidade individual, "da mesma forma que a tradição é a base da personalidade coletiva de um povo." O filósofo também ensina que "vive-se na lembrança e pela lembrança, e nossa vida espiritual, no fundo, não é outra coisa que o esforço de nossa lembrança por perseverar, por se tornar esperança, o esforço de nosso passado por se tornar porvir." A partir desta ótica, não tenho dúvidas de que, de nossas escolas e universidades, estão saindo indivíduos semiformados, mal formados, talvez até deformados.

Quando atuamos na formação de um aluno, colocamo-nos na posição de quem participa de um processo complexo, que implica em dar-lhe uma forma, um contorno, um perfil. Atuamos como o escultor que, diante de um bloco de mármore, começa a desbastar a pedra, retirar os excessos, harmonizar os contornos e polir as superfícies, já que o que lhe interessa, como resultado, é da ordem de uma revelação. O escultor se entrega a um trabalho de pura sedução e

encantamento, de profunda descoberta, de genuíno descortinamento, mas também de absoluta consciência da *instabilidade* do processo criativo. Ele nunca sabe aonde vai chegar, posto que uma obra de arte pode sinalizar um início, mas nunca um fim. Ele não domina todo o processo como se atuasse no âmbito de relações vulgares de causa e consequência.

É deste sentido de formação que estamos carentes; uma formação que rompa a estrutura engessada de um "fazer isso" para se "obter aquilo"; uma formação que seja capaz de revelar o oculto e o adormecido em cada indivíduo (Michelangelo, ao falar de uma de suas obras, disse que apenas havia libertado a figura que sempre estivera aprisionada dentro do bloco de mármore); uma formação que não prescinda da ideia de que a obra (o obrar, o empenho de atuar sobre algo) foi plasmada mediante uma soma infindável de decisões, recursos, estratégias, recuos, avanços, frustrações, tentativas, erros e acertos. Porém, o mundo em que vivemos repudia a noção de sequência estrutural, esquiva-se das decantações, afasta-se das maturações, não tolera um sentido de formação que exija tempo, esmero e cuidado. Talvez, por este motivo, nossos alunos estejam mais próximos de quinquilharias em coleções de *memorabilia* do que de genuínas obras de arte, nas quais a ação de um professor tenha sido determinante.

De um ponto de vista ético, a aceleração que vivemos no mundo atual, em grande parte mediada por uma estrutura tecnológica, tem efeitos perversos. Não é necessário muito esforço para teorizá-la. Sequer precisamos recorrer às grandes figuras do pensamento para constatá-la. Numa peça publicitária da cerveja Itaipava, que vem sendo divulgada na televisão, somos incitados a "Viver cem verões em um único verão". A mensagem por trás da peça é clara. Seu conteúdo propõe a adesão a uma existência orgiástica, hipersaturada, que não dê espaço à reflexão sobre as consequências éticas dos nossos atos. "Faça tudo ao mesmo tempo, agora!", diz uma atriz que faz as vezes de *femme fatale* no referido comercial de TV.

Assim, o imperativo ético do nosso mundo atual, especialmente se consideradas as mediações tecnológicas que o envolvem, parece ter migrado do critério de responsabilidade para o critério de velocidade; parece, também, estar mais preocupado com ***o que*** se vive do que ***como e por que*** se vive. Esta tônica no ***o que*** se vive reverbera de forma exemplar na construção de personas públicas virtuais, personas fantasmagóricas que são pura exterioridade, posto que não há nada dentro delas. Semelhantes ao cavaleiro inexistente imaginado por Ítalo Calvino, estas personas são como armaduras ambulantes, internamente ocas. Constata-se esta premissa especialmente na esfera das redes sociais, onde o que importa ao indivíduo é produzir um narrativa de si. Esta narrativa de si deve ser capaz de mostrar aos outros a quantidade de coisas que se pode fazer ou realizar, mediante um critério que não passa de um empilhamento esquizofrênico de ações desconexas: "Veja minha foto com o fulano!"; "Veja onde estou no momento!"; "Veja como tenho consciência política com minha opinião de duas linhas escritas!"; "Veja que trabalho diferente eu tenho!"; "Veja que família perfeita eu tenho!"; "Veja como eu aproveito a vida com aventuras e emoções, enquanto você vive a sua vidinha rotineira e sem graça"; "Veja o meu bronzeamento artificial, parcelado em dez vezes no cartão, para viver cem verões em um único verão!" Definitivamente, no futuro, escreverão sobre a nossa época como a mais patética de todos os tempos.

Como um dos alicerces necessários à formação de um indivíduo, a ética nos interpela acerca de uma gama vasta de elementos: a ação responsável, o exercício cidadão da alteridade, a percepção de que integramos um sistema ecológico, a noção de que há um espaço público que permeia a nossa inserção no mundo, etc. Além destes elementos, penso que uma formação pautada em princípios éticos só pode ser potencialmente alcançada quando se assume que não há um mundo perfeito, não há uma realidade infalível, não há uma sociedade ou um homem ideal, não há uma história transparente, não há modelos a serem assumidos de forma sumária, não há como projetar e arquitetar um "novo homem" que

existirá num futuro incerto, não há um estado originário de valores objetivos e absolutos que devam ser acessados. Portanto, a conduta ética é uma construção diária, que se revela em gestos mínimos, em ações silenciosas, em movimentos sutis, no reduzido exercício de acolher as pequenas dádivas que nos cercam e que nos trazem a alegria de viver um dia cheio de sentido.

Ser ético, no âmbito de uma formação que se desenrola com zelo e cuidado, não significa a busca por uma vida heroica, não significa que devamos construir valores futuros impregnados de abstrações. Não podemos confundir a ética com propagandismo moral, algo tão evidente nesta época em que inúmeras figuras (especialmente do meio político) vêm a público para afirmar que são mais éticas do que outras. Mas não nos enganemos. Não há régua para medir a ética, não há balança que possa pesá-la, não há um instrumento que seja capaz de esquadrinhá-la. Este conjunto de argumentos leva-me a pensar na ética em sua relação com aquilo que Miguel de Unamuno chamou de "sentimento trágico da vida." Este sentimento de finitude, de que nos deterioramos, de que somos impotentes e falíveis, de que passamos e acabamos.

A consciência de nossa contingência no mundo é fonte permanente de inspiração ética. Ela nos coloca em frente a um espelho de valores que nos incitam a olhar para o presente da uma forma bruta, crua e imediata. Seremos éticos agora, neste momento, neste átimo de vida, ou não seremos nunca! Ética não é para amanhã, é para hoje. Não é um projeto, é uma urgência. Não é um artigo a ser exposto numa vitrine. Quem muito a planeja, corre o risco de nunca exercitá-la de fato. Quem julga possui-la com exclusividade (e em maior grau que os outros), deve ser encarado com desconfiança. Quem acredita que a ética é como um poço profundo, e que será mais ético quanto mais profundo for o seu poço, deve lembrar-se das rãs na fábula de Esopo (2013, p. 446): "No verão, quando o brejo secou, duas rãs que nele viviam saíram à procura de outro. Quando encontraram um poço profundo, uma rã propôs a outra que saltassem nele. E esta respondeu: 'Mas se este poço também secar, como vamos sair?'"

4 DERRADEIRAS PALAVRAS

A experiência mostra que chegamos a um ponto de descolamento entre o sentido da palavra "formação" e o exercício da reverência às nossas heranças positivas. A novidade, agora traduzida e materializada no lançamento do mais novo IPhone, na apresentação do mais potente foguete espacial jamais produzido e na divulgação da mais nova técnica de cirurgia intermediada por robôs, impõe-se como um enredo a ser compulsoriamente assimilado. Ao contrário do que dizem muitos pós-modernos com suas leituras escatológicas e apocalípticas sobre o ser humano (anunciando o fim de tudo), o discurso da novidade segue instalado em nosso mundo.

Muitos dizem que este discurso, o da sedução pelo novo, foi sepultado em razão de diversas questões: o ambiente pós-Segunda Guerra, o fim das metanarrativas, a morte da metafísica, o avanço de um nihilismo avassalador, dentre outras possibilidades teóricas. Todavia, a novidade (como ideia, discurso, axioma e, principalmente, como elaboração técnica) segue sua jornada como signo equivalente à esperança num futuro em que um homem purificado será finalmente revelado ao mundo. Nossos jovens já sem memória julgam-se inaugurais, de tal modo que muitos ficam perplexos ao descobrirem que existiu um mundo antes dos aparelhos celulares. Por isso mesmo, cabe a nós, professores, ensinar-lhes que um mundo vasto, gigante, significativo, ousado, sábio, criativo e empenhado existiu muito antes dos sinais de *arroba* e *hashtag*. Isso não tem nada a ver com nostalgia, tampouco com a ideia de que o passado foi sempre melhor, mais intenso e mais significativo, como muito bem mostrou o cineasta Woody Allen no filme *Meia-noite em Paris*.

É chegada a hora de repensarmos a nossa ação pedagógica e as consequências que poderão surgir de uma leitura de mundo em que o futuro se apresenta como única condição. Alberto Melucci (2004, p.23) adverte que o nosso amanhã "depende da matriz do passado, mas o que seremos relê e reelabora o que fomos. O presente é o único horizonte possível para esta ligação: a presença é o lugar em

que passado e futuro podem estar numa relação circular." Desconfiemos, portanto, das táticas do reformismo autoritário e das manobras impositivas que confinam toda a existência humana pretérita a um lugar de decadência e morbidez. As extremidades podem, em algum momento, produzir harmonia; já os extremismos desconhecem o bom senso e as virtudes do diálogo.

REFERÊNCIAS

CHESTERTON, G.K. *O que há de errado com o mundo*. Campinas: Ecclesiae, 2013.

COMTE, Auguste. *Catecismo positivista (Coleção Os Pensadores)*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

ESOPO. *Fábulas completas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MARÍAS, Julián. *Tratado sobre a Convivência*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu*. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004.

MORAIS, Regis de. *Ética da compaixão*. Campinas: Ed. Alínea, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. *Da Utilidade e desvantagens da história para a vida.* Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005.

ORTEGA Y GASSET, José. *O que é filosofia?* Campinas: Vide Editorial, 2016.

JOHN OF SALISBURY. *Metalogicon III*. Oxford: Webb Ed.,1929.

SPINELLI, Miguel. *Helenização e recriação de sentidos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

UNAMUNO, Miguel de. *Do sentimento trágico da vida*. São Paulo: Hedra, 2013.

WEAVER, Richard. *As ideias têm consequências*. São Paulo: É Realizações, 2016.

O ENSINO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

SONIA REGINA ALBANO DE LIMA[33]

No dia 20 de dezembro de 2017 foi homologada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, aprovada pelo CNE no dia 15 de dezembro de 2017, depois de passar por audiências públicas em todo o país. Este documento de caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), a BNCC começou a ser construída em 2015, seguindo um processo conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e Conselho Nacional de Educação (CNE) e, segundo o governo, deve servir de referência para a construção de todas as redes públicas do país.

Coube a Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 22 de dezembro de 2017, instituir e orientar a implantação da BNCC na Educação Básica e à Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, realizar a mesma tarefa com relação ao ensino médio brasileiro.

A BNCC veio em substituição aos diferentes documentos curriculares que nortearam as práticas educacionais até 2017, em **nível federal, estadual e municipal**, entre eles, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998a); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1998b); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1998c); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000).

A leitura da Resolução CNE/CP n. 02/17 faz emergir a preocupação do legislador em instituir para todo o país um modelo de ensino democrático destinado a todos os cidadãos em igualdade de condições, além da intenção de reformular a educação básica em um único ordenamento. O artigo 13 desta resolução merece especial atenção ao admitir que os currículos e as propostas pedagógicas do ensino fundamental devem prever medidas que assegurem aos estudantes um percurso contínuo de aprendizagem, sem rupturas. Questiona-se se esse ordenamento terá seguimento nas próximas décadas, considerando-se a diversidade cultural, econômica e demográfica que permeia nosso país.

A educadora Ana Carolina Haddad Baptista, corroborando nosso questionamento, aponta para a impropriedade de adotarmos um único padrão cultural para nortear as ações educativas e sociais de um território, uma vez que o tempo social de cada comunidade é diferenciado:

> Não se pode afirmar que o tempo de determinadas comunidades indígenas, que vivem em lugares isolados, nos mais variados locais do mundo tenham o mesmo significado para as comunidades urbanas. Em geral, a marcação do tempo social é muito variável em inúmeros sentidos. A experiência do tempo interior ou subjetivo também é percebida diferentemente de acordo com a cultura de uma pessoa (BAPTISTA, 2015, p. 44).

Não bastasse, a educadora Ana Maria Haddad Baptista retrata a morosidade com que a Educação interfere nas questões socioculturais com o intuito de solucioná-las ao afirmar: "[...] nós educadores, muitas vezes não percebemos que o tempo passa" (BAPTISTA, 2015, p. 67).

Realmente, as mudanças tecnológicas, os impactos psíquicos, culturais e científicos da sociedade não são prontamente assimilados, refletidos e avaliados pelos ordenamentos pedagógicos e a Educação como um todo não tem atuado na sociedade como um agente transformador.

Ainda que se diga que a BNCC se apresenta como uma construção democrática para o ensino, ela sozinha não solucionará as questões socioculturais que diuturnamente atropelam nossa existência e nem os problemas pedagógicos decorrentes de sua implantação. O conservadorismo

curricular e as propostas pedagógicas presentes na educação e nos ordenamentos da área não fazem com que ela seja um campo de ação transformador na vida dos indivíduos, fato censurado por Giroux:

> Com notáveis exceções, os educadores radicais e críticos, em geral, têm ignorado a infinidade de mudanças na teoria social que vem ocorrendo em outros campos. Presos a limites disciplinares tradicionais e reciclando velhas ortodoxias, muitos educadores críticos correm o risco de se transformar em sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica esquecidos de um mundo externo repleto de ameaças reais à democracia, à sociedade e às escolas [...] precisamos redefinir o papel dos professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1999, p. 12 e 25)

Para Giroux a Educação, enquanto ato político, deve ser capaz de atuar na sociedade. Para isso precisa se servir de ações práticas encontradas na própria história da humanidade, pois as experiências de fora da educação trazem para discussão, questões bem mais amplas do que aquelas contempladas no ensino:

> No momento em que você diz que as pessoas podem ser agentes no ato de aprender, você politiza a questão da educação. Ela se torna política na melhor acepção da palavra, o que significa dizer que os alunos têm de se tornar autoconscientes sobre os tipos de relacionamentos que dão suporte ao processo de aprendizagem. Essa é uma questão política. Outra coisa que levo muito a sério no meu ensino é ilustrar os princípios com um senso de expressão, com a história de alguém. [...]. Evidentemente, precisamos compreender que essas histórias nem sempre falam por si mesmas. Mas podem se tornar a base para a análise de toda uma série de considerações que estão, com frequência, ocultas em si próprias. A experiência nunca fala simplesmente por si. A linguagem que lhe proporcionamos determina o seu significado. (GIROUX, 1999, p. 27 e 28).

Giroux vê a necessidade de a Educação estabelecer uma boa e eficiente parceria com a sociedade e os indivíduos. Este diálogo permitirá a perpetuação do aprendizado e capacitará os indivíduos para resolverem, com eficiência, os impasses sociais ocorrentes:

> [...] as escolas devem, de maneira acrítica, servir e reproduzir a sociedade existente ou desafiar a ordem social para desenvolver e avançar seus imperativos democráticos? Obviamente, eu opto pela última. Acredito que as escolas são as principais instituições para educar os alunos para a vida pública. Mais especificamente, acredito que as escolas devam funcionar para proporcionar aos alunos o conhecimento, o caráter e a visão moral que edificam a coragem cívica (IBID, p. 29).

Com base nesse relato, pergunto se o ensino das artes contemplado na BNCC está alinhado a esta proposta, qual será sua função e em que medida ele

contribuirá para o desenvolvimento integral dos estudantes e o aprimoramento sociocultural dos indivíduos.

Desde 1960, as leis voltadas para a educação têm propagado um ensino artístico de natureza polivalente para a educação básica, priorizando bem mais as práticas e atividades artísticas do que o aprendizado estrutural das linguagens artísticas. Uma conduta pedagógica polivalente contempla em igualdade de condições, a prática concomitante de todas essas linguagens, sem hierarquia, hoje, denominadas pela BNCC, de unidades temáticas inclusas no componente curricular Arte.

No mais, a Resolução CNE/CP 02/17, artigo 4º, inciso 3 e 4, projetou um ensino artístico para a educação básica voltado para desenvolver o senso estético dos estudantes; reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais; participar das práticas diversificadas da produção artístico-cultural e utilizar as diferentes linguagens para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos e produzir sentidos que levam ao entendimento mútuo. Assim, sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e subjetividade devem se manifestar como formas de expressão no aprendizado destas linguagens (BRASIL, BNCC, 2017, p. 191).

A BNCC expressa de maneira clara a abordagem integradora que deve ser conferida às linguagens artísticas no processo de ensino. Sugere a não compartimentação destes conhecimentos, o diálogo com as demais linguagens da Arte e o conhecimento das produções artísticas híbridas. Nesse contexto são trabalhadas concomitantemente as Artes Visuais, o Teatro, a Dança e a Música, articuladas em seis dimensões de conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

A **criação** diz respeito ao próprio fazer artístico; a **crítica** articula ação e pensamentos envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais; a **estesia** articula a sensibilidade e a percepção; a

expressão reporta-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos individuais e coletivos; a **fruição** diz respeito ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar na participação das práticas artísticas e culturais e a **reflexão** refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos artísticos e culturais. Essa dimensão reflexiva tem para si a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais de tempos e espaços diversos, tanto aquela produzida pelos alunos como as produções artísticas contemporâneas presentes na sociedade, proporcionando melhor entendimento dos costumes e dos valores constituintes da cultura.

Não há neste documento a intenção de produzir um conhecimento artístico tecnicista. Ele está muito mais voltado para a criação e realização de projetos e movimentos capazes de integrar os conhecimentos artísticos anteriores com os atuais, contrariando a adoção de uma programação curricular rígida. Consolida-se desta maneira, um aprendizado artístico mais voltado para a realização de atividades artísticas e não tanto para o aprendizado técnico dessas linguagens.

Mesmo que **não esteja presente na BNCC** a intenção de introduzir na educação b**ásica** um ensino artístico tecnicista, ela descreve as competências específicas que devem ser trabalhadas em cada uma das linguagens integradas (Artes visuais, Música, Teatro e Dança). A leitura dessas competências presume a atuação em sala de aula de um professor habilitado em cada uma dessas áreas, com domínio suficiente para integrar as 4 linguagens, de forma a reconhecer e experimentar nos projetos escolares e nas ações extracurriculares as relações que se processam entre as várias linguagens abordadas.

Se nos concentrarmos mais diretamente no ensino musical a ser ofertado nos anos iniciais do ensino fundamental, vamos verificar que, entre outras ações, este professor deverá desenvolver habilidades musicais bastante específicas e complexas nas atividades artísticas que serão trabalhadas:

> [...] identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
>
> [...] perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmos etc.) por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
>
> [...] explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
>
> [...] explorar diferentes formas de registro musical não convencionais (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional).
>
> [...] experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (BRASIL, BNCC, 2017, p. 201).

Vislumbra-se nesse relato a intenção do legislador de trabalhar com a música sob uma perspectiva prática, não tecnicista, mas que de forma alguma afasta a importância de os estudantes e professores do ensino fundamental desconhecerem por completo a estrutura formal da música, para que este aprendizado não se torne vazio de conteúdo.

É importante relatar que muitas das habilidades propostas neste documento, só podem ser executadas por um docente altamente especializado em música, que tenha a sua disposição uma carga horária considerável a perdurar por todo o ensino fundamental. Isso não tem ocorrido, seja por razões ligadas às instituições, à coordenação e ao próprio corpo docente.

No que se reporta aos anos finais do ensino fundamental as especificidades e habilidades anteriores tornam-se mais complexas, presumindo-se haver por parte do legislador, uma pretensa intenção de continuar mais intensamente esse aprendizado. As mesmas orientações estão presentes no ensino das Artes Visuais, do Teatro e da Dança.

Questiona-se se no ensino musical haveria tempo hábil para trabalhar cada uma das metas propostas, tendo em vista: a – o tempo exíguo destinado às aulas

de Arte; b – a inadequação dos espaços escolares e das ferramentas tecnológicas e instrumentais necessárias para o aprendizado musical (LIMA, 2015, p. 125-151); c – o cumprimento de uma formação artística polivalente que privilegia em grande parte, o ensino das artes visuais e em menor intensidades, o ensino do Teatro e da Dança, tendo em vista a complexidade e especificidade da notação musical em relação às demais artes (LIMA, 2016); d – a descontinuidade de um aprendizado musical sequenciado em razão da necessidade de trabalhar as demais linguagens artísticas em iguais condições?

Há que se considerar ainda dois questionamentos: Estariam os estudantes desta faixa etária, cognitivamente preparados para desenvolver todas as habilidades indicadas neste ordenamento? Se a polivalência tem sido adotada na educação básica desde 1960, não seria acertado oferecer aos professores de arte uma formação igualmente polivalente? Isso não tem ocorrido nas licenciaturas em Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, já que elas capacitam docentes para atuarem de forma plena em uma única linguagem artística. Não bastasse, os cursos de Pedagogia, em sua maioria, não contemplam o aprendizado das artes, muito mais ainda o aprendizado musical, perpetuando a realização de atividades musicais no ensino fundamental bastante improvisadas, precárias e superficiais.

Muitas das metas apontadas na BNCC destinados ao aprendizado musical não integram a programação curricular das Licenciaturas em Música. Essas metas são bem mais contempladas nos Bacharelados em Música (composição, regência, instrumento e canto). Presume-se que a mesma situação deve estar ocorrendo nas licenciaturas ligadas as demais linguagens artísticas. Também é importante relatar que o texto referente as habilidades específicas a serem trabalhadas em cada uma das linguagens é bastante técnico, extrapolando o sentido sensibilizador proposto para esta modalidade de aprendizado. Contudo, temos presenciado nos estados brasileiros um contingente de instituições privadas e públicas de ensino fundamental que estão se preocupando em difundir um ensino artístico polivalente. Aumentaram os cursos de capacitação

de professores para o ensino das Artes com esta perspectiva pedagógica. Estados brasileiros já estão criando Licenciaturas em Artes, visando conferir aos professores maior competência para atuar de forma plena com todas as Artes. A formação desses professores não atende as propostas curriculares presentes nas Licenciaturas em Música, Artes Visuais, Dança e Teatro e nem se coadunam com a proposta curricular oferecida nas antigas e extintas Licenciaturas em Educação Artística. Essas caíram em desuso, considerando-se a superficialidade dos ensinamentos ofertados.

Algumas instituições universitárias têm se preocupado em criar Licenciaturas Interdisciplinares em Arte, atendendo aos ordenamentos. O conteúdo curricular dessas licenciaturas não é similar aos ofertados nas licenciaturas específicas, mas buscam se adaptar a uma modalidade de ensino polivalente e interdisciplinar previsto na BNCC.

Esta proposta parece não agradar os educadores e professores de música, que na maioria não aceitam a polivalência como modelo de ensino musical. No livro "*Protagonistas do ensino musical e suas trajetórias*" (LIMA, TUDISSAKI E GUEDES, 2017), foram entrevistados 9 (nove) professores de música, a maioria deles contrária a esta forma de ensino, apesar de admitirem a possibilidade de trabalhar com a música de forma interdisciplinar. Apesar da rejeição, pude conhecer algumas propostas de ensino artístico polivalente na educação básica que estão se firmando e parecem ter bom êxito.

No Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI-PUC/SP) tomei conhecimento de projetos pedagógicos interdisciplinares que ao lado das demais linguagens artísticas, conseguem desenvolver atividades musicais bem inovadoras e integradas. Não há nestes projetos uma intenção pedagógica tecnicista, mas a partir de práticas artísticas distintas eles consolidam um ensino musical interdisciplinar e polivalente, cumprindo em parte a programação curricular prevista na BNCC. O intuito maior nesses projetos é o de desenvolver a sensibilidade artística e cultural desses estudantes nas várias vertentes artísticas.

A doutoranda Daiane S. Stoeberl da Cunha, do Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP, está desenvolvendo uma tese com a intenção de pesquisar a forma como o ensino de música está sendo introduzido nas escolas de Educação Básica e como se dá a formação desses professores. Ela é professora de Arte em um curso de graduação denominado **Licenciatura em Arte**, convivendo com professores de arte com diferentes formações artísticas e que atuam na efetivação de um projeto pedagógico que tem como missão a formação de professores de arte para lecionarem na educação básica, promovendo um ensino artístico que leva em consideração as demandas legais e estruturais da realidade brasileira e não se foca em nenhuma das linguagens artísticas especificamente – trabalha todas elas em conjunto. O intuito dessas licenciaturas é formar o professor que seja capaz de ensinar Arte transitando pelas diferentes linguagens artísticas, confluindo, integrando e as ultrapassando. Estas graduações não oferecem habilitação específica e nem complementar no sentido de enfatizar uma única área, pelo contrário, a proposta curricular destas novas licenciaturas é ofertar uma formação docente interdisciplinar, conferindo às linguagens artísticas um tratamento equânime. A graduação visa a formação em artes visuais, dança, teatro e música para a docência na educação básica sob critérios diferentes daqueles previstos nas licenciaturas específicas que atuam na capacitação de um docente para uma única arte.

Na instituição onde atua ela percebeu o quanto seus estudos musicais estiveram voltados para o aprendizado técnico da linguagem musical e como esta formação foi insuficiente para cumprir com êxito a missão pedagógica da escola, voltada para trabalhar com um repertório dirigido para a arte contemporânea. Vejamos seu depoimento:

> [...] tive de reconstruir minha trajetória profissional no (xxxx)[34]. Lá conheci diferentes perspectivas teóricas e pude imergir em um cenário artístico-musical até então, pouco conhecido – a arte contemporânea. Esta vivência me permitiu ampliar em grande escala o meu conhecimento nesta área, passando a desenvolver um gosto acentuado pela música contemporânea e, principalmente, conhecer e vivenciar as relações híbridas que habitavam as diversas linguagens artísticas.

> Neste particular, constatei haver uma profunda disparidade entre o que se ensina artisticamente na maioria das escolas de Educação Básica e nos Cursos Superiores de Artes, com aquilo que é produzido artisticamente na sociedade. Ao me permitir realizar diferentes escutas, leituras e ampliar meus horizontes conceituais e metodológicos quanto ao ensino de arte, deparei-me com aquilo que considero o principal desafio para os docentes de arte: realizar uma prática pedagógica condizente com a demanda da produção artística contemporânea. Diante desta problemática, passei a me interessar pelas práticas pedagógicas que integravam as diferentes linguagens artísticas e se voltavam para analisar a produção artística contemporânea. Seria esta prática pedagógica interdisciplinar, pluridisciplinar, multidisciplinar, integrativa, polivalente, ou ainda deveria ela ser iminentemente tecnicista? Qual a natureza desta prática pedagógica, como deveríamos agir em nossa docência? Se a produção artística contemporânea contempla a integração das diversas linguagens artísticas, seria possível realizar um ensino artístico similar? Essas questões teriam de ser avaliadas e discutidas e foram elas que me levaram, nos últimos dez anos, a pesquisar e experimentar diferentes abordagens teórico-práticas na minha prática docente [...] Aos poucos a minha trajetória musical e pedagógica me levaram a perceber que o ensino musical e artístico contempla aspectos teórico-filosóficos, socioeconômicos, didático-metodológicos e exige do docente um olhar atento para as mudanças que ocorrem nos ordenamentos legais, para as novas tendências pedagógicas, para as práticas que se efetivam no ensino superior e na educação básica, e, principalmente, na produção artística contemporânea (Daiane S. Stoeberl da Cunha, Depoimento escrito.)

Sua pesquisa não vai ao encontro do pensamento musical de boa parte dos pesquisadores, que veem na polivalência uma conduta perversa ao aprendizado musical. No entanto, ela tem se surpreendido na coleta de dados e nas entrevistas realizadas com professores de arte da localidade onde reside e com a riqueza de material artístico que está sendo repassados aos estudantes da educação básica. As informações e dados coletados até então exigiram de sua parte, a ressignificação deste conceito tão estigmatizado. Segue sua explanação:

> Nestas críticas generalistas contra tudo que não é específico, não são consideradas as produções contemporâneas que propõem um novo olhar para a interface das artes. Com efeito nas pesquisas que li, no levantamento inicial, a palavra polivalência nem sequer era usada, pois ao buscar por "artes integradas" o foco dos trabalhos esteve, em sua maioria, na arte contemporânea. Este olhar para a arte híbrida, para as confluências artísticas, para a interterritorialidade, toma outras referências da pós-modernidade adotando novos conceitos e não se fala em polivalência.[...] Aos poucos fui buscando um caminho investigativo que me auxiliasse a repensar a polivalência e o primeiro passo foi me desprender do conceito arraigado que a ele foi incorporado e buscar um outro olhar para o meu objeto de pesquisa [...] A música contemporânea, em especial os gêneros experimental e eletroacústico, a partir da quebra de paradigmas da música tonal, aborda poéticas artísticas pós-modernas e propõe uma nova estética que se caracteriza pela investigação sonora,

> exploração timbrística que se apropria das mais diferenciadas tecnologias, técnicas e materiais. As produções musicais contemporâneas ultrapassam os limites da área musical e, cada vez mais, se inter-relacionam com as demais linguagens artísticas. Nesta confluência das artes surgem novas expressões: a *performance art,* a arte sonora, as instalações e esculturas sonoras, por exemplo. Este mesmo processo de desterritorialização vem ocorrendo nas artes visuais, na dança e no teatro, desde a *pop art* ao *happening.* As fronteiras entre as artes vão sendo derrubadas (Depoimento expresso da doutoranda).

Até o presente momento a doutoranda tem constatado a necessidade de repensar as ações educativas em Artes, tanto no ensino superior como na educação básica. O ensino da arte está bem aquém da produção artística presente na sociedade atual. Conforme coletado, ela constatou que a especificidade técnica ainda reina no ensino superior e nas licenciaturas de ensino artístico, opondo-se ao que tem sido veiculado na educação básica. Como a BNCC e os ordenamentos voltados para a educação básica impõem um ensino de arte que engloba todas as linguagens artísticas e as artes integradas, é importante pensarmos em capacitar e habilitar um novo docente para esta área.

Penso que a pesquisa que está sendo realizada por essa orientanda, trará informações preciosas para o ensino musical na educação básica, pois novas propostas de ensino musical poderão ser implantadas. Esse aprendizado, de forma alguma, privilegiará a especificidade contida na linguagem musical, mas auxiliará as instituições de ensino e os professores de artes a realizarem um trabalho diferenciado que acopla às artes um viés integrador, valorizando as tendências socioculturais e estéticas agregadas a esta Arte.

Esses objetivos, se alcançados, pontuam a importância de sua pesquisa e da vivência pedagógica na ressignificação dos conceitos e práticas artísticas. Só um estudo atento das bases pedagógicas e das atividades artísticas que estão sendo praticadas nas instituições privadas e públicas destinadas ao ensino fundamental e na ação dos docentes em sala de aula, nas atividades extracurriculares e nos projetos agregados, poderão trazer para a educação básica um ensino artístico transmutador, aliado, em parte, às determinações impostas pelos ordenamentos da área.

Com relação ao ensino médio, que tornou obrigatório o ensino das artes não como disciplina, mas como estudos e práticas (BRASIL, Lei n. 13.415/17, LDB n. 9394/96, artigo 35-1, parágrafo 2º) se adotados os mesmos procedimentos, mais estudantes poderão se beneficiar e se interessar por este aprendizado, o que valorizará em muito esta área de conhecimento.

Do que foi exposto, deduz-se o quanto a Educação necessita ser remodelada no sentido de cumprir um itinerário que atenda mais intensamente aos interesses da Sociedade e dos indivíduos. Caberá ao ensino artístico adotar os mesmos princípios.

A BNCC, para os próximos anos, com certeza sofrerá algumas alterações. Não parece que as Artes terão outra função senão a de educar os sentidos e aprimorar o senso estético sob uma perspectiva pedagógica polivalente. Essa função poderá ser cumprida com certa eficiência por professores de arte mais reflexivos, com uma formação igualmente polivalente, preocupados com o desenvolvimento integral dos indivíduos. Diga-se que nesse particular o ensino artístico torna-se fundamental.

Não se espera dos ordenamentos futuros a indicação de um ensino artístico focado no tecnicismo, mas no estrito cumprimento de uma programação extra-curricular capaz de trazer para os estudantes vivencias artísticas que poderão conduzi-lo posteriormente para um aprendizado específico em uma dessas linguagens, que poderá ser realizado em escolas técnicas e nos cursos superiores de arte. No que diz respeito ao ensino musical ele seguirá titubeante com tem sido há várias décadas em relação às demais artes, sempre dependendo de um projeto ou de uma iniciativa institucional que lhe outorgue continuidade e sentido valorativo. Que esta arte não se emudeça na programação curricular das escolas de educação básica! Que ela encontre nos seus docentes a vontade e a responsabilidade de difundi-la como uma das formas de o indivíduo representar o mundo sob uma perspectiva sonora.

REFERÊNCIAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL, **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>, acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRASIL, **Lei n. 13.415,** de 16 de fevereiro de 2017, conversão da Medida Provisória n. 746, de 2016, <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>, acesso em 20 de janeiro de 2018.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Introdução. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base>, acesso em 15 de janeiro de 2018.

LIMA, Sonia Regina Albano de; TUDISSAKI, Shirlei Escobar; GUEDES CORREA, Marcio (org). **Protagonistas do ensino musical e suas trajetórias**. São Paulo: Cartago Editorial, 2017.

LIMA, Sonia R. Albano de. Os ordenamentos Educacionais e sua real Aplicabilidade, p. 125 a 151. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; SEVERINO, Francisca Eleodora; ANDRÉ, Carminda Mendes (org) **Artes, Ciências e Educação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

BAPTISTA, Ana Maria Haddad; HUMMES, Júlia Maria; DAL BELLO, Márcia Pessoa; D'AMBROSIO, Ubiratan (org). **Tempo-Memória na Educação – Reflexões**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional – Novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIMA, Sonia R. Albano de. **Música, Educação e Interdisciplinaridade**: uma tríade em construção. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2016.

BENJAMIM, PESSOA E CIORAN: SONHOS, ESPERANÇAS E UTOPIAS[35]

DINU FLAMAND[36]

Walter Benjamin, Pessoa e Cioran eram decepcionados pelo país de origem, mas por razões diferentes. Fernando Pessoa não podia se conformar ao constatar que a energia que mobilizara os portugueses pela descoberta de novos territórios e horizontes havia se esgotado.

Analisou muito cedo aquilo que considerava como sendo a especificidade nacional e identificou muitos indícios desse declínio. Às vezes, dava a impressão de defender certos regimes políticos para, no final, repudiá-los todos, inclusive a ditadura nacionalista portuguesa dos seus últimos anos de vida, embora alguns acreditassem que tinha afinidades com ela. No seu íntimo, o poeta teria gostado de vivenciar outra época de expansionismo português, desta vez sem a conquista dos territórios, mas implicando apenas a colonização pelo espírito. É estranha a visão que, no imaginário messiânico de Pessoa, situava Portugal à origem de um possível Quinto Império da História das civilizações, de um império mundial e espiritual, se algo desse tipo pudesse ser cartografado. Mesmo se, num primeiro momento, Pessoa imagina em que condições concretas poderá se estabelecer tal imperialismo cultural (uma língua apta a expressar uma rica diversidade espiritual, pessoas de gênio da nova geração, inclusive um super-Camões, uma base material adequada etc.), trata-se sempre mais de um impulso místico que do esboço de um regime ideológico e social de consistência histórica. O contorno dessa utopia vislumbra-se de forma difusa ao longo do percurso da sua imensa obra fragmentária. Permeiam as suas narrativas esotéricas tais como *A via da serpente* ou no ciclo de poemas de caráter iniciático, para os quais o poeta volta em diferentes momentos, sob a sua própria assinatura, ou ainda em outras notas.

Considera-se como pedra angular desse projeto o texto poético *Mensagem*, concebido como um único poema iniciático baseado no passado histórico, de viés lendário e mítico de Portugal. Para Pessoa, um verdadeiro criador devia ser um criador de mitos. Mas o final do último poema do livro, *Nevoeiro*, fica ambíguo e aberto. A exclamação do fim deixa adivinhar que a expedição coletiva prefigurada pelo autor está apenas a ponto de começar: É a Hora! Na pátria real, que não passa da sombra da sua glória passada, a pressuposta pátria ideal permanece no nevoeiro tal um reino sem rei, nem em paz nem em guerra, moribundo, lamentado, mas que continua a dar sinais, tais quais os fogos que dizem rondar os túmulos certas noites. Há um momento de terrível tristeza no final dessa mensagem.

O desespero do romeno Cioran à procura de uma pátria ideal é o mesmo. Ele também olhava para o passado tentando vislumbrar um futuro possível; mas, ao contrário de Pessoa, não via motivos de estima e orgulho na História do seu país de origem. Cioran também faz o balanço do desenvolvimento e da queda de certos impérios – temática que virou obsessão pouco antes da Primeira Guerra Mundial. Mas limita-se a constatar a ausência dos romenos nos grandes momentos da História. Acusa veementemente os seus compatriotas, afirmando que haviam percorrido durante mil anos uma espécie de "nada valáquio", ao boicotar a História por meio de um "adamismo romeno", termo que designa ao mesmo tempo ingenuidade e apatia. No seu virulento ensaio *Transfiguração da Romênia* (1936) dedica um capítulo inteiro à sub-história dos romenos que qualifica de ausentes da grande História da Humanidade. Não é de se estranhar que o tom panfletário da sua escrita, a fúria contestadora e a ironia mordaz que provoca e exagera sem trazer argumentos sólidos tenham suscitado os comentários mais vexatórios. É óbvio que, ao exagerar, Cioran assume o papel de um lúcido exigente que deseja provocar o despertar das consciências e até suscitar uma transfiguração, o início de uma "verdadeira" história nacional. A veemência do tom é sem precedentes e apresenta uma subjetividade suspeita. A

energia panfletária e os paradoxos denunciavam o drama identitário pessoal do autor, explicado mais tarde enquanto tal por Cioran, quando lamentou o ensaio. Vemos que essa escrita híbrida não nos propõe um modelo de pátria ideal, embora o fervor messiânico esteja presente no texto. Se Pessoa idealizava o momento histórico das grandes descobertas e esperava que Portugal fosse iniciar uma espécie de globalização cultural, liderada por um novo Camões (cujo papel teria assumido de bom grado), podemos dizer que Cioran não tinha grandes esperanças. Seu niilismo não era negociável. Ele também sugere algumas iniciativas, logo abafadas pelo sentimento que todo despertar dos romenos seria impossível. Ao defender a modernização das zonas rurais, por exemplo, posiciona-se da seguinte forma: "A Romênia não tem mais nada a esperar dos vilarejos, pois, após nos sustentar durante mil anos, hoje nos paralisam". Em compensação, tal afirmação é seguida de uma observação elogiosa sobre o saudosismo alemão, mesmo rural, promovido pelo fascismo nacional-socialista. Aos olhos de Cioran, o culto dos valores tradicionais na Alemanha não seria mais retrógrado como na Romênia rural, seria até legítimo, e a população rural seria muito importante para o progresso. Segundo Cioran, a Alemanha demonstra um "excesso de vitalidade", portanto, "atualiza" assim o seu passado para melhor se conscientizar do seu futuro. Enquanto a Romênia, achando-se exausta pelo seu passado e por ter preservado tradições ancestrais, refratária à modernização, achava-se na situação oposta. Trata-se de um dos trechos que o autor elimina quando a publicação do livro se torna possível na Romênia, após a queda do regime comunista, em 1990.

Cioran tinha consciência de que algumas das suas antigas afirmações poderiam assombrar ou ofender as novas gerações de leitores que viveram as restrições de um regime totalitário. Ainda é difícil, no recentíssimo pós-comunismo, entender o estado de espírito de um filósofo que, no início do século passado, expressava-se livremente, mesmo sabendo que podia chocar. E muito mais difícil entender que o livro de Cioran, longe de ser o posicionamento de um

ideólogo, era mais um panfleto, um grito de revolta, um desafio estético, por assim dizer. Os trechos ultrajantes foram integralmente restabelecidos na tradução póstuma completa publicada na França, respeitando assim as últimas vontades de Cioran. Ao longo da vida, Cioran renegou o tom e o conteúdo exaltados do livro. Lamentou as muitas afirmações publicadas nas matérias da Alemanha nazista, na época da ascensão do totalitarismo cuja energia e dinamismo admirava. Entretanto, nunca escondeu os seus livros, nunca expressou arrependimentos hipócritas, pois sabia que tudo era indelével. De certa forma, assim como Pessoa, Cioran foi um múltiplo de si mesmo. Bem antes da guerra, já deixara de se identificar com o pensamento do "outro" que fora atraído pela doutrina fascista. Não conseguia mais explicar por que havia odiado o próprio país com tanta paixão negativa. Essa conscientização será para ele uma das fontes de desespero até a morte. A fim de corresponder ao perfil da sua pátria ideal, aquela Romênia deveria ter não apenas se transfigurado, como também nascido de novo. Em dado momento, Cioran imagina que a Romênia poderia ter assumido o papel de uma nova Constantinopla, unificando os Balcãs, deixando-se levar pela "atração de uma miragem". Mesmo naquele sonho, não imaginava um eventual império da ortodoxia, mas sim uma comunidade espiritual transnacional, ao modo de Pessoa, em que a Romênia poderá se encaixar. Entretanto, quase todas as suas frases desse tipo terminam com um ponto de interrogação. Cético assumido, Cioran só achava possível, na melhor das hipóteses, um messianismo de circunstância, na ausência desse "sentido vibrante da tragédia, ao qual os mortais se entregavam outrora com tanta paixão quanto dor". Assim entendemos que a História só é grande nos seus momentos trágicos, desprovida da pedagogia lancinante do progresso, do cristianismo e do humanismo. Aí reconhecemos Nietzsche. Mas entre as duas guerras, a época trágica estava mais para o pessimismo noir, o avesso do triunfalismo guerreiro, embora "a morte e a iluminação" exaltassem alguns espíritos.

E permanecia o messianismo, talvez o único substituto possível da esperança, compartilhado inclusive por um marxista roído de dúvidas, um dissidente da escola de Frankfurt que dissertava na mesma época sobre o messianismo. Trata-se de Walter Benjamin. Chamemos aqui esse discípulo torturado do materialismo dialético e histórico conceitualizado por Stalin, pois Benjamin identificara de forma surpreendente a presença discreta do messianismo no próprio seio do mecanismo implacável da história materialista. É bem conhecida sua famosa parábola a partir do autômato que jogava xadrez em Paris, no final do século XIX. Os movimentos do boneco eram acionados por um anão corcunda e sem graça, estando o verdadeiro jogador escondido nas entranhas do mecanismo. Aquele anão feio que não podia ser mostrado ao público era a Teologia, afirma Benjamin, teologia essa que, embora fraca, continuava animando a vida dos humanos pelo seu espírito messiânico, inclusive na presença do materialismo histórico considerado enquanto ciência positiva. Convém dizer que essa confissão tardia, por parte de um estalinista atormentado pelas dúvidas ainda nos parece surpreendente. Trata-se de alguém bastante perspicaz que havia assistido à marcha destruidora da História nacionalista, afastando-se aos poucos do campo dos positivistas vencedores e da mitologia do progresso contínuo. A fim de aproximar-se uma ciência da História menos segura, mais humana, em que a rememoração se fazia necessária. Vários fragmentos escritos por Walter Benjamin (outro adepto do fragmento, da família Pessoa-Cioran!) reunidos sob o, hoje, famoso título de *Sobre o conceito de história*. São marcados pelo mesmo tipo de efervescência mística. O fato mais interessante: Benjamin fala da dimensão messiânica da esperança, insiste também sobre a necessidade de ir além do impasse nietzschiano do Anticristo. Mais surpreendente é ele ridicularizar o dogma estalinista que atribuía um papel messiânico à classe operária no futuro radiante do Estado sem Estado com classes sem classes sociais. No entanto, como observa Adorno, num prefácio que acompanhava a primeira edição desses estudos, publicada após o suicídio do autor na fronteira franco-espanhola, Walter Benjamin permanece fiel ao

marxismo. Concebe a salvação do homem moderno mais pelo meio da emancipação social. No contexto da Europa do período de entre-guerras, esses três criadores, teóricos, filósofos e poetas de horizontes e culturas diferentes, identificaram por abordagens diversas a existência e a força do messianismo num mundo perplexo, aquele mundo de então confiscado pelo próprio materialismo e já engajado na Segunda Guerra Mundial.

Não são verdadeiros místicos nem mesmo crentes. Mas os três consideram que é necessário se reencontrar numa concepção teológica da História, talvez por intermédio dessa ambiguidade tão bem formulada por Bloch: "Só um ateu pode ser um bom cristão, e só um cristão, inversamente, pode ser um bom ateu." O niilismo torna-se devaneio esotérico em Fernando Pessoa, fúria destruidora e autodestruidora em Cioran ou, ainda, desespero suicida, nos seus últimos dias, em Walter Benjamin. Os três encontram-se no terreno comum do drama humano que deixou de levar em conta o pretenso caráter dialético da História. Os três mergulham no que Adorno, preocupado, chamava de "o núcleo teológico incandescente". Pouco importa se essa abordagem era moderna ou não, irrealista, niilista demais, ou ainda se o messianismo representava uma reposta irracional demais, feita para desestruturar a energia irracional da história. Mais relevante ainda era o fato de a história, a utopia e o messianismo conviverem juntos nessa realidade que já tinha se tornado irracional.

Nessa perspectiva, vemos bem que o seu pensamento se situava fora das práticas políticas comuns e só tinham contatos passageiros com as ideologias da época. Estabelecer uma filiação ativa entre o poema *Mensagem* de Pessoa e a teoria do Estado Novo que se instalava ao mesmo tempo sob a ditadura de Salazar só diz respeito a um abuso interpretativo posterior. Da mesma forma, o livro de Cioran não era um produto ideológico do nacionalismo fascista romeno, embora algumas ideias alardeadas pelo movimento legionário e a ideologia fascista se encontrassem nos ímpetos juvenis não-censurados do jovem filósofo romeno. Lá pelo fim do seu livro, Cioran afirma que a Romênia deverá "aprender

a gostar do culto da força" se o país quiser que lhe deem importância no concerto das nações. O próprio Cioran considerará, mais tarde, como ridícula essa ênfase da juventude, num manuscrito que o acompanhara desde a sua chegada à França e que foi achado por Simone Bouet entre os papéis do filósofo. Minha pátria, esse manuscrito de remorsos, fora iniciado antes de 1941, sinal que o autor já estava preocupado com a infeliz coincidência entre as suas ideias e as violências que haviam abalado a Romênia e a Europa antes da sua ida para a França. Alguns anos após essa publicação, o próprio Cioran incrimina-se pelo ódio delirante e sem propósito, a loucura, a ingenuidade e a simpatia por mártires sanguinários que haviam assentado o seu sonho em ideias fortes, para desaparecer depois na sua própria ferocidade. Muitos trechos desse livro falam dos erros de uma geração que havia assumido ideais "disparatados". Era nessa embriaguez irracional que Cioran achava uma espécie de volúpia do sofrimento. Essa experiência se voltou contra o autor. Passou a ser uma das fontes do seu desespero na segunda parte da sua vida: "Havia odiado o meu país, todos os homens e o universo; restava-me me autoflagelar: o que fiz pelo viés do desespero". Pessoa e Cioran haviam atravessado, cada um ao seu modo, etapas nacionalistas mais abstratas, conformes com seu idealismo, das quais acabaram se afastando, no momento em que o nacionalismo passou a ser doutrina oficial de Estado. Estavam seguindo assim o seu modelo secreto, Nietzsche, aquele que em *Humano, demasiado humano* já se afastava do nacionalismo exacerbado de Wagner, mas também do seu antissemitismo. Era uma transformação já visível em Cioran, desde o início do amadurecimento do seu pensamento. Tanto Pessoa como Cioran perceberam, em dado momento, o caráter artificial, e até ditatorial do nacionalismo, sobretudo na sua colaboração com o catolicismo ou a ortodoxia institucionais. O mesmo se deu com Miguel de Unamuno que foi por um tempo atraído pela "celebração da raça espanhola" tal como Franco a percebia.

Em Pessoa, as teorias sobre a especificidade nacional ou ainda sobre a portugalidade tomaram um aspecto saudosista na perspectiva do seu projeto místico. Cioran tampouco foi o propagandista irreconciliável de uma romenidade intolerante; nunca glorificou a autoidolatria nacional, como a batizou Nietzsche. O nacionalismo renversé de Cioran era mais uma busca febril dos motivos que podiam fornecer ao autor a base da sua própria identidade. A análise exaltada do passado português em Pessoa é mais um devaneio poético. E a imagem negativa, tão exaltada, que Cioran instaura em relação à história romena, tem mais a ver com pesadelo poético. Ambos consideram que uma cultura passa para a eternidade através das ideias e das formas artísticas inalienáveis. Ambos cercam o reduto da identidade nacional por meios de estratagemas mais ou menos visíveis, sem levar em conta o fato que toda identidade se torna ainda mais forte e mais individualizada a partir do momento em que deixa de ser fixa e aceita o diálogo entre as civilizações. Nem um nem outro propõe quadros institucionais ou estratégias políticas concretas capazes de engendrar a pátria ideal. Entretanto, ambos visam a História com H maiúsculo, e veneram apenas o que define as maiores civilizações: instituições de tradição, uma literatura e uma cultura nacionais distribuídas em todos os grandes períodos da História das civilizações ocidentais. Dublados de moralistas, ambos gostaram de lembrar da história dos seus respectivos países apenas os momentos de glória e da atitude coletiva digna em qualquer circunstância, de um sentido nítido da moral, dos valores etc. Nenhum regime político real poderia ter conseguido a sua total adesão. Pessoa teve um primeiro período de nacionalismo místico na adolescência; período dominado pela figura do rei mítico D. Sebastião, desaparecido sem deixar vestígios numa batalha no norte da África, em 1578. Segundo a crença popular e algumas profecias, a volta dele seria a salvação de Portugal. Durante um tempo, Pessoa foi elitista, mas também anti-humanista, adotando posições extremas, bastante surpreendentes, tendo em vista a sua natureza mais reflexiva e plácida. Mas sempre foi corajoso nas opiniões manifestadas em público, devido a uma natureza rebelde cujos amplos projetos

torna tudo menos visível. Foi simpatizante por algum tempo do republicanismo radical, foi apólogo da monarquia absoluta que voltou por pouco tempo em Portugal, sentiu certa atração pelo nacionalismo liberal durante os seus últimos anos, sem por isso abrir mão do seu misticismo messiânico. No entanto, defendeu os homossexuais, lutou pelo direito de expressão e de associação em organizações secretas (organizações espirituais e, não, núcleos políticos ilegais). Esse tempo todo, Pessoa foi anticatólico, anticristão e, mais tarde, ardente promotor de um paganismo de origem cultural germânica. A bem da verdade, Pessoa relativizava conceitos como ditadura, democracia, tirania e liberdade, ao mesmo tempo em que modificava, às vezes, o seu sentido e recusava os clichês, talvez também por vontade de estudá-los sob um ângulo inédito.

Fascismo e nazismo não parecem ter exercido sobre ele uma atração mais importante que sobre os outros intelectuais. Eram as ideias dominantes que circulavam numa época tão complexa quanto confusa, sofrendo todas as manipulações ideológicas, antes de elas serem postas em prática por regimes ditatoriais. Da mesma forma que o jovem Cioran, mais ou menos na mesma época, Pessoa desaconselhava aos seus compatriotas tanto o regime comunista quanto o regime fascista. Pensava que o regime "natural" para Portugal seria a monarquia absoluta (esclarecida?), melhor uma ditadura autoritária que uma democracia lancinante! Eduardo Lourenço, um dos comentaristas mais esclarecidos de Pessoa, nos convida a observar o caráter subversivo oculto no poema *Mensagem*, se o olharmos como projeto nacional.

Desde o início, Pessoa reduz a pó as convenções culturais da tradição que situavam a imagem da pátria na continuidade da imagem da Divindade. Se, nos primeiros poemas do livro, distingue-se uma espécie de idolatria ou de libido patriótica à imagem do seu antecessor Camões, Pessoa vai construindo aos poucos um "réquiem messiânico" para Portugal, substituindo-o pela sua imagem futura que renasce do próprio túmulo tal um Cristo das nações. A imagem heroica passa a ser imagem messiânica; a pátria deverá abrir suas portas para

outro céu, para um mundo diferente, num espaço de esperança enigmática que só será desvendado no momento da sua descoberta, conclui o mesmo Eduardo Lourenço. Assim como Pessoa, Cioran parece admirar os regimes ditatoriais unicamente porque Atenas, Roma, a França, a Grã-Bretanha ou a Rússia atingiram o apogeu, sob regimes fortes, num mundo onde há apenas "fortes ou fracos, [nações] agressivas ou tolerantes. O apogeu de uma nação implica crimes sem fim". Vemos em Cioran o mesmo fervor místico e não o espírito analítico. Menciona em algum trecho que a visão messiânica precisa de tempo lento para se sedimentar: "O messianismo das grandes culturas expressa um fenômeno de força decantada", afirma Cioran. Que decantação poderia ser fora a estratificação das tradições? Mas Cioran parece odiar as tradições romenas. Teria gostado que essa força "brilhasse" e impusesse respeito, daí a sua revolta frente à constatação da indolência da história romena. A atitude subversiva de Cioran se traduz pela enumeração dos não acontecimentos, isto é, daquilo que não marcou a História dos acontecimentos dos romenos. Mas o seu negativismo solapa também o discurso nacionalista comum. Ridiculariza todas as ideias bem conhecidas sobre o saudosismo estrutural dos romenos, povo que se situa entre as placas tectônicas dos impérios ou na encruzilhada das invasões. Ao mesmo temo, Cioran reduz a pó os estereótipos sobre o destino vitimário dos romenos. Tenta lhes infligir uma aventura extática, a fim que ganhem essa nobreza do espírito individual e coletivo. Assim como Pessoa, que teria gostado de "iniciar" o seu povo na via de uma nova vida espiritual, o jovem Cioran alimentava a secreta esperança de iluminar a sua nação, mas sem abrir mão da sua fúria destruidora e das suas dúvidas. Nessa obra transbordante, Cioran é tudo menos o filósofo da autocompaixão. Mas o seu lamento se parece com o réquiem de Pessoa e constitui o próprio tema do livro que não oferece nenhuma solução para a Romênia. Existe muito pouca esperança nos dois. O anjo da história, esse *Angelus Novus* de Paul Klee, que acompanhava Walter Benjamin no seu périplo até o suicídio, dá as costas ao futuro e contempla as ruínas fumegantes do passado. Essa também é a forma de os dois "místicos" atípicos se aproximarem

do marxista desiludido pela crueldade da História, como essa realidade era sentida na década sombria de 40. Era preciso abrir uma "porta estreita pela qual o Messias pudesse entrar", para citar mais uma vez Walter Benjamin, esse "místico marxista".

O Portugal de Pessoa desaparece no nevoeiro. Vai sendo engolido por uma matéria opaca que representa o passado nacional, mas também o nevoeiro dos sonhos esotéricos do poeta, num espaço além de Deus, na não geografia e na não história da eternidade. A Romênia de Cioran continua afastando-se de nós num passado informe, nascido do desespero do autor, magra consolação do apátrida. Cioran tentava "corrigir" a história dos romenos, imaginando inclusive o momento em que iam se vingar do "passado de humilhações", passagem obrigatória para uma conscientização coletiva15. Evidentemente, tudo não passa de pura construção da esperança. Notamos o fato que o excelente tradutor desse texto em francês, Alain Paruit, devia pôr no fim desse parágrafo um ponto de exclamação, conforme o original. Entretanto, passadas sete décadas após a frase ter sido escrita, o tradutor não achou melhor solução que um tímido ponto de interrogação em vez de um simples ponto que teria marcado a conclusão. Raros são os momentos em que uma nação é bem-sucedida ou tem o direito de se "vingar" após humilhações e derrotas. Neste ponto, precisaria dizer que o "misticismo" vingativo de Cioran não é o mais interessante nessa construção utópica negativa. No seu desejo secreto, o utopista Cioran teria ficado contente se a sua pátria pudesse ter renascido totalmente diferente, com ou sem sina mística. O próprio Cioran teria tido outra identidade, ele, o meteco universal que se tornou apátrida, inconsolável não só do "inconveniente de ter nascido", mas também no seu incômodo de ser romeno. No entanto, enquanto romeno, não se faz esse tipo de confissões aos romenos sem medo de ser apedrejado. Cioran assumiu esse risco e não faltou multidão com os bolsos cheios de pedras em volta dele. Alguns romenos provavelmente continuam não gostando até hoje da imagem negativa da sua pátria projetada pela fúria do jovem Cioran, embora

continue influenciando os balanços catastróficos de certos analistas. A sagacidade de Cioran, porém, é hoje admirada também e já se conhece o sofrimento que fez dele um esfolado vivo. Mas, após o longo período de anomia que a Romênia atravessou durante as últimas décadas, a ideia de uma pátria ideal continua sendo difícil de legitimar. Enquanto isso, novas ideologias e novas forças políticas confiscam periodicamente e instrumentalizam a ideia de patriotismo. Daí o sentimento de que um regime totalitário que acaba de ser expulso pela porta pode voltar pela janela. É um tema sensível, e o gesto suicida, a coragem sublime de Cioran não devem se reproduzir tão cedo. Em Fernando Pessoa, o projeto místico permanece uma projeção astral, arte poética de uma maneira de viver que não é deste mundo. Assim como Cioran, podemos acreditar que Pessoa se via como apátrida absoluto, senão o habitante dessa pátria insular que havia submergido na imaginação de um dos seus personagens: o marinheiro. O choque é conhecido: um marinheiro encalhado numa ilha se exercita intensamente para atualizar na memória as pessoas e os lugares da sua pátria real. De tanto lutar contra a inexorável amnésia, o marinheiro concebe em detalhes, só para si, uma nova pátria imaginária, estabelecendo nela novos encontros, novas histórias, e forjando um novo passado que substitui o passado do passado. Isso é também, de alguma forma, a nova pátria de Cioran, ele que nunca mais poderia rever a paisagem da sua infância: Coasta Boacii. Pessoa e Cioran moram definitivamente, há muito tempo, no país da sua própria língua de criação – o mais generoso dos não territórios existentes no imaginário de cada um deles. “Minha pátria é a língua portuguesa”, dizia Pessoa (e no caso dele, a especificidade dessa língua permite também a variante “mátria”, para a família ficar completa). “Não se vive num país, vive-se numa língua. Uma pátria é isso e nada mais” afirma da mesma forma Emil Cioran.

Insurgentes, insolentes e saudosistas, recusando os grandes sistemas, permanentemente dilacerados entre o sentimento de infelicidade absoluta e o sonho impossível de compartilhar com quem quer que seja, ambos vivem no

mesmo ceticismo irremediável, animados por insondáveis esperanças. Lançaram-se secretamente em projetos nacionais utópicos a fim de "revolucionar" os velhos comodismos das democracias, e subverter o discurso geral que não tem mais como agir numa realidade histórica cruel demais. Contra "o imperialismo da matéria" (Pessoa), mas também contra toda metafísica institucionalizada, podemos dizer que ambos eram animados pela perspectiva de uma época em que o homem será "tudo". Um dos famosos adágios que enquadra o processo da heteronímia em Pessoa, "sentir tudo de toda forma", corresponde em Cioran a uma sede semelhante de "totalidade", aceita enquanto utopia viável: "Melhor que ninguém conheço o perigo de ter nascido com sede de tudo. Um presente envenenado, uma vingança da Providência." No mistério supremo do desaparecimento esconde-se, para ambos, essa "magra esperança messiânica"; último e parco recurso frente à historicidade.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, (CONS)CIÊNCIA E POESIA[37]

MÁRCIA FUSARO[38]

linguagem: minha
consciência (um paralelograma
de forças não uma simples
equação a uma
única
incógnita): esta
linguagem se faz de ar
e corda vocal
a mão que intrinca o fio da
treliça / o fôlego
que junta esta àquela
voz: o ponto
de torção
trabalho diáfano mas que
se faz (perfaz) com os cinco
sentidos
(...)
mas vi tudo isso
tudo isso e mais aquilo
e tenho agora direito a uma certa ciência
e a uma certa impaciência
por isso não me mandem manuscritos datiloscritos telescritos
porque sei que a filosofia não é para os jovens
e a poesia (para mim) vai ficando cada vez mais parecida
com a filosofia
e já que tudo afinal é névoa-nada
e o meu tempo (consideremos) pode ser pouco
e só consegui traduzir até agora uns duzentos e setenta versos
do primeiro canto da Ilíada
e há ainda a vontade mal-contida
de aprender árabe e iorubá
e a necessidade de reunir todas as forças disponíveis
para resistir a mefisto e não vender a alma
e ficar firme
em posição de lótus
enquanto todos esses recados ambíguos (digo: vida)
caem na secretária eletrônica

Seria uma inteligência artificial (IA) capaz de criar poesia à altura da sofisticação de um Haroldo de Campos? De um Octavio Paz, Mallarmé, Ezra Pound, Maiakóvski, Borges, Fernando Pessoa e outros tantos poetas imensos? Seria uma IA capaz de criar, como Haroldo em plena maturidade poética, uma obra magistral como *Galáxias* (2004) ou *A Máquina do Mundo Repensada* (2000), onde, em *terza rima* dantesca, o poeta lança-(se)-nos em vertiginosa viagem de fecundo diálogo poético-físico-cosmológico com Dante, Camões, Drummond?

já eu quisera no límen do milênio
número três testar noutro sistema
minha agnose firmado no convênio

que a nova cosmofísica por tema
estatuiu: a explosão primeva o *big-*
-bang – quiçá desenigme-se o dilema!
(...)
já galileu – aquele que heliocentra
o sistema – chegou depondo a terra
do seu trono senil que só sustenta

uma ciência obsoleta: o sábio a exterra
e a faz descer na escala de grandeza:
ei-la – abatido o orgulho – feito perra
(...)
– einstein então encurva o espaço: menos
seguro fica o deus-relojoeiro

da clássica mecânica ou ao menos

desenha-se outro enredo sobranceiro
ao de newton: do espaço – qual sensório
de deus – de um absoluto-verdadeiro

espaço que se quer não-ilusório
como de um tempo-vero (é em si só e
aparte por um sumo ordenatório

omni-poder que tudo rege e move)
– einstein encurva o espaçotempo e o demo
determinista e previsor remove.
(...)
– mas volto ao dâimon e à questão da origem:
einstein dizia: "deus não joga dados"
– do aleatório (desse acaso-esfinge

chance zufall hasard) tinha cuidado
o seguidor de maxwell poincaré
posto no oblívion por antecipado

à física do tempo: mallarmé
sabia (seu coetâneo) que ao azar
jamais abolirá um *coup de dés*

Seria uma IA capaz de criar uma tal poesia? Difícil arriscar uma resposta imediata, sobretudo, ainda sob o efeito de afectos e perceptos dos versos haroldianos. Além do que, face a cenários complexos, nunca é demais se optar

pela cautela em lugar de ansiosa futurologia. Diante das evidências atuais e de possibilidades futuras relacionadas aos progressos tecnológicos (cf. HARARI, 2016; KURZWEIL, 2007), uma resposta menos ingênua talvez seja "provavelmente sim, ainda que não nesse momento". Isso porque o que se testemunha, por enquanto, é aquilo que Octavio Paz (2012, p. 22) chamaria de "máquinas de rimar, mas não de poetizar". Todavia, talvez se trate apenas de uma questão de tempo para um possível salto criador-poético da máquina.

Cautelosa também a opinião de Ann Leckie, autora de *Justiça Ancilar* (2013), ficção científica sobre inteligência artificial, linguagem e gênero, entre outras questões atualíssimas, que se destacou ao vencer recentemente todos os principais prêmios do gênero: Hugo, Nebula, Locus, BSFA (British Science Fiction Association) e Arthur C. Clarke. Perguntada sobre a possibilidade de inteligências artificiais alcançarem a singularidade e serem capazes de sentir emoção, eis sua resposta:

> Honestamente, eu não sei. Eu acho que se tivermos inteligências artificiais tão sofisticadas quanto a ficção científica retrata, ela terá de sentir algo como emoção. Emoções são parte do modo como seres humanos pensam e tomam decisões – particularmente as mais sutis (qual camiseta vestir? O que pedir para o jantar?), mas também decisões de crises, momentos em que somos confrontados com situações perigosas com diversas variáveis. Nós não paramos e ponderamos, nós nos movimentamos guiados por instinto e emoção. Não teremos reações sofisticadas e humanas de inteligências artificiais somente programando tudo com regras situacionais complexas – nós não fazemos as coisas dessa forma. Eu acho que nós só alcançaremos esse nível de sofisticação de inteligências artificiais quando elas tiverem sua própria versão das emoções (LECKIE apud CÁCERES, 2018).

O fato é que, por curioso, de alguma maneira, permanece a poesia. A busca poética. Porque pertencente às mais remotas origens expressivas de toda civilização. Porque primeva. Necessária. "A prosa é um gênero tardio, filho da desconfiança do pensamento em relação às tendências naturais do idioma. A poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia; mas sem prosa, sim. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, ao passo que é

inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas" (PAZ, 2012, pp. 74-5).

Pesquisas muito recentes (BEALS, 2018; GRANATYR, 2016; KURT, 2018; LIU et al., 2018; MERCHANT, 2015; ROBITZSKI, 2018) revelam a criação poética cada vez mais ao alcance da inteligência artificial. Uma equipe conjunta de pesquisadores da Microsoft e da Universidade de Kyoto publicou recentemente um artigo (LIU et al., 2018) sobre a criação de poesia por uma IA alimentada por imagens. No último mês de abril, Deniz Kurt (2018) defendeu, na Holanda, rigorosa dissertação sobre o tema. Anteriormente, divulgaram-se notícias de poemas gerados por IAs alimentadas por imensos volumes de dados oriundos de textos literários, resultantes de pesquisas desenvolvidas por equipes de pesquisadores da Universidade de Stanford, da Universidade de Massachusetts e do projeto Google Brain (GRANATYR, 2016). Destacou-se também o fato de uma IA criadora de poemas haver, ao que tudo indica, passado no teste de Turing (MERCHANT, 2015).

Perante tal cenário, vale lembrar a afirmação de Bachelard (2006, p.1), de que "nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta", à qual aqui se acrescenta: seja tal poeta de origem humana ou uma inteligência artificial. Cientista, filósofo, poeta do ensaio, Bachelard entende a fenomenologia como campo não limitado somente à descrição empírica dos fenômenos, considerando a criação poética como parte integrante da manifestação da consciência. Para ele, a fenomenologia não se restringe à descrição empírica dos fenômenos porque ater-se somente ao fato empiricamente comprovável se mostra mera subserviência ao objeto, transformando em lei a manutenção do sujeito em estado de passividade. Autor de clássicos pertencentes à sua assim chamada obra "diurna" (1990, 1996, 2004, 2009, 2010, entre outras), voltada à ciência e filosofia, reconhece igualmente a importância da poesia e da arte em sua clássica obra "noturna" (2003, 2006, 2008, entre outras). Permite-se, portanto,

uma liberdade de pensamento que não se confunde com falta de rigor conceitual, nem tampouco científico, considerando a expressão poética como um dos fenômenos vinculados à manifestação da consciência entendida por ele como algo sempre em expansão, posto que submetida à constante renovação de usos da linguagem. Em termos bachelardianos, o devaneio poético complementa-se ao uso da razão e ocupa papel fundamental na fenomenologia consciencial, dado seu poder de criar e renovar imagens viabilizadoras da imaginação. No novo, portanto, reside o poder da permanência. Diferença na repetição, diria Deleuze. "Os poetas nos arrastam para cosmos incessantemente renovados" (BACHELARD, 2006, p. 24). O método fenomenológico nos obriga a pôr em evidência toda a consciência que se acha na origem da menor variação da imagem. Para Bachelard, não se vai à poesia sem outra intenção. O devaneio poético é aquele que a consciência em expansão pode seguir. É a polifonia dos sentidos aquilo que o devaneio poético escuta. "Certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam nossa vida dando-nos confiança no universo" (2006, p. 8).

Mas onde, e em que medida, residiria o salto de criação original do *novo* atribuidor de legitimidade artística à criação poética executada por uma inteligência artificial? Para além do receio de sermos dominados ou substituídos por máquinas, conforme leituras distópicas tantas vezes narradas pela literatura, parece mais interessante, diante das evidências das pesquisas atuais, considerar-se a possibilidade menos apocalíptica oferecida pelo devaneio poético bachelardiano, admitindo no contexto contemporâneo uma hipótese de vida ampliadora da própria vida. Partidária, inclusive, da perspectiva da imanência como UMA VIDA (com maiúsculas, como assim o quis Deleuze (2016, p. 409) em seu derradeiro texto, sinalizador de agenciamentos em devires orgânicos-inorgânicos). Nada de tratos ingenuamente radicais. Nada de romantismos mal compreendidos. Nada de binarismos. Nada de exclusivismos. Mas possibilidades de conciliação. Humanos e máquinas em novos e dinâmicos agenciamentos

criativos guiados por rizomáticos nomadismos imanentes em lugar de exclusivistas hierarquias transcendentes.

> Quando um sonhador de devaneios afastou todas as "preocupações" que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da inquietação alheia (...) um belo aspecto do universo, sente, esse sonhador, um ser que se abre nele. De repente ele se faz *sonhador do mundo*. Abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele. Nunca teremos visto bem o mundo se não tivermos sonhado aquilo que víamos. (...) O filósofo em seu devaneio de devaneios conhece uma ontologia da tranquilidade. A Tranquilidade é o vínculo que une o Sonhador ao seu Mundo. Nessa Paz se estabelece uma psicologia das maiúsculas. As palavras do sonhador tornam-se nomes do Mundo. Ascendem à maiúscula (BACHELARD, 2006, pp. 166-7).

Viu-se todo o século XX ser perpassado por funções científicas afirmadoras de noções de acaso, indeterminismo, probabilidade, multiplicidade, simultaneidade, descontinuidade, entre outras tantas assinaladas pelo imponderável. Também no século XX se erigiram originais conceitos filosóficos como nomadismo, rizoma, agenciamento, territorialização, desterritorialização, reterritorialização, plano de imanência, ritornelo, modernidade líquida, entre outros tantos sinalizadores de complexidades em devires dinâmicos. A arte, quando não apontou antecipadamente vários desses princípios (científicos e filosóficos), assimilou-os tão logo surgiram.

Parece precipitado, portanto, senão equivocado, adentrar a dinâmica liquidez nomádica, em pleno devir pós-humano do século XXI, atribuindo-se maior protagonismo a qualquer uma dessas áreas do conhecimento – ciência, filosofia, arte – e seus desdobramentos. Ou, então, afirmar o "desaparecimento" de alguma delas como consequência de uma possível "maior relevância" de outra. Houvesse de fato algum protagonismo a se louvar, provavelmente teria de ser este resultante de algo mais portentoso, da ordem da erradicação das doenças e das guerras – não nos esqueçamos de que vivemos *duas guerras mundiais* no século XX, em determinados momentos, apoiadas ou patrocinadas por cientistas, filósofos e artistas. Ou então um protagonismo resultante da erradicação das extremas desigualdades sociais, dos binarismos ou exclusivismos de pensamento,

das explorações humanas e ecossistêmicas patrocinadas por vários tipos de interesses, dos fundamentalismos etc. etc.

Ao fim e ao cabo, o que parece permanecer na cena planetária atual é a manutenção de todas – ciência, filosofia, arte e seus desdobramentos – em mera coadjuvância, ainda que, evidentemente, também se possam contar muitos de seus méritos criadores em nossa narrativa civilizatória. Oportunamente lúcida, portanto, a reflexão de Ismail Xavier, nome referencial em estudos sobre cinema no Brasil, em face dos binarismos também por ele enfrentados em sua longa e respeitável carreira acadêmica consagrada ao esforço de agregar rigor científico e filosófico à pesquisa sobre a sétima arte:

> A suposta dicotomia estudos humanísticos/investigação científica é um dos reflexos de tal atitude, que define uma inesperada cumplicidade entre certos cientistas e eruditos. Uns, apressados na aplicação de métodos quantitativos sem o devido exame do objeto visado pelas operações de medida; outros, precipitados ao proclamar a impropriedade de tal "invasão", recorrendo a uma argumentação abstrata sobre a liberdade, a criatividade e a natureza humana (XAVIER, 2017, p. 19).

Ciência, filosofia e arte são *igualmente criadoras* ainda que não se confundam nos rigores de seus métodos e aplicações, para lembrar Deleuze. Evidentemente não o único, mas, sem dúvida, um dos pensadores mais destacáveis do século XX, a cuja obra é possível se recorrer para uma leitura mais atenta do momento primordialmente nomadista que atravessamos no século XXI. Para Deleuze, a filosofia *cria* conceitos, a ciência *cria* funções e a arte *cria* perceptos e afectos. Não por acaso, tantos pensadores contemporâneos, oriundos de várias áreas do conhecimento, têm a ele recorrido. "Um dia, talvez, o século será deleuzeano", lembremos, mais uma vez, a máxima de Foucault (2008, p. 230), outro imenso. Guattari também não pode, nem deve, ser esquecido nesse percurso, tanto nas parcerias com Deleuze, quanto em sua obra solo (1990, 1992), onde são abordadas questões fundamentais para se pensar esses tempos de nomadismos dinâmicos.

Em termos deleuzeanos, longe de vivermos tempos de eleições de protagonismos ou exclusivismos de determinadas áreas do conhecimento em relação a outras, estão se efetuando, de fato, (re)territorializações resultantes de nomadismos em devires dinâmicos indicadores de novas cartografias de pensamento onde a transdisciplinaridade, a transversalidade de saberes, surge sim como grande protagonista (MALINA, 2018a, 2018b; BRAIDOTTI, 2018; MORIN, 2013, 2002, 2001, 1994). Afinal, à luz do pensamento deleuzeano, não é ingênuo afirmar que ainda se encontra em voga toda uma pauta bastante ativa, em pleno devir, voltada à criação de conceitos (filosofia), funções (ciência), perceptos e afectos (arte), inclusive, diga-se de passagem, não somente a *justificar*, mas, sobretudo, *impulsionar* o âmbito das pesquisas em nível mundial.

Diante disso, o fato de inteligências artificiais se mostrarem capazes de criar poesia, ainda que em estágio primário, como "máquinas de rimar, e não de poetizar", não parece representar, de fato, alguma perda ou derrota poético-civilizatória mas, ao contrário, um devir de novas oportunidades imanentes a UMA VIDA. Possibilidades de novos e dinâmicos agenciamentos criativos transdisciplinares onde humanos e máquinas possam (re)criar e (re)conciliar novas éticas e estéticas científico-poéticas de (con)viver. Que a poesia, essa sábia antecessora do filosofar e do cientificizar, criada por humanos em devires-máquinas, ou por máquinas em devires-humanos, preserve-nos ao menos alguma liberdade de sonhar UMA VIDA em devir-imanência planetário mais original e interessante.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A poética do devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **A terra e os devaneios da vontade**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A terra e os devaneios do repouso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **A experiência do espaço na física contemporânea**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

_____. **O pluralismo coerente da química moderna**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

_____. **Ensaio sobre o conhecimento aproximado**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

_____. **Formação do espírito científico**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **O materialismo racional**. Lisboa: Edições 70, 1990.

BEALS, Kurt. "Do the new poets think? It's possible": computer poetry and cyborg subjectivity. **Configurations**, Published by Johns Hopkins University Press. Volume 26, Number 2, 2018, pp. 149-177.

BRAIDOTTI, Rosi. A Theoretical Framework for the Critical Posthumanities in: Transversal Posthumanities. **Theory, Culture & Society**. 2018, pp. 1-31.

CÁCERES, André**.** Escritora questiona uso de pronomes masculinos como padrão**. O Estado de S. Paulo.** 02 Junho 2018**.** <https://alias.estadao.com.br/noticias/geral,escritora-questiona-uso-de-pronomes-masculinos-como-padrao,70002331281?from=whatsapp>.

CAMPOS, Haroldo de. **A Educação dos Cinco Sentidos**. São Paulo: Iluminuras, 2013.

_____. **Galáxias**. São Paulo: Ed. 34, 2004.

_____. **A máquina do mundo repensada**. Cotia-SP: Ateliê Editorial, 2000.

_____. **Crisantempo**: no espaço curvo nasce um. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Dois Regimes de Loucos**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

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.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GRANATYR, Jones. Inteligência Artificial gerando poemas? **IA Expert**. 6 set 2016. <http://iaexpert.com.br/index.php/2016/09/06/funcionamento-da-ia-inteligencia-artificial-gerando-poemas/>.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **As três ecologias**. Campinas-SP: Papirus, 1990.

HARARI, Yuval Noah. **Homo Deus**: uma breve história do amanhã. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KURT, Deniz E. **Artistic Creativity in Artificial Intelligence**. Radboud University Nijmegen, Netherlands, 2018.

KURZWEIL, Ray. **A era das máquinas espirituais**. São Paulo: Aleph, 2007.

LECKIE, Ann. **Justiça Ancilar**. São Paulo: Aleph, 2018.

LIU, Bei; FU, Jianlong; KATO, Makoto P.; YOSHIKAWA, Masatoshi. Beyond Narrative Description: Generating Poetry from Images by Multi-Adversarial Training. **arXiv**:1804.08473v2. Kyoto University. April 26, 2018.

MALINA, Roger. **What Is New Under the Sun**: Oral Futures to the Rescue of all those who worry Roger Malina´s official website: malina.diatrope.com 24 Jan 2018a. <http://malina.diatrope.com/2018/01/24/what-

is-new-under-the-sun-oral-futures-to-the-rescue-of-all-those-who-worry/>.

_____. **Was Marcus Vitruvius Pollio right?**: what's possible in the 21st century in transdisciplinary collaboration that wasnt possible in Rome? Roger Malina´s official website: malina.diatrope.com 28 Jan 2018b. <http://malina.diatrope.com/2018/01/28/was-marcus-vitruvius-pollio-right-whats-possible-in-the-21st-century-in-transdiscplinary-collaboration-that-wast-possible-in-rome/>.

MERCHANT, Brian. The Poem That Passed the Turing Test. **Motherboard**, 2015. <https://motherboard.vice.com/en_us/article/vvbxxd/the-poem-that-passed-the-turing-test>.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

_____. **A religação dos saberes**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2001.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. São Paulo: CosacNaify, 2012.

ROBITZSKI, Dan. This AI wrote a poem that's good enough to make you think it's human. **World Economic Forum**. 30 Apr 2018. <https://www.weforum.org/agenda/2018/04/artificial-intelligence-writes-bad-poems-just-like-an-angsty-teen>.

XAVIER, Ismail. **Sétima arte**: um culto moderno. O idealismo estético e o cinema. 2. ed. São Paulo: Edições Sesc São Pailo, 2017.

LITERATURA E TECNOLOGIA NA CONTEMPORANEIDADE: UMA RELAÇÃO DELICADA

MAURÍCIO SILVA[39]

INTRODUÇÃO

Literatura e tecnologia quase sempre foram considerados dois conceitos – e, mais do que isso, duas realidades – imiscíveis, e, não raras vezes, a primeira foi tomada como uma manifestação própria do domínio da sensibilidade, enquanto que a segunda, do universo da razão. Nada mais maniqueísta do que essa divisão, já que, sobretudo na atualidade, assiste-se a um amálgama de campos e esferas aparentemente contrários, mas que, muitas vezes, se complementam de modo patente ou latente. como é o caso da arte e da técnica.

As definições talvez sejam o grande mérito e a grande armadilha da ciência moderna: definir é delimitar, cercear, restringir. Nem sempre é possível, por exemplo, definir um *processo*, já que ele se caracteriza, na essência, por uma inerente volubilidade, colocando sob suspeição qualquer impulso classificatório. No extenso e complexo universo da arte, tornar-se mais problemático pensar em alguma espécie de definição, já que, por mais contraditório que esta afirmação possa parecer, ela define-se exatamente pelo fato de ser substancialmente indefinível...

Não obstante esse fato inegável, nossa compreensão da realidade revela-se, no final das contas, intimamente associada ao modo pelo qual podemos defini-la: é curioso que não sejamos capazes de "entender" o mundo em que vivemos se não for por meio da *demarcação* de seus limites, *definição* de seus princípios e propósitos, *caracterização* de seus componentes e assim por diante. Mais do que definir, necessitamos, principalmente, *classificar*, atitude que, como quer Foucault (1987), encontra uma de suas principais manifestações no processo de formação de uma mentalidade essencialmente ocidental e moderna.

Manifestação própria da originalidade e razão humanas, a literatura permite, portanto, até onde seja possível definir e classificar a arte, uma definição e uma classificação: pode-se dizer que, em seu sentido lato, define-se como qualquer obra escrita ou falada em que se manifeste, tacitamente ou não, uma *intenção estética*, mas, ao mesmo tempo, em que se vislumbre uma *atuação política*, seja ela intencional ou não. Isso se deve ao fato de a arte ser, por um lado, uma realização do "espírito" humano e, portanto, passível de se expressar esteticamente; e, por outro lado, o resultado da "ação" humana, exprimindo-se a partir da e na realidade presente.

O objetivo deste artigo é, justamente, discutir as possibilidades de interação entre literatura e tecnologia, uma convivência nem sempre pacífica, mas que, por outro lado, pode conhecer resultados bastante positivos, com impacto, por exemplo, em processos educativos não formais, entre muitos outros. Assim, é da tensão entre esses dois universos que se pode depreender ações voltadas para a valorização de determinados contextos que, de certo modo, coloca-se, num primeiro momento, à margem tanto do âmbito das artes quanto do da técnica, mas que, no decorrer do processo de interação entre esses dois domínios, descobrem-se particularmente favorecidos por essa confluência.

A LITERATURA E SUAS "FUNÇÕES"

É preciso salientar, antes de tudo, que o processo de *criação literária* ocorre por meio de leituras e releituras contínuas da realidade que nos cerca, deliberadamente transmudada em forma e conteúdo literários: a realidade, podemos dizer, é uma categoria concreta do universo que pode ser abstraída pelo homem e, inconscientemente, transformada em sua primeira leitura do mundo circundante, o que nos leva a compreender as obras literárias como releituras subsequentes desse mesmo universo. Embora não possuam um significado em si mesmas, deve antes adquiri-lo no contato direto ou indireto com o leitor, sem o que elas se esvaem num estéril movimento de "inventividade". Desse modo,

pode-se perfeitamente afirmar que o conteúdo de uma determinada obra literária pressupõe uma releitura da realidade pelo autor e pelo seu virtual leitor, que se expressa *na* forma e *pela* forma. É, portanto, principalmente por meio do leitor, como já ressaltava, desde meados do século XX, Sartre (1989), que um texto irá adquirir determinado "valor" estético.

Nas palavras acertadas de Tristão de Ataíde (1990) – um autor cuja crítica tem sido vista, não obstante, com reservas (LAFETÁ, 2000) –, "a arte é uma vitória do instinto, porém jamais uma renúncia da inteligência" (p. 43). Não é difícil perceber nessas palavras, que trazem, mais do que uma reflexão teórica acerca do ofício do escritor, um ensinamento valioso para o leitor, um conceito de literatura que se assenta num aparente paradoxo, segundo o qual ela seria a conjunção entre sensibilidade e reflexão. Com efeito, é no trato dilatado e profundo do texto literário que o homem encontra a revelação de sua vivência como ser humano, na medida em que a literatura emerge, em sua prática cotidiana insubstituível, como representação simbólica da experiência humana. Nascem, portanto, dessa condição primordial da atividade e do texto literários, as diversas "funções" da literatura como fenômeno norteador de nossa intervenção na sociedade, com o intuito de buscar soluções para o equacionamento dos desequilíbrios sociais e modos de aprimoramento de nossas relações humanas.

Considerando o que ficou dito aqui até agora, pode-se inferir, de modo ainda preliminar, que a literatura possui, pelo menos, três dimensões distintas: uma dimensão pessoal, uma dimensão política e uma dimensão social, que se traduzem em três perspectivas igualmente singulares, porém complementares: uma perspectiva filosófica, em que a literatura pode se manifestar tanto como fator de desenvolvimento de uma percepção mais sensível do mundo quanto como estrutura linguístico-simbólica voltada para o autoconhecimento; uma perspectiva histórica, em que pode se manifestar como fenômeno dirigido à construção de uma consciência crítica da cidadania e à formação da identidade

de um grupo social; uma perspectiva sociológica, em que pode se manifestar como representação estética de experiências cotidianas.

Semelhantes tentativas de definição/classificação da literatura não encobre uma realidade simples, porém irredutível – a de que, como explica Barthes (1980), a literatura é "un concept extrêmement flou, extrêmement large, et qui, de plus, a beaucoup varié historiquement" (p. 8).

A LITERATURA DIANTE DOS AVANÇOS TECNOLÓGICOS

A literatura, portanto, é um fenômeno que, em última instância, vincula-se não exatamente a uma *literariedade*, a uma imanência literária essencial, mas depende de condições objetivas, que Derrida (2014), expõe nos seguintes termos:

> "É possível fazer uma leitura não transcendente de qualquer tipo de texto. Além disso, não há nenhum texto que seja literário *em si*. A literariedade não é uma essência natural, uma propriedade intrínseca do texto. É o correlato de uma relação intencional com o texto, relação esta que integra a consciência mais ou menos implícita de regras convencionais ou institucionais – sociais, em todo caso. (...) Sem suspender a leitura transcendente, mas mudando de atitude com relação ao texto, é sempre possível reinscrever num espaço literário qualquer enunciado – um artigo de jornal, um teorema científico, um fragmento de conversa. Há, portanto, um *funcionamento* e uma *intencionalidade* literários (natural ou a-histórica). A essência da literatura, se nos ativermos à palavra essência, é produzida como um conjunto de regras objetivas, numa história original dos 'atos' de inscrição e leitura" (p. 64)

Dizer que o conceito de literatura varia historicamente ou que depende de certas condições objetivas significa também afirmar que ela está sujeita às injunções da contemporaneidade, sobretudo a um fenômeno que já se tornou demasiadamente ordinário: o avanço e o predomínio da tecnologia no mundo atual. Essa é, de fato, uma questão que merece uma reflexão mais alentada...

No complexo universo da expressão literária, pode-se dizer que língua e literatura estimulam-se mutuamente, sendo aquela um instrumento básico por meio do qual a literatura se expressa e esta, uma expressão que concorre, involuntariamente ou não, para o desenvolvimento linguístico. É na confluência entre esses dois campos de expressão e pesquisa – língua e literatura – que

podemos avaliar alguns exemplos de como a tecnologia atua no âmbito da expressão literária, mais particularmente, neste primeiro momento, dos estudos literários.

Dos atuais estudos que se tem realizado no âmbito da língua – e que, necessariamente, acabam interferindo no universo literário e/ou dos estudos literários propriamente dito – pode-se dizer que se destacam os estudos dos chamados *universais linguísticos*, inspirados em grande parte – mas, não, exclusivamente – pelo Gerativismo. Com efeito, é possível afirmar que, de maneira geral, a partir de meados do século XX, tem-se tentado estabelecer, nos estudos da linguagem humana, fatos considerados estruturalmente comuns a todos os idiomas, a que aqui chamamos genericamente de "universais". Assim, no âmbito da Fonologia, temos, num exemplo mais "clássico", a presença do processo de transcrição fonética das línguas, que desde muito tempo tem conhecido relativo êxito na busca de estruturas fonológicas universais (SCHANE, 1975; MALMBERG, s.d.; PAIS, 1981); no âmbito da Morfossintaxe, a gramática gerativo-transformacional, desenvolvida e idealizada por Noam Chomsky, tem sido de suma importância para o reconhecimento dos universais sintáticos da língua (CHOMSKY, 1971; CHOMSKY, 1980; BORBA, 1977; NIQUE, 1977); finalmente, no âmbito da Semântica, as pesquisas têm conhecido franco desenvolvimento – sobretudo quando aliadas à Psicologia, na qual a noção junguiana de inconsciente coletivo desempenha, sem dúvida, um papel fundamental –, embora, neste campo, não se tenha alcançado resultado satisfatório e estável (GREIMAS, 1976; ULLMANN, 1973; GUIRAUD, 1975). Foi principalmente a partir dos estudos realizados por Chomsky e sua gramática gerativo-transformacional que se anteviu a possibilidade de manipular a língua com o auxílio da informática, realizando inúmeros projetos e estudos, como a tradução interlinguística por meio da mecânica computacional, hoje bastante comum.

No que concerne aos estudos de literatura propriamente ditos, observou-se também, a certa altura, uma tentativa de estabelecer estruturas profundas (a noção é chomskiana) que pudessem revelar o que, por falta de um termo mais preciso, poder-se-ia chamar de *universais narracionais* da literatura. Atuando principalmente sobre narrativas literárias, tais estudos partem do pressuposto de que toda narrativa possui uma determinada estrutura interna comum, ideia que, com menor ênfase, posto que com poucos resultados concretos, já fora proposta anteriormente pelos formalistas e pelos estruturalistas: ambas as teorias contribuíram, sobremaneira, para o desenvolvimento das tendências acima apontadas, na medida em que, em suas análises, privilegiavam a busca de uma estrutura comum a determinados gêneros literários e categorias culturais, como no caso do mito (PROPP. 1970; MIELIETINSKI, 1987); a busca de elementos imanentes à obra de literatura, agrupados sob o nome comum de *literariedade* (TODOROV, 1965); e, numa mistura das duas ideias anteriores, a busca de uma estrutura abstrata inerente a todas as narrativas (TODOROV, 1973; TODOROV, 1979; BARTHES, 1970).

Como instrumento de apoio ao trabalho crítico – não cumpre discutir aqui o papel positivo ou negativo da tecnologia na pesquisa literária –, o computador, dotado de uma suposta objetividade e de uma presumível capacidade de se furtar às influências de natureza emotiva, pessoal e/ou moral sobre a análise do texto, elege a obra literária como objeto de observação, buscando nela elementos que possam ser considerados unívocos. Tudo isso nos leva a concluir que, da mesma maneira que nos estudos linguísticos, uma vertente da análise literária também caminha (ou pelo menos caminhou, durante certo tempo) para o levantamento e inventário dos *universais narracionais* do texto, como, aliás, se pode perceber em alguns poucos, mas significativos estudos direcionados para esse fenômeno, com o emprego massivo da tecnologia (IDE & VÉRONIS, 1990; MEUTSCH & ZWAAN, 1990).

Diante de fatos como esses – além de muitos outros que, contemporaneamente, buscam conciliar, nem sempre de modo "pacífico" arte e tecnologia –, cumpre perguntar: como harmonizar a natureza eminentemente subjetiva, política e social da literatura à perspectiva racionalista da análise computacional do texto literário? E como se dá, saindo agora do âmbito da análise, a utilização da tecnologia na própria produção literária, que não prescinde, de modo absoluto e irrevogável, de conceitos tão fluidos e relativos como os de criatividade e originalidade?. Podemos traduzir essas nossas dúvidas, talvez demasiadamente abrangente para os propósitos desse artigo, numa questão mais direta, mas que pontua com mais precisão o que queremos aqui demandar: considerando as transformações de toda sorte, verificadas principalmente a partir do século XX, é possível a sobrevivência da poesia, num mundo tão permeável às alterações constantes e ininterruptas promovidas pelo avanço tecnológico?

Uma tentativa de responder essa questão requer, pelo menos, o reconhecimento de que, ao lado de uma posição francamente favorável à convivência entre a literatura e a tecnologia, há aqueles que se posicionam contrariamente a essa interação, assinalando o que consideram certa incompatibilidade entre o progresso tecnológico e a produção literária, apoiando-se ora no diagnóstico da crise da esfera da autenticidade artística (BENJAMIN, 1986), ora na falência da linguagem diante das diversas manifestações do progresso (STEINER, 1988), ora ainda em ideias que veem, nas manifestações tecnológicas, o motivo de um descompasso entre a tradição e a inovação, como se entrevê neste comentário de Ungaretti (1998), justamente acerca da poesia:

> "creio que as transformações da realidade, por obra do progresso dos meios humanos, sejam tão rápidas e, em certo sentido, esses meios tenham aprisionado o homem de tal modo, que lhe é cada vez mais difícil encontrar uma coincidência entre a sua realidade pessoal, a tradição e a mudança das próprias coisas. Por isso, a linguagem da poesia torna-se cada vez mais difícil. Espera-se encontrar um novo caminho que confirme a necessidade de ligar a liberdade da pessoa à tradição e

> às inovações objetivas, para que possa ser encontrada, finalmente, também a expressão poética contemporânea que, por enquanto, não faz mais do que balbuciar" (p. 218).

O embate entre a liberdade da expressão literária e a inexorabilidade do desenvolvimento tecnológico talvez seja uma das últimas grandes contendas travadas no campo artístico desde o século passado, cujo desfecho ainda é uma incógnita para as novas gerações. Trata-se de uma controvérsia que alcança, até mesmo, domínios que podemos chamar de *paraliterários*, como é o caso da questão do livro propriamente dito. Com efeito, para Umberto Eco e Jean-Claude Carriérre (2010), a quase prevalência do computador como suporte de leitura no mundo contemporâneo tem implicações diretas na ordem da leitura, com repercussões na própria razão de ser do livro, já que, para eles, "o século XX é o primeiro século a deixar imagens em movimento de si mesmo, de sua própria história, e sons gravados – mas em suportes ainda mal consolidados" (p. 30). Além disso, há ressonâncias na questão da memória, na medida em que a tecnologia, na acepção que aqui estamos lhe dando, volta-se também para o armazenamento de dados (ECO, 2010).

Disso tudo resulta numa espécie de mal-estar da literatura diante dos avanços tecnológicos, forjando-se um cenário em que os artistas se colocam favoravelmente ou contrariamente à incidência da mídia na seara das manifestações artísticas. O fato consumado, contudo, é que não se pode fugir à realidade presente, em que arte e mídia se encontram e se combinam de modo inelutável, sobretudo se pensarmos – para ficarmos apenas no tema desse artigo – no caso da literatura contemporânea e, em especial, a literatura brasileira.

LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA E TECNOLOGIA MIDIÁTICA

Embora também no âmbito das manifestações literárias contemporâneas haja teóricos que veem naquilo que consideram uma intromissão das mídias eletrônicas no domínio da literatura uma verdadeira *tirania* a ser combatida

(LUCAS, 2001), não há como negar que tais relações tendem a ser cada vez mais comuns e corriqueiras, outorgando ao artista mais do que a oportunidade, o desafio de pensar a interação entre esses dois universos:

> "a artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica" (MACHADO, 2007, p. 16)

> No que compete à literatura contemporânea, tal desafio tem sido assumido das mais diversas formas, partindo da já conhecida e praticada relação entre o discurso literário e linguagens midiáticas variadas (televisão, cinema etc.) até chegar, na atualidade, ao que Flávio Carneiro (2003) chama de "nova e significativa interação de literatura e tecnologia provocada pelo surgimento da internet" (p. 61). Marca recorrente da década de 90, essa intersecção da literatura com as novas tecnologias de comunicação (SCHOLLHAMMER, 2009) não atua somente sobre o suporte de veiculação do texto literário, mas acaba por interferir, como era de se esperar, na própria constituição do gênero discursivo, contribuindo para a conformação de "novas" formas de organização interna desses gêneros – é o caso, para darmos apenas um exemplo, do que Ítalo Ogliari (2012) chama de *conto pós-moderno*, cuja estrutura é "problematizada" por um discurso (o *discurso pós-moderno*) que, entre outras coisas, decorre "das articulações do saber contemporâneo, vinculado às tecnologias de comunicação globalizante e cultura do final do século XX" (p. 14). De qualquer maneira, essa é uma vinculação – com desdobramentos na própria constituição do gênero literário – que já existia bem antes, pelo menos, no Brasil, desde a passagem do século XIX para o XX, como demonstra Flora Süssekind (1987), ao estudar justamente as relações entre literatura e técnica nesse período, em especial o confronto entre a crônica, a poesia e a prosa de ficção da época com uma "paisagem tecno-industrial em formação" (p. 15).

Não faltam exemplos de como a tecnologia pode atuar, na atualidade, diretamente sobre a produção literária contemporânea. É o caso, a título de ilustração, da chamada ciberliteratura, que pode se manifestar sob formas distintas (da poesia eletrônica à *fanfiction*), mas é o caso também do RAP, manifestação poética que busca aliar literatura e música, por meio de recursos midiáticos relativamente mais "simples" do que o computador (embora não o dispense por completo!).

No primeiro caso, se entendermos a ciberliteratura como sendo, grosso modo, aquela literatura gerada por computador, isto é, aquela que "permite satisfazer a produção de textos complexos que exigem um espaço da

tridimencionalidade e a possibilidade da interatividade", possibilitando, além disso, "manipular a linguagem verbal e usar inserida nela signos visuais e sonoros" (SILVA, 2011, p. 4), não é difícil perceber as infinitas possibilidades de contato entre os dois universos aqui investigados. Como dissemos, há diversos subtipos de ciberliteratura, como é o caso da chamada *fanfiction*: segundo André Neves (2014), nossa contemporaneidade estaria marcada, entre outras coisas, pelo predomínio da *cibercultura* ou *cultura digital*, espécie de cultura nômade, relacionada a uma constante fluidez e vinculando-se a um novo sentido de mobilidade e a uma nova concepção de espaço (o *espaço virtual*); é, portanto, nesse preciso contexto que se circunscreve a *fanfiction* (grosso modo, a "cultura de fã na internet", p. 100) e sua produção correspondente, as *fanfics* (histórias alternativas em prosa escritas por fãs de uma determinada série ou obra); trata-se, finalmente, de um fenômeno que resulta numa "cultura na qual fãs se apropriam de produtos culturais, do conceito de seus personagens e os reproduzem modificando sua história e criando produtos derivados" (p. 105).

No segundo caso, temos o fenômeno do RAP, não poucas vezes definido como uma manifestação cultural "de rua" que, segundo Teperman (2015), adquire uma nova configuração a partir dos anos 2000, quando recebe um considerável aporte da tecnologia. Manifestação cultural plural, de extração popular, o RAP se situa entre a música e a literatura, assumindo um estatuto de expressão com forte teor político, que se exprime como uma espécie de *contranarrativa* (SALLES, 2007).

Esses são apenas dois exemplos de como literatura e tecnologia pode interagir, seja no campo da teoria e análise da literatura, seja no campo da própria criação literária, com resultados que, embora controversos, não deixam de ser instigantes e, por que não dizer?, bastante positivos, em termos de produto final dessa correlação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sugerimos em nosso título, as relações entre literatura e tecnologia são, de certo modo, bastante delicadas, já que envolvem uma série de considerações, que vão da própria definição de literatura até as complexas interfaces entre arte e técnica, passando ainda por uma discussão em torno das tecnologias da comunicação e do estatuto do fazer literário na contemporaneidade, frente à hegemonia dos suportes midiáticos no mundo atual.

Essa não é, *Il va sans dire*, uma questão simples: a despeito de estarmos diante de uma situação consolidada (o que não quer dizer estabilizada!), a saber, o intercurso entre literatura e tecnologia, assiste-se a uma resistência relativamente aguda, não exatamente à plausibilidade dessa relação, mas à maneira como ela se efetiva e aos seus resultados mediatos e imediatos, sobretudo se pensarmos na "promiscuidade" sugerida pelo vínculo entre os meios de comunicação de massa e o projeto neoliberal favorecido pela globalização, o que, segundo Canclini (2012), nos impele fatalmente a uma *sociedade sem relato*.

E se se pode dizer que a conexão entre literatura e tecnologia é um fato inevitável, não se deve, contudo, renunciar à sua apreciação crítica, desvelando o que ela tem de mais perverso, justamente para projetar o que ela pode sugerir de mais promissor...

REFERÊNCIAS

ATAÍDE, Tristão de [Alceu Amoroso Lima]. *O Jornalismo como Gênero Literário*. São Paulo, Com-Arte/Edusp, 1990.

BORBA, Francisco da Silva. *Fundamentos da Gramática Gerativa*. Petrópolis, Vozes, 1977.

BARTHES, Roland; NADEAU, Maurice. *Sur la littérature*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1980.

BARTHES, Roland *et Alii*. *Estructuralismo y Literatura*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1970.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. Brasiliense, São Paulo, 1986.

CANCLINI, Nestor García. *A sociedade sem relato. Antropologia e estética da iminência*. São Paulo, Edusp, 2012.

CARNEIRO, Flávio. "Mapeando a Diferença: Ficção Brasileira Hoje". *In*: ROCHA, Fátima Cristina Dias (org.). *Literatura Brasileira em Foco*. Rio de Janeiro, Uerj, 2003, p. 60-68.

CHOMSKY, Noam. *Aspects de la Théorie Syntaxique*. Paris, Seuil, 1971.

_____. *Reflexões Sobre a Linguagem*. São Paulo, Cultrix, 1980.

DERRIDA, JACQUES. *Essa estranha instituição chamada literatura. Uma entrevista com Jacques Derrida*. Belo Horizonte, UFMG, 2014.

ECO, Umberto. *A Memória Vegetal e Outros Escritos sobre Bibliofilia*. Rio de Janeiro, Record, 2010.

ECO, Umberto & CARRIÈRE, Jean-Claude. *Não contem com o fim do livro*. Rio de Janeiro, Record, 2010.

FOUCAULT, Michel. *As Palavras e as Coisas. Uma Arqueologia das Ciências Humanas*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

GREIMAS, A. J. *Semântica Estrutural*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1976.

GUIRAUD, Pierre. *A Semântica*. Rio de Janeiro, Difel, 1975.

IDE, N. M. & VÉRONIS, J. "Artificial Intelligence and the Study of Literary Narrative". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 37-63, April 1990.

LAFETÁ, João Luiz. *1930: A Crítica e o Modernismo*. São Paulo, Duas Cidades/34 Letras, 2000.

LUCAS, Fábio. *Literatura e Comunicação na Era da Eletrônica*. São Paulo, Cortez, 2001.

MACHADO, Arlindo. *Arte e mídia*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

MALMBERG, Bertil. *A Fonética*. Lisboa, Livros do Brasil, s.d.

MEUTSCH, Dietrich & ZWAAN, Rolf A. "On the Role of Computer Models and Technology in Literary and Media Studies". *Poetics. Journal of Empirical Research on Literature, the Media and the Arts*, Vol. 19, No. 1/2: 1-12, April 1990.

MIELIETINSKI, E. M. *A Poética do Mito*. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.

NEVES, André de Jesus. *Cibercultura e literatura, identidade e autoria em produções culturais participatórias e na literatura de fã (fanfiction)*. São Paulo, Paco, 2014.

NIQUE, Christian. *Iniciação Metódica à Gramática Gerativa*. São Paulo, Cultrix, 1977.

OGLIARI, Ítalo. *A poética do conto pós-moderno e a situação do gênero no Brasil*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2012.

PAIS, Cidmar Teodoro. *Introdução à Fonologia*. São Paulo, Global, 1981.

PROPP. Vladimir. *Morphologie du Conte*. Paris, Seuil, 1970;

SALLES, Ecio. *Poesia Revoltada*. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2007.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a Literatura?* São Paulo, Ática, 1989.

SCHANE, Sanford A. *Fonologia Gerativa*. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

SCHOLLHAMMER. Karl Erik. *Ficção Brasileira Contemporânea*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

SILVA, Antônio Carlos Braga. "A literatura na era digital". *XII Congresso Internacional da ABRALIC (Centro, Centros – Ética, Estética)*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, p. 1-6, julho de 2011.

STEINER, Georges. *Linguagem e Silêncio. Ensaios sobre a Crise da Palavra*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

SÜSSEKIND, Flora. *Cinematógrafo de Letras. Literatura, Técnica e Modernização no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

TEPERMAN, Ricardo. *Se liga no som. As transformações do rap no Brasil*. São Paulo, Claro Enigma, 2015.

TODOROV, Tzvetan. *Poética*. Lisboa, Teorema, 1973.

_____. *As Estruturas Narrativas*. São Paulo, Perspectiva, 1979.

TODOROV, Tzvetan (org.). *Théorie de la Littérature. Textes des Formalistes Russes*. Paris, Seuil, 1965.

ULLMANN, Stephen. *Semântica. Uma Introdução à Ciência do Significado*. Lisboa, Calouste Gulbenkian, 1973.

UNGARETTI, T. "Entrevista a Italo Bettarello e Alfredo Bosi". In: BOSI, Alfredo. "Encontro com Ungaretti". *Céu, Inferno. Ensaios de Crítica Literária e Ideologia*. São Paulo, Ática, 1988, p. 215-221.

DAS FOLHAS DE PAPEL AO ECRÃ: LITERATURA E TECNOLOGIA

DIANA NAVAS[40]

> (...) a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (CANDIDO, 1995, p.112).

1 A LITERATURA EM MEIO ÀS NOVAS TECNOLOGIAS: HÁ ESPAÇO?

A citação que inicia este texto está presente em *O direito à literatura*, ensaio em que Antonio Candido confere à literatura o estatuto de um direito humano. Assim como a moradia, a alimentação, a educação, a literatura, ensina-nos Candido, constitui-se em uma necessidade humana, podendo a sua privação provocar sérios riscos no processo de humanização e de formação da personalidade humana. Se foram, em especial, inquietações de ordem econômico-sociais que suscitaram as reflexões de Candido – como garantir que a literatura seja ofertada como um direito em um país em que nem ao menos as condições básicas de sobrevivência parecem ser supridas? – um pouco mais complexa parece ser a indagação que hoje nos assalta: além das questões econômico-sociais, haveria espaço para este direito humano em um contexto claramente marcado pela efemeridade, rapidez e velocidade promovidas pelo avanço tecnológico, em especial no que concerne às formas de comunicação e informação? Haveria, ainda, espaço para a leitura literária quando as condições para o sonho, a fantasia e o ficcional parecem cada dia mais restritas e em que as leituras utilitárias tornam-se tão mais urgentes?

Sem reflexões aprofundadas, a resposta imediata que nos surge é "sim". Poderíamos recorrer, na tentativa de sua confirmação, ao crescente número de livros publicados anualmente e ao sucesso de público alcançado nos eventos literários, por exemplo. Ao longo de nossa história, "nunca se publicou tanta ficção e poesia quanto agora. Nunca houve tantas feiras de livros, tantos prêmios, tantos eventos literários. Nunca os escritores foram tão mediatizados, tão internacionalmente conhecidos e festejados" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p.25). Essa resistência da literatura em nossos dias está, certamente, atrelada à sua "adaptação" aos novos contextos tecnológicos. Diante das novas tecnologias digitais, coube também à literatura "digitalizar-se", ultrapassando as páginas do livro impresso e alcançando, cada dia mais, os ecrãs, recebendo denominações como literatura digital, literatura eletrônica ou e-literatura.

Como pode ser facilmente percebido, nos últimos anos, a inter-relação das tecnologias computacionais com a literatura assumiu uma dimensão bastante significativa, propiciando ao leitor um conjunto de novas ferramentas digitais que lhe permitem – além da leitura utilitária de jornais e revistas – a leitura de obras literárias por meio das telas de telefones celulares, *desktops*, *laptops, tablets*, iPad, *e-readers* entre outros meios multimídias ao quais temos acesso. Muitos são hoje *os e-books* gratuitos a nosso dispor na Internet, os quais, a partir de um clique, podem ser baixados e lidos; bibliotecas de diversas partes do mundo podem ser visitadas sem que seja necessário o deslocamento físico do indivíduo. A forma de criação literária também conheceu modificações: vários são, atualmente, os autores contemporâneos que se valem de *blogs* e *sites* pessoais para a produção de seus livros, espaços esses facilmente acessados pelos leitores que podem, inclusive, opinar acerca dos textos ali veículados, tornando-se coautores de obras em construção. A crítica literária também ocupou seu espaço na Internet, ultrapassando os antigos muros da Academia: *sites*, *blogs* e jornais literários constituem-se, hoje, em locais em que a literatura tornou-se matéria de discussão, não apenas por acadêmicos, mas por todos aqueles que se interessam

pela leitura do texto literário, seja para discutir suas especificidades, seja apenas para compartilhar suas preferências de leitura.

Essa "adaptação" do texto literário a novos suportes é vista de forma paradoxal. Alguns a exaltam, outros a execram. Enquanto uns a concebem como uma forma potencial de fomento à leitura literária, outros a enxergam como uma ameaça ao fim do livro impresso. Da possibilidade de revalorização da literatura ao seu fim, diversas são as formas de se encarar as relações entre literatura e tecnologia, as quais, no presente estudo, ainda que sem a pretensão de esgotá-las, almejamos pontuar, intentando, principalmente, pensar as novas formas de ler e de fazer literatura em um mundo que tem se tornado um espaço de informação e comunicabilidade.

2 DAS PÁGINAS IMPRESSAS AOS ECRÃS: A LITERATURA DIGITAL

Conforme mencionamos, a literatura, nas últimas décadas, ultrapassou as páginas do livro impresso e atingiu, também, as telas dos mais diferentes dispositivos de que dispomos para a realização da leitura de textos. Além dos conhecidos *desktops* e *laptops* – que nos condicionam, de certa forma, a realizarmos a leitura dentro de um espaço mais delimitado – contamos, hoje, com diferentes *softwares* que nos permitem a leitura de *e-books* independentemente do lugar em que nos encontremos, fator esse significativo para a "popularização" da literatura digital. *Kindle, Bluefire, Kobo, Adobe Reader* e *i-Books* são alguns dos mais conhecidos aplicativos que nos propiciam realizar leituras em celulares e *tablets*. Além disso, contamos também com os *e-readers*, aparelhos móveis de leitura – como o *Kindle*, o *Lev* e o *Kobo* –, que nos conferem, inclusive, em razão de seu formato, a sensação de termos em mãos um livro impresso.

O que seriam, no entanto, os livros digitais, também denominados de livros eletrônicos ou *e-books*? De acordo com Sehn (2014), podemos caracterizar como

livros digitais aqueles que se caracterizam pelo entrecruzamento dos recursos próprios do meio digital com as principais especificidades do livro impresso. Em outras palavras, trata-se de livros com características semelhantes aos do livro impresso, mas que podem explorar, além do texto e da imagem, recursos de mídia digital, tais como interatividade, som, vídeo e animação.

Segundo Sehn (2014), os livros digitais podem ser assim classificados:

a) Livro digital customizável – livro digital que permite que a configuração visual do texto se adapte de acordo com o equipamento e preferências do leitor. Podem ser acessados através de *sofwares readers*, os quais, normalmente, propiciam o aumento do tamanho da letras, das cores e da tipografia.

b) Livro digital layout fixo – livro digital cujo layout, conforme sugere a nomenclatura, não pode ser alterado em função do aparelho e preferências do leitor.

c) Livro PDF: livro digital com layout fixo em formato PDF.

d) Livro digitalizado: livro digital criado a partir da digitalização de um livro impresso.

e) Livro digital multímidia – livro digital que apresenta, além do texto e/ou imagem estática, vídeos, animações e sons.

f) Livro digital interativo – livro digital com conteúdos que exigem a ação do leitor para acioná-los ou manipulá-los, ações essas diferentes daquelas comumente associadas à leitura.

Considerando que nosso objetivo não é o de aprofundar as diferentes nomenclaturas e formas de configuração do livro digital, denominaremos, aqui, de *e-books*, os livros digitais customizável, de layout fixo, pdf e digitalizado, reservando às modalidades multimídia e interativa a denominação de livro aplicativo (*book-app*), o qual se distingue, em especial, em razão de sua maior

interatividade. As diferenças entre os *e-books* e os livros aplicativos residem ainda em dois outros aspectos: seu desenvolvimento e comercialização. O *e-book* necessita de um aplicativo para ser lido (*Kindle*, *Kobo, Adobe*, por exemplo) ou qualquer outro *e-reader;* já o *livro app* constitui-se, ele próprio, em um aplicativo. Enquanto o *e-book* pode ser comprado ("baixado") de uma livraria virtual (Amazon, Livraria Cultura, por exemplo), o *livro-app* pode ser adquirido em duas lojas, a *Google Play* e a *AppStore*.

Assim, se no caso dos *e-books* os aplicativos são desenvolvidos para repetir e otimizar, no meio digital, as mesmas ações realizadas no papel – incluindo, aqui, a possibilidade de grifos e destaques, até a busca de palavras e seus significados –; nos livros aplicativos a relação com o meio digital é normalmente mais ampla, explorando-se outras e diversas maneiras de contar uma história e de interagir com o seu conteúdo, caracterizando-se pela multissensorialidade e exigência de interação do leitor, recorrendo, para isso, à utilização de sons, vídeos, animações – elementos atrativos em um contexto fortemente marcado pelos estímulos visuais e sonoros.

Considerando os recursos tecnológicos de que se valem os livros aplicativos em seu processo de elaboração, surgem questões pertinentes à leitura literária. Seriam eles, em razão de seu apelo à multissensorialidade, interação e recorrência a diversos recursos, "melhores" que os impressos? Ou, ainda, o contrário: estariam mesmo os leitores, diante deste tipo de produção, lendo um texto literário ou apenas "brincando", "jogando" um jogo divertido e interativo?

3 LITERATURA "OU" TECNOLOGIA?

Nas discussões fomentadas por aqueles que defendem a presença da literatura nos meios digitais ressoam alguns argumentos. O primeiro deles é de que o apoio das novas tecnologias e da internet foi fundamental para que a literatura se tornasse mais acessível. Parece mesmo indiscutível que, através de tais ferramentas, a divulgação, edição, arquivamento, consulta, análise, leitura e

comercialização de obras literárias foram facilitadas e ampliadas. Basta pensarmos, por exemplo, em como hoje um livro pode ser eficazmente divulgado e comercializado nas redes; em como os autores tornaram-se muito mais acessíveis e próximos do público-leitor; ou, ainda, em como podemos ter acesso a obras que já se apresentavam esgotadas nas editoras.

O atrair de um número maior de leitores parece também inegável. Seja em virtude de questões financeiras, de disponibilidade de tempo ou mesmo de sensação de pertencimento – nem todos se sentem partícipes de ambientes como bibliotecas e livrarias – a literatura em meios digitais tem angariado um número crescente de leitores. Separados de um livro por apenas um clique, eles podem escolher o que querem ler, no momento em que preferirem e, muitas vezes, de forma gratuita, haja vista que há um número significativo de obras digitais disponibilizadas no ambiente virtual.

Se a maior acessibilidade à literatura e o crescimento do número de leitores podem ser creditados como aspectos positivos da literatura digital, outros merecem ser ainda discutidos, em especial no que se refere a alguns traços nela perceptíveis e que lhe são atribuídos com teor de exclusividade.

Exemplo disso é o hipertexto, apontado como uma "invenção" da literatura digital. Compreende-se por tal nomenclatura um documento digitalizado que apresenta vários "planos", contendo informações relacionadas entre si por meio de *links* associativos, a fim de compor novas estruturas narrativas, submetidas à intencionalidade do leitor ou à proposta estética do autor. Assim, por meio dos hipertextos, o leitor tem a liberdade de escolher vários caminhos, a partir de sequências associativas possíveis entre blocos vinculados por remissões, sem estar preso a um encadeamento linear único, o que pode, certamente, contribuir para o desenvolvimento de sua autonomia.

Não podemos nos esquecer, entretanto, que, ainda que não constituído por *links* explícitos, como ocorre na versão digital, o texto literário de qualidade, em sua forma impressa, também detém a potencialidade de nos remeter a outros

textos. Referimo-nos, aqui, à recorrência às estratégias intertextuais – tão frequentes nas obras contemporâneas – e que possibilitam ao leitor evidenciar, no texto em leitura, diferentes camadas de sentido e possibilidades de associação. A intertextualidade, à semelhança dos hipertextos presentes nas obras digitais, indubitavelmente permitem também o (re)visitar de diferentes textos, o enriquecimento da biblioteca interna de cada leitor e a ampliação de sua capacidade associativa e interpretativa.

A interatividade é outro aspecto normalmente pontuado como exclusivo da literatura digital. Argumenta-se que a inclusão de imagens, animações, sons, *links*, nos livros aplicativos, promovem o "enriquecimento" do texto literário, permitindo a clara participação do leitor na (re)elaboração do texto, na escolha de caminhos, na forma de estruturação narrativa. Essa configuração contribuiria, de acordo com os defensores deste tipo de produção, para conquistar mais leitores, uma vez que tornaria a atividade de leitura mais divertida e interessante. Uma questão, no entanto, aqui se apresenta: não seria a "simples" leitura literária divertida e interessante o suficiente para o leitor?

Um contra-argumento a isso reside no fato de que o bom texto literário não requer a presença de outros recursos senão de um cuidadoso trabalho *com* e *na* linguagem, trabalho esse capaz de enredar o leitor, diverti-lo e, ao mesmo tempo, instrui-lo. A ausência de recursos tecnológicos, neste sentido, contribuiria para desenvolver, de forma mais profícua, a imaginação do leitor, visto que a ele caberia, neste contexto, suprir as "lacunas" dos recursos visuais, auditivos e de animação por meio de sua criatividade. Aliás, é neste empenho do leitor em preencher as lacunas propositalmente presentes no texto ltierário, que verificamos o caráter de interação propiciado – e exigido – também pela literatura impressa. Ora, se nos livros aplicativos há a participação do leitor em seu processo de construção, assim também ocorre na leitura do texto impresso, ainda que de forma implícita. Ao leitor do texto literário, seja ele em sua versão impressa ou digital, compete preencher as suas lacunas e contribuir para a

(re)construção dos diferentes possíveis sentidos suscitados pelo texto. Sendo assim, o leitor do livro impresso, ainda que não clique em *links*, não pressione botões ou efetue determinadas escolhas, é também um participante ativo no processo de (re)construção da narrativa.

Além disso, é preciso refletir: deveriam as atividades consideradas não-divertidas serem banidas, especialmente da vida dos leitores em potencial? Deveríamos oferecer ao leitor apenas o que lhe é facilmente "digerível"? Estaríamos, assim, formando seres realmente capazes de interagir – com o texto e com o Outro – ou um indivíduo incapaz de lidar com aquilo que, muitas vezes, não lhe desperta o prazer imediato e que solicita a reflexão?

Um outro aspecto bastante valorizado em relação aos livros aplicativos consiste na pluralidade de linguagens que o compõem – textos sonoros, visuais, iconográficos, etc – o que contribui para o desenvolvimento de uma leitura multimodal. Por textos multimodais, compreendemos aqueles que são produzidos com diferentes recursos semióticos e que exigem do leitor uma articulação dessas diferentes linguagens (sons, cores, imagens, tipografia...) para a produção de sentido (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001). Trata-se, assim, de textos que exigem uma leitura que vai muito além do texto verbal, solicitando que as linguagens sejam simultaneamente decodificadas para a construção de possíveis sentidos, o que demanda, portanto, uma posição mais ativa do leitor.

Mais uma vez, no entanto, é válido ressaltar que isso não é uma exclusividade do livro aplicativo. Se considerarmos, por exemplo, os livros-objeto destinados ao público infantil e juvenil, na contemporaneidade, depararemo-nos com uma vasta gama de exemplares compostos por, pelo menos, três linguagens: a verbal, a visual e a do *design*[41], solicitando de seu público leitor uma leitura multimodal, haja vista que, por meio dela, torna-se possível descortinar os múltiplos sentidos suscitados pelo texto.

É importante, aqui, fazermos uma observação. Com tais reflexões, não desejamos diminuir a relevância do livro aplicativo, tampouco negar seus

atributos. Por meio delas, almejamos apenas evidenciar a não exclusividade de alguns de seus traços, o que, de modo algum, invalida ou diminui o seu valor. A hipertextualidade, a multissensorialidade, a interatividade, a inclusão de elementos multímidias no texto apontam-nos para a relação entre a literatura e nosso momento histórico-cultural, constituindo-se, destarte, como forma de estabelecer diálogos com o leitor contemporâneo – já tão familiarizado com as questões e apelo midiáticos. Gostaríamos de salientar, entretanto, nossa crença na necessidade de que os recursos digitais empregados nos livros aplicativos estejam a serviço do texto literário. Ou seja, é necessário que tais recursos sejam "solicitados" pelo próprio texto e que com ele estabeleçam intrínseco diálogo na construção de sentidos, e não que estejam ali presentes como mero exibicionismo das ferramentas disponíveis no universo digital. Presentes de forma gratuita, sem contribuírem para a construção de diferentes possíveis sentidos, tais recursos podem, ao contrário do planejado, empobrecer a obra literária.

Os defensores do livro impresso, por seu turno, também parecem requerer para este a "exclusividade". Afirmam que a leitura – seja de *e-books* ou de textos veiculados em *sites* e *blogs* literários – realizada em celulares, *tablets* e mesmo nos *e-readers* é de qualidade inferior àquela realizada em livros de papel, uma vez que podem ser entrecortadas por todo tipo de distração. Além disso, acreditam que a leitura nesses suportes pode reduzir a capacidade de enfrentar leituras mais longas e profundas mesmo fora deles, como uma espécie de sequela. Isso porque, de acordo com tal perspectiva, a leitura *online,* dadas suas peculiaridades, tem levado à criação de textos mais curtos, que possam ser absorvidos dentro da disponibilidade e qualidade de tempo de que o leitor dispõe quando está conectado, um tempo mais curto e potencialmente menos concentrado.

Ora, neste caso, contra-argumentos podem também ser apontados: não seria a leitura passível de ser entrecortada quando estamos diante do livro impresso? Tais leitores parecem ignorar, ainda, neste caso, a funcionalidade de alternativas

oferecidas pelos *e-readers*, por exemplo, que, além de possibilitarem o carregamento de mais de quinhentos títulos em um aparelho de trezentos gramas, oferecem uma tela que permite conforto de leitura similar ao papel. Quanto à escolha do tipo de leitura, seria o interesse por obras menos longas e mais superficiais resultante da tecnologia ou de outros fatores sociais e pessoais que influenciariam os leitores contemporâneos?

4 LITERATURA "E" TECNOLOGIA

Diante das questões aqui pontuadas, uma insiste em aparecer nos debates em torno da produção literária impressa e digital: com o crescimento significativo da literatura digital, o livro impresso será extinto? Estamos próximos do fim da literatura impressa?

Talvez seja uma pergunta recorrente justamente pela perda da "aura" que o livro impresso, durante muito tempo, carregou. Considerado como uma relíquia ou algo mítico, que detinha os saberes da humanidade – ainda que essa ideia tenha sido contradita com a Revolução Industrial, que o transformou em um objeto de consumo e, portanto, em um produto mais acessível –, o livro impresso é ainda visto, por muitos, como um objeto de valor, capaz de conferir status àqueles que o possuem. Quantos não são os que detêm uma estante repleta de livros em casa, ainda que não os tenham nunca lido? Ver uma obra, antes considerada "rara", "única", agora multiplicada em milhares de dispositivos parece gerar um sentimento de perda em muitos.

A nosso ver, entretanto, da mesma forma que a televisão não substituiu o cinema, que a Internet não suplantou a televisão, a literatura digital – que, ressaltemos, é apenas a literatura em um outro suporte – não substituirá o livro impresso. Há, sem dúvida, um incontável número de leitores adeptos à leitura do livro com suas páginas impressas no papel. Aqueles para quem o segurar os livros nas mãos, o folhear das páginas, o cheiro que delas emana, contribuem definitivamente para a experiência da leitura e da construção de sentidos.

Conforme as reflexões e diferentes posicionamentos apresentados, há ainda quem possa se perguntar: a literatura impressa é melhor que a digital? Ou seria a digital – em função dos recursos de que dispõe – superior? A esta inquietação, poderíamos conferir uma resposta simples: boa e má literatura se produzem nos diferentes tipos de suporte. Da mesma forma que, anualmente, são disponibilizados inúmeros exemplares de livros impressos de baixa (ou nenhuma) qualidade estética, assim também ocorre no tocante à produção digital. Talvez, em virtude da maior facilidade com que se pode produzir literatura no meio digital – uma vez que a produção pode ser feita por meio de *sites* e *blogs*, sem que nenhum investimento financeiro seja necessário, o que já não se observa nas publicações impressas – o número de obras de baixa qualidade pode ser maior apenas em razão da proporção do número de publicações.

É válido, no entanto, ressaltar que há autores como Fabrício Carpinejar, Marcelino Freire, Daniel Galera – conhecidos pelos leitores de livros impressos–, que mantêm *blogs* em que escrevem seus textos e discussões acerca da literatura, e cujos textos são, muitas vezes, transformados, posteriormente, em livro impresso, demonstrando que a qualidade da literatura produzida não está no suporte a partir do qual ela é elaborada e disponibilizada ao leitor.

Acreditamos assim que, mais do que optarmos por um dos polos – literatura *ou* tecnologia, literatura impressa *ou* digital – deveríamos optar por literatura *e* tecnologia, literatura impressa *e* digital, compreendendo que cada uma delas está em consonância com seu contexto histórico-social de produção. Há excelentes obras que foram escritas a bico de pena, assim como também há obras brilhantes que foram elaboradas em um computador. O que garante, em ambos os casos, a qualidade estética é o trabalho empreendido *com* e *na* linguagem. É a capacidade de criar um texto aberto, plurissignificativo, capaz de enredar o leitor, e em que forma e conteúdo mantêm estreito diálogo o que, efetivamente, garante o que é

uma boa literatura, independentemente da época ou do suporte em que tenha sido produzida. Literatura e seu poder, em qualquer tempo e suporte.

Desta forma, parece que, no processo de leitura literária, há mais a se considerar do que apenas a tecnologia em si. Seja pelo toque na tela ou pelo folhear com as mãos, pelo ecrã ou pelo objeto-livro, o mais importante é que o leitor tenha acesso a um conteúdo literário de qualidade, um texto que não prescinda de sua literariedade em função do suporte em que seja produzido e veiculado.

A leitura, especialmente a do texto literário, representa um envolvimento intelectual, sensorial e emotivo, capaz, conforme sugere Candido (1995), de despertar nossa sensibilidade, de moldar nossa personalidade, de nos humanizar. Ler o texto literário, seja impresso ou digital, prepara-nos não apenas para ler textos, mas para ler o mundo. E qual competência seria mais necessária do que esta nos dias de hoje? Por isso,

> Ter um e-book é bom.
> Ter um livro impresso é bom.
> Ter todos é ainda melhor
> (CORY DOCTOROW).

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DOCTOROW, Cory. E-livros. Nem e–, nem livros. In: MOD, C. et all. **Livro livre**: Novas possibilidades para a leitura, a escrita e a publicação com o digital. Rio de Janeiro: Ímã, 2011.

FURTADO, José Afonso. **O papel e o pixel**. Do impresso ao digital: continuidades e transformações. Florianópolis: Escritório do Livro, 2006.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. Introdução. In: KRESS, G. **Multimodal discourse**: the modes and media of contemporary communication. Trad. de Laura H. Molina. Londres: Arnold, 2001, pp 1-23. Disponível em: [www.fba.unlp.edu.ar/textos/kress_van_leeuwen_discurso_multimodal.pdf]. Acesso em 08 ago. 2018.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SEHN, Thaís Cristina Martino. **As possíveis configurações do livro nos suportes digitais.** 2014. 265 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Biblioteconomia e Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

QUANDO A CIDADE NÃO É SÓ DOR DE CABEÇA

CARMINDA MENDES ANDRÉ[42]

Para Denise Rachel,
a aprendiz, a artista, a professora, a mulher,
todas admiráveis

Marco zero: Instituto de Artes da Unesp.

Do quinto andar do prédio novo do Instituto de Artes elas puderam contemplar a oeste, aproximadamente a 3 km, um por do sol desbotado engolindo belas formas de edifícios em construção; a leste, com a mesma distância aproximada, outros conjuntos de belíssimos edifícios enchem os olhos com suas cores brancas e ocres embaixo de um azul desbotado sem nuvens. Ao norte já com distanciamento maior, puderam ver outras formas, essas arredondadas, verdadeiras esculturas para um olhar de poeta, formas vazadas e preenchidas com a cidade vertical ao fundo, já meio esfumaçada. São os brinquedos do Play Center que está instalado na beira da marginal do rio tietê. Voltando-se para o sul, depois da linha o trem/metrô Barra Funda, um enorme prédio da Uninove (Universidade Nove de Julho) barra a vista para o Parque da Água Branca.

De cima tiveram a visão de uma cidade que se verticaliza rapidamente com suntuosas torres. Há uma que lembra, inclusive, a forma da famosa torre de Babel. Ao imaginar a vida prometida do progresso, do sucesso, do confortável, do glamour tão divulgada nos folhetos de propaganda imobiliária que recebemos nos faróis, certa sensação de poder as invade. Elas olham como quem contempla uma totalidade, como quem contempla o mundo, olham de cima para baixo. Do topo do Edifício em que estavam a cidade parece um lugar dominado por forças invisíveis e poderosas, e, naquele instante, cada uma delas fez parte daquele poderio. Suas faces se enrubesceram de euforia. A sensação foi tão forte, que

ousaram se perguntar em segredo: olhar de Deuses? A cidade aparenta um espetáculo simbólico do progresso humano! Elas, então, ganharam um eu cada uma: Denise, Caio, Carminda, Diego, Bárbara.

No entanto, com o olhar mais demorado, o coração se acalma, a euforia vai se tornando branca, até gelar a face. Então, outra sensação, contraditória, começa a tomar conta fazendo-as pequenas, tão pequenas, que se perceberam quase insignificantes diante da janela. A paisagem se torna árida, desumana. A sensação é tão forte que ousaram se perguntar: realmente estamos vivas?

Diego e Barbara convidam todos a descer, para *caminhar* ladeando a calçada que emoldura todo o prédio quando visto à pino. Estavam à sul, na calçada em frente ao terminal de metro Barra Funda. Entre elas e a calçada, havia uma estreita rua com intenso fluxo de ônibus, táxis e carros de passeio. O barulho era ensurdecedor. As pessoas andavam com muita pressa, andavam com aparelhos nos ouvidos, andavam ensimesmadas, pareciam fugir dali com rapidez. E elas também tiveram vontade de fugir, mas continuaram rumo ao sol que se punha rapidamente. Depois de contornar um corpo que dormia enrolado em uma espécie de lona, chegaram ao extremo sul que tem a forma do cabo da boa esperança. Nesse lado há um terreno gradeado e um estacionamento pago; do outro, podiam ver por baixo do viaduto Antártica, Pichações no concreto. Para quem anda apressado nada mais aparece. Mas para seus estados desacelerados, foram impulsionadas a atravessar a rua e perceber, por entre buracos no concreto, a existência de indivíduos-moradores-do-concreto-viaduto. São vistas por eles, homens que olham assustados e bravos.

Rapidamente retomam a viagem e dobram o “cabo da boa esperança”. Mais adiante, ao que chamaram de norte, descortina-se um fragmento do que teria sido uma vila operária. Casas geminadas, ruas bem limpinhas, mas com casas gradeadas. Uma saudade de promessa de felicidade para a gente simples. Para quem olha do lado de cá da calçada, as ruelas lembram a de um antigo bairro residencial, de gente trabalhadora; um lugar sossegado em que crianças e

vizinhos podiam sair às ruas para conversas e as crianças a brincar. No leste, a paisagem muda radicalmente. Na calçada em que estavam havia duas ou três barraquinhas de camelôs. Do outro lado, puderam ver lanchonetes e bares agitados, barulhentos, mesas na calçada com gente falante. Novamente o fluxo de ônibus e carros reaparece. Tudo as faz voltar à realidade urbana de uma grande metrópole de terceiro mundo. Ainda no leste, avistaram uma praça de aspecto tristonho, com diferentes tipos de usuários: família acampada, mendigos, trabalhadores em descanso, mães com carrinhos de bebes, mulheres com malas.

Completam a volta e, em frente ao portão de entrada do Instituto de Artes da Unesp, observam os transeuntes. Passaram homens elegantes com roupas caras, passaram mulheres vestidas com roupas de atacadão, passaram jovens com vestimenta de quem mora na periferia, passaram universitários bem nutridos e cabelos coloridos, há bolivianos de todas as idades, há gente de tudo quanto é cor, gente rindo e gente séria, gente triste e gente com ar de indiferença. Já havia visto funcionaria do metrô chorando. Já havia visto chofer de ônibus responder a alguma brincadeira que lançavam para a rua.

O trajeto deixou-as extenuadas, com dor de cabeça. Estavam irritadas, mas com a sensação de que tudo ali pulsa. Uma tristeza domina e depois uma sensação de impotência. Perguntam dramaticamente: a vida é isso? Denise ousa segredar às outras: "Nesse momento, será que nossos corpos habitam sentimentos de algum Deus terrrível?"

Ainda na calçada, Bárbara fecha os olhos. Tenta lembrar, mas esqueceu-se completamente daquela visão do alto; não conseguia reconhecer aquela *aérea* Barra Funda cheirando a perfume francês diante dessa *terrena* Barra Funda desdentada.

Diego aperta os olhos ainda na calçada. Como poderia compreender aquilo tudo? Caio pergunta porque Alguém insiste em colocar roupas que formam ondas horrendas na estética geral do corpo? Ao que Denise indaga: Porque querem um cabelo que nunca terão? Ao que Carminda responde: Porque o

branco dos cabelos desqualifica a mulher madura em favor da tinta nos cabelos quando há disputa por um lugar no transporte público?

Diego fecha novamente os olhos e já está na plataforma do metrô lotado. Enquanto pensava com mal estar no aglomerado dos corpos, guardas armados adentram aos vagões a procura de um ambulante: foi denunciado por um usuário que se sentiu com a privacidade invadida pelo quase pedinte ambulante que não passava dos 16 anos de idade. Em meio à dores físicas e simbólicas, lembra-se das ideias deleuzianas sobre a tal "sociedade do controle"[43]. Neste instante Alguém torce e retorce seu corpo para caber em normatividades estranhas aos seu modo de vida. Estranhas à própria humanidade! Como suportar, todos os dias, entrar em um vagão superlotado?

Como aceitar isso sem uma dose cavalar de ódio que nos transforma em vingadores do futuro, pensaram elas em uníssono?

Caio: "Essa violência invisível emerge rapidamente quando artistas e professores realizam intervenções poéticas em lugares como o metrô Barra Funda. No meio da jornada assiste-se artistas impedidos de continuar seja pelos seguranças do metrô seja pala guarda metropolitana ou polícia civil." Ao que Diego continua: "Todos estão legitimados pelo poder estatal para impedi-los de poetizar esse lugar de uma pobreza enorme de cores de beleza de conforto." Barbara, Denise e Carminda acabam por concordar com os filósofos pós-modernos quando vêem o menino de rua com sua roupa impropria, com seu cabelo improprio, seu linguajar, seus gestos ou olhar impróprios para ser um usuário das lanchonetes do metrô; também percebem o controle pelas filmadoras, pelos radares de velocidade, pelo revólver do policial, pelas roupas da moda que fabricam corpos quase idênticos, cabelos quase idênticos, maquiagem quase idêntica, modo de mexer no cabelo quase idêntico, modo de andar e falar com as mãos, tudo quase idêntico aos modos dos atores e das atrizes das novelas de televisão em corpo completamente diferentes desses. Denise, Barbara e Carminda veem que o andar da maioria das jovens transeuntes as lembra o

mesmo andar das modelos em passarela, ou dos rapazes imitando personagens viris dos filmes comerciais norte-americanos. Sentem no corpo a sociedade da mesmice. A singularidade é ofensiva e, por uma espécie de instinto de camaleão, aprumam o corpo igual, usando roupas iguais, formatando a máscara facial igual. As quatro, transformam-se em Ninguém na mesmice.

Denise se coloca na fila, Bárbara no fluxo de pedestres à direita que vai e à esquerda que vem, contribuindo para simular uma rua de mão dupla, faz parte do grande corpo-máquina obedecendo a sinalização de trânsito. Que tipo de subjetividade manteriam seus corpos máquinas, pensa Diego? Entre roupas e cheiros Caio percebe, em seu desconforto delirante, uma briga entre a obediência à moda e a desobediência do corpo que insiste em ser diferente. Diego, como se captando o pensamento de Caio em telepatia, verbaliza: "Desobediência performatizada nos tantos de corpos que escapam por entre as calças ou blusas desajustadas, por entre suas carnes, seus cabelos brancos."

Carminda abre os olhos no delirante pensar e novamente sem saber como chegou diante da Universidade, escuta a rua com seu barulho acima do suportável. Mas repara também no sol que embeleza os seres e as coisas.

Bárbara conta que Michel de Certeau escreveu um belo trabalho sobre os usos da cidade realizada por cidadãos supostamente entregues à passividade e à disciplina, em estudo intitulado A INVENÇÃO DO CONTIDIANO (1994)[44]. "Em sua pesquisa de campo, como andarilho da cidade de Paris, De Certeau percebe que, além dos percursos instituídos pelo poder público (urbanização), havia atalhos criados pelos transeuntes, desvios das rotas de comando, pequenas ações indisciplinadas. Dentro do mapa estratégico do dominador, atalhos pouco visíveis são abertos pela errâncias tática dos dominados."

Voltam-se novamente para olhar o terminal e percebem que muitos transeuntes se recusam a atravessar no farol que está a uns 50m dali. Buscando encurtar o trajeto, indisciplinados como elas, muitos atravessam ali mesmo,

entre carros e ônibus. Foram colocadas grades e outros dispositivos para lhes impedir de atravessar naquele lugar, mas, sem sucesso.

Havia, portanto, dois discursos imperando nos usos da cidade. O primeiro, em poder do município, regido pelas leis de urbanismo, regras elaboradas e executadas pela lógica da estratégia. O outro, em poder do transeunte, regido pelas facilidades, desobediências, executado pela lógica da tática. Enquanto Barbara pesava com De Certeau, Caio perguntava o porquê de uma terminologia bélica para falar da cidade? Estariam diante de vestígios de uma batalha sangrenta ou estariam em meio a uma guerra sem o saber? Denise sangra e vai ao hospital.

O território conquistado de visão privilegiada sobre o deslocamento dos corpos dos que estão abaixo, torna-se panótipo, lugar de vigilância dos possíveis pontos de fuga, dos possíveis esconderijos. Impõe-se regrar para localizar e controlar. Apropriação, proprietário, desapropriação, desapropriado são palavras que chegam à mente das quatro Ninguéns.

"No 'baixo' vive o grupo dos enfraquecidos: trabalhadores, estudantes, artistas, alcoólatras, presos em momento de indulto, prostitutas, imigrantes, refugiados crianças", comenta Diego. "Não há notícias de proprietários em desfile pelas plataformas mesmo em horários vazios", esclarece Denise ainda internada. E segundo De Certeau, são os desapropriados que desenvolvem modos de agir rápido e imperceptível para tirar vantagem da ocasião.

Bárbara grita baixinho para as outras ouvirem: "Olha!"

Olham. Novamente o corpo escapa, mas dessa vez não para se conformar à roupa da moda. Como forma de resistência à tal dominação aérea, o terrestre se camufla. Passa despercebido. Desenvolve a atenção de caçador. Imperceptível, camuflado entre roupas e concreto, atrai a presa e lhe arranca o pingente do pescoço, arranca-lhe a desatenção, arranca-lhe a anestesia.

"São essas as inapropriações do menino de rua, do ladrão, do artista. Um fazer imediatista. Uma ação com objetivo imediato e sem finalidade", deduz

Carminda.

“Uma visão de quem não vê ao longe, mas de quem conhece os detalhes do território, de seus buracos invisíveis. Agem com a ocasião. Foi o que concluíram.

(pausa)

Na observação dos carregadores de bagagem do terminal, em uniforme amarelo quase mostarda, elas tiveram uma ideia. Foi desse modo que atacaram a população com o programa performativo CARREGADOR:

“Errem pela cidade segurando duas sacolas de feira coloridas vazias. Interpele o transeunte e peça para que ele lhe conte uma dor. Para cada dor contada, peça que o narrador escolha uma pedra que dimensione o peso, o tamanho, a temperatura, a textura, a cor dessa dor. Carreguem essa dor com vocês. Continuem errando pelas ruas, interpelando os transeuntes, até não suportar mais carregarem as dores.

Na volta à sala de trabalho, em roda, deposite todas as pedras no meio da roda e escolham compartilhar narrativas que lhe atravessaram. Escrevam essa experiencia (da narrativa escolhida) para compartilhar com o coletivo.”

Os espertos saiam de banda. Os desatentos fisgavam a isca e se permitiam a troca poética e filosófica da proposição.

Finalmente resolvem entrar para o Campus da Unesp e sentar ao lado de uma grande árvore (que já foi arrancada sob a suspeita de que estava doente somente porque um de seus galhos havia despencado em cima da placa de vidro que levava o nome da instituição). Estavam desorientadas, prestes a rebentar. Foram abordadas por estudantes perguntando se elas conheciam o Largo da Banana. Não conheciam, mas sabiam que ali tinha sido o berço do samba paulista segundo alguns. Sabia que localizava-se na barra funda. Então, continuaram eles: Cantem um samba e escolham uma banana, um doce de banana ou um copinho de pinga 51 para trocar conosco. TROQUE BANANA POR SAMBA, continuaram eles enunciando sua intervenção urbana. De repende

Carminda estava em 2011 sem Diego, sem Caio, sem Bárbara e sem Denise mas com Milene Valentir Ugliara e Diga Rios[45]. E cantaram:

> Fiquei sem o terreiro da escola / Já não posso mais sambar. / Sambista sem o Largo da Banana / A Barra Funda vai parar. / Surgiu um viaduto, é progresso / Eu não posso protestar / Adeus, berço do samba / Eu vou-me embora, vou sambar noutro lugar.
>
> Geraldo Filme

Os estudantes saíram entusiasmado, cantando outros sambas em batucada desafinada rumo ao terminal. O corpo de Carminda parecia em completo esgarçamento como se a história da expulsão dos negros acontecidas na região se performassem diante delas, como se algum Deus da guerra praticasse brincadeira de mau gosto dentro de sua cabeça.

A história se passa como um filme na cabeça de Carminda, um documentário. Escuta a voz do ator Caio Franzolin enquanto as imagens passam:

"A partir do final da década de 1980, a parte da várzea da Barra Funda, chamada anteriormente de Barra Funda de baixo (parte de moradores mais pobres) entra no plano de governo do município, como alvo de exploração imobiliária para se igualar à já valorizadíssima Barra Funda de cima (vista a oeste). Para tanto, foi preciso criar um plano estratégico para a "revitalização" da área para sua valorização de mercado. A construção do terminal de metrô e o Memorial da América Latina formam intervenções urbanísticas dentro desse planejamento municipal. Foram instalados shoppings centers e universidades na região também. Atualmente a região é um verdadeiro canteiro de obras faraônicas, compostas por construções suntuosas".

Carminda acorda desse sono estranho e sai correndo ao encontro das outras que seguiam os estudantes. E gritou:

– Meus filhos, esperem. Querem saber o que aconteceu com a população de negros e operários italianos que ali viviam? Querem conversar com o bairro? Mas vocês são estrangeiros na Barra Funda, assim como esses que passam!? Não

sabem de nada. Ao que os estudantes, juntamente com seus professores, respondem em coro:

– Por isso mesmo tivemos que inventar essa intervenção urbana. TROQUE BANANA POR SAMBA é um modo poético de conversar com a cidade, e, conhecer suas histórias. Encontramos o Largo da BANANA pela voz de um taxista que, quando criança, vinha com sua mãe ao Largo para comprar alimento. Ali existia uns botequins em que os sambistas, em sua maioria negros, se sentavam e batucavam. O Largo era um lugar por onde chegavam as mercadorias. E os negros trabalhavam de carregadores ou outro tipo de trabalho pesado.

No banco da praça tristonha encontra-se Carminda e Denise (bem antes de sangrar). Pensam: "Meus Deuses! Os alunos e ex-alunos nos ensinando tudo isso? Que espécie de processo arte educativo é esse?" Olham no calendário e já se dão conta que estam em 2013. E novamente são assaltadas pela algazarra de estudantes de artes cênicas em aula de intervenção urbana. Observam a praça tristonha em grupos pequenos. Recolhem objetos do lugar: pedra, fragmentos de uma carta emocionada, bitucas de cigarro, latinhas, pets, restos de madeira queimada, pessoas em situação de rua em acampamento (colchão, barraca). De repente uma escultura construída com os dejetos da praça inicia-se pelas mãos dos estudantes que, vez em quando, convidam os curiosos a participar da composição artística. A praça ficou mais alegre. A escultura é lida pela cidade como um discurso crítico à falta de limpeza do lugar público. As duas apenas observam.

Mas os moradores ali da praça, principalmente a presença feminina as fere nas mãos e nos pés, como se fossem Jesus na cruz dos romanos. Com as mãos no rosto elas choram em dueto e Denise começa a sangrar.

De um repente, próprio de um Deus brincalhão, o bêbado aparece cantando um samba saído de uma boca desdentada e sorridente cambaleando um corpo que parece dançar. Não tem como não sorrir. Ele é Deus e elas, Carminda,

Denise e miraculosamente Milene, o reconhecem mesmo sem saber o nome. Sua intervenção suscita uma passagem alegre que tiveram na universidade em 2010 juntamente com o artista Duda Penteado[46]. Foi a primeira incursão que realizam nos arredores da Barra Funda. Re-performaram o MANIFESTO DO PIJAMA criada por ele na cidade de Nova York. O "Pijama" para Duda é metáfora critica a todo tipo de dormência e massificação mental representada pelos uniformes de trabalho, principalmente o terno e a gravata. Com seus pijamas entraram para realizar ação performática no Museu da América Latina. O contraste do entusiasmo com a aridez do lugar (enormes distâncias cimentadas) as fez pensar que alguma coisa estava equivocada por ali. E, ao olhar a tristeza material da praça e a alegria do bêbado sambista, colocaram-se a pensar em forma poética:

Será que a vida
é tecido,
de linhas verticais,
bordando no que sobe ao céu, refinada beleza humana
enquanto, e na mesma velocidade, bordando no que desce
a feiura da desumanidade?

"Onde nos colocar para olhar esse tecido?" indaga Diego que aparece do Nada. Nesse momento escutam uma voz conhecida, é Bárbara e Caio:

– Vejam o horizonte, vejam o pôr do sol, que lindo visto daqui!

Abrem os olhos como se tivessem adormecido em frente a janela do quinto andar de onde contemplavam a barra funda pela visão aérea, Denise, Caio, Bárbara, Diego e Carminda. E, de fato, acontecia um pôr do sol maravilhoso.

A estudante veio chamar. Estavam todos prontos. Naquele dia a aula seria na rua, junto com o DESVIO COLETIVO, estavam em 2014. Sairam para performar a intervenção urbana OS CEGOS que ganhou força pelas capitais nacionais e internacionais por conta da militância de seus propositores Marcos Bulhões, Marcelo Denny e a encontadora Priscila XXX.

No jargão popular se diz: água mole em pedra dura, tanto bate até que fura. Depois de sete anos viajando no entorno da estação de metro barra funda, artistas e estudantes de artes do Instituto de Artes da UNESP se tornam parte da paisagem do lugar.

Em 2017, estavam andando pela barra funda e observaram grupos de estudantes fazendo estudos de observação no entorno. Êpa, conhecemos essa turma, é o primeiro ano afirmou Denise da cama de hospital. Estão criando programas performativos para o terminal Barra Funda. Lição de casa. Uma semana depois um dos grupos chega com cartolinas, pinceis, uma corda de pular. Pareciam preparar uma aula para educação infantil. Pensou Carminda: "isso vai ser um fiasco. Já estou com pena desses jovens, com carinhas de anjo, voltando revoltados e frustrados da rua. Quem vai aderir a essas brincadeiras infantis? Bem, a aula é para dar noção de realidade a eles. Vamos lá, a realidade é dura e cruel. Eles vão crescer". Foram andando pelas escadarias do terminal e encontrando cartazes escritos à mão, de forma quase infantil: "Venha brincar conosco". Diego chora. Ele sempre chora. Os cartazes pareciam funcionar como umas setas indicativas para o lugar da brincadeira. Carminda queria ver quanto tempo isso duraria nas paredes! Demoraram-se, pois queriam observar outros grupos em performance. Quando adentraram ao terminal ouviram, de longe, uma algazarra. Viram ao longe uma fila, pessoas cantando, bexigas... uma espécie de play ground? Uma fila enorme: meninos de rua, jovens altos, jovens coloridas, senhoras, todos aguardam na fila do pula-corda com direito a música à moda escolar. Diego chora, Barbara chora. Denise sangra. Carminda vira pedra.

Nem policial, nem segurança, nem a indiferença fizeram barreira aquele dia. Parecia que todos tinha resolvido instituir o inapropriado. Pois elas estavam quase comemorando: "A arte venceu!", quando Stenio, que ali observada invisível, as lembra que era véspera do dia das mães. De que nesse dia – seja por cinismo, compaixão ou sabemos lá o porquê se passar pela cabeça de um dirigente político – o fato é que naquele dia as regras de vigilância são afrouxadas

para dar lugar ao sentimentalismo piegas dos vendedores de fogão, geladeira e panelas. Marco zero. Sem nomes. Ninguém novamente.

Maio de 2018

REFERÊNCIAS

DELEUZE, G**. Conversações.** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

Foucault, Michel. V**igiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

DE CERTEAU, Michel. **Artes de Fazer I. A invenção do cotidiano.** Rio de Janeiro, Vozes, 2004.

MARQUES, Diego Alves. **Experiências erráticas**: pistas para a desobediência das performances corporais cotidianas urbanas. São Paulo, 2017. 120f. Dissertação de mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2017.

UGLIARA, Milene Valentir. **Errâncias na metrópole**: a experiência do Coletivo Mapa Xilográfico. Dissertação de mestrado em Artes, PPGA, IA – UNESP, 2013.

RACHEL, Denise P. **Adote o artista, não deixe ele virar professor**: reflexões em torno do híbrido professorperformer. 2013. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo.

ANDRÉ, Carminda Mendes. Arte como mediadora de afeto. In: **Rebento**: Revista de artes do espetáculo. UNESP-IA, n. 4. São Paulo: Instituto de Artes, 2013

TRÊS GRAUS DE TURBULÊNCIA INTRÍNSECA: DA TRANSMUTAÇÃO DO EGO DIGRESSIONAL AOS DESDOBRAMENTOS DO “EU” LÍRICO DERIVACIONAL

LAERCIO SILVA[47]

I DAN [DIMENSIONAMENTO COMPROBATÓRIO]

MISE EN ABYME E A RECURSIVIDADE DOS GÊNEROS NO DISCURSO POÉTICO ENTRE O SUJEITO DIALÉTICO E A AÇÃO SOLILOQUIAR DA SOCIEDADE DE REPRODUÇÃO

É ínclito sobrelevar sobremaneira como perspectiva assaz de discernimento volátil indutivo temporal e sopesado de técnica proliferar, efusivamente alastrando que as ditas formas “*in*” articulante fixas atracando (como conformação discursiva articulada de funcionalidade orgânica seminal) são modulações enunciativas argumentativas preordenadas incongruentes aos avanços sintáticos predispostos da linguística sistemática derivativa em sua compreensão das relações de inerência entre as partículas idiomáticas minoritárias solfejando subcamadas e o significado semiótico cultural vernacular da dialética dos usuários que ressignificam a textualidade sempiterna da conformação expressiva ante macronarrativas da história logocêntrica, na constituição das locucionadas crenças canônicas sobretudo por liquefações desveladas sobre o aspecto da moralidade (pela dimensão prospectiva do enunciado no pendor da filosofia da história) – por entre nuances de implicações vindouras, partindo da especulação para a consumação constitutiva do movimento civilizatório –, tais “formatos” adjacentes penetraram em declínio após a imanência póstuma à revolução francesa, e suas bifurcações incólumes, ao sistêmico andamento que uma indeterminância principiava a emergir na fisionomia debuxada em apropriação do mundo de representação, como dado a

percepção enviesada, posto isso como fenômeno condicionante, cabendo ao sujeito o pespegar da ação porosa sobre o objeto predicativo, emergindo no cenário literário como representação da conceituação tardia do ideal perscrutante filosófico transladado, cabendo uma interpretação para além da concomitância sugestiva no âmbito da diacronia irrestrita anamnética. É então elucidativo constatar que quando Adorno interpreta o vigorar da conjugação entre o lirismo (compreendido sincronicamente como concernente ao gênero lírico) e a sociedade (situada neste contexto depreendido como reprodutora de desvelares e *insights* de ideologias ocultas, na profusão da esfera do anacronismo, logo sustentadas em certas camadas textuais discursivas – amparadas pelo viés sociológico prenunciativo) por uma dialética de aculturamento, evidencia-se "sindéticamente" que além da relevância dos sentidos impregnados nos gêneros do discurso e a possibilidade intencional de empregá-los com um propósito no código coletivo de cultura; há a disposição de subverter ou transmudar as proposições fundantes no tocante ao tradicionalmente outorgado aos gêneros, não conceituando ou prosseguindo numa determinada tradição que concebe a lírica como contraposto ao substrato social –, este intricado fenômeno de estruturas geradoras de enunciação converge a arte verbal ao patamar duma língua técnica (todavia liberta de tecnicismos) e artificiosa (sinóptica em si de conhecimentos uterinos e artífices preambulares), para uma poética suscetível de movimento não retilíneo, porém direcionando-os por intermédio de suas obras literárias exemplares para uma conjugação multifatorial de *literaturnost*, multifacetação é ação – multi/face-*t*-ação – multi faces "*in*" ação (o "t" pode ser substitutivo de "in" nesta perspectiva) – ação é movimento ininterrupto que se amplifica ciclicamente e se molda em fatores múltiplos por assistir ao coletivo, e servi-lo alocando-o após observação – observ/ação [descortinado] (inserir) – ação –; objetivando-a, e apenas este compendiar unificante de condições e etapas – progride para a formação da "transliterável" portada "literariedade" aculturada. Neste contexto de "entendimento", os gêneros se dissolvem e se mesclam, contudo, esta constatação é uma afirmativa demasiadamente rudimentar, há de

fato a simbiose dos gêneros transpondo-os, tais referidos transitam à alvitre em coexistirem intrinsecamente, numa fórmula em movimento onde os elementos "Άλφα" e "Βήτα" são *Άλφα* e *Βήτα* efetivamente, sendo também "ΆλφαΒήτα" que não é nem "*Άλφα*" tampouco "*Βήτα*", aceitando-se ser balisticamente prepóstero em "*Ωμέγα*". Algo que não é encontrável em seus antepassados que os fecundaram anômalos, esta fórmula é um teorema em expansão temporal, que foi (cumulativamente), que é (sistematicamente), e também sendo o que em devir o é se tornando (representativamente). Confluindo para o propósito do arquétipo fundante do teatro atual, na perceptível transgressão das categorias tradicionais do drama esquemático e na inserção da sobreposta proposta lírica no textual dramatúrgico, este deslocamento libertário permite a elaboração oportunizada de divergentes estudos de "foros íntimos" mediante o intimismo disposto das personagens, com maior soberania e abrangência, fomentando dalguma forma um laboratório kantiano de expressão amoldável e itinerante (primariamente até se atingir a utopia da verdade e seus correlatos significativos estruturantes), ocasionando a predominância da leitura equivocada da função poética sobre a representação da linguagem nas figuras de construção para o efeito linguístico da subjetividade, fundindo o sujeito ao objeto de observação, pela desconstrução da sintaxe e utilização da parataxe como pontuação intrínseca do subjetivado, possibilitando a articulação de textos lírico-dramáticos na literatura corrente, este processo se deu por miscigenação estilística e inovação formal quando se aflorou dramaturgos inventivos como Dionísio Neto (correspondente do nosso vernáculo em comum, contudo assegurando originalidade) e Heiner Müller (descontruindo a engenharia "aplainada" do logos simétrico e fomentando a anti-leitura do programa sistemático do idealismo alemão, e sua meta-leitura exemplar decodificada do cânone), partindo em ideal menor (em configuração e interface) em Hilda Hilst (esta última motivada sobretudo pelo processo ditatorial e seus desdobramentos com a realidade social nacional, e que emergia em premência de comunicabilidade com seus pares incisivamente), dalguma medida seus precursores, contudo este

arcabouço praticado não enreda a continuidade programática do tido – "Drama Lírico" – como preposto no século XIX, e esta expressão dúbia (comportando o subgênero que não se convém em facilitações) vem abarcando vários significados na história do teatro entre interfaces com a música e/ao gestual (vide o teatro *noh* e *kabuki*), sendo de modo generalista dramas apoiados pelas matrizes coadjuvantes destas outras expressões beneficiárias; até a consolidação dum projeto moderno unificador destas "outras" performances poéticas pelo movimento gerativista, no que nego considerar Beckett como precursor para a fruída pós-modernidade, para se reaver a funcionalidade dum programa sistemático concatenando a estrutura do drama clássico com a miscigenação do gênero hodierno, até a harmonia simbiótica dum especificado *dramalírico* característico do romantismo, é oportuno o apontamento hegeliano de que o drama reúne a objetividade da epopeia com a subjetividade da lírica, estendendo a objetividade também ao pragmatismo composicional autoral ao contar com um prospecto estruturalizante a se cumprir concentrando o lirismo como clímax da linguagem, e retomando como a possibilidade de enfocar seu interesse na realidade social regressa sem abdicar de materializar ou tentar captar a diversificação da vida intrínseca das personagens, se servindo entre outros meios de solilóquios densamente intimistas, ou pretensamente em correspondências a este projeto autoral, formando a unificação da dicotomia medular do drama de "lirismos" sinuosamente (vívidos) deduzindo a realidade convencionada, contudo o genuíno fundador do Drama-lírico "moderno" (e de compreensão parcialmente no nupérrimo) contendo toda a complexidade que é reconhecível atributivamente à empreita incluindo a potencialidade lírica no arquétipo fixo da camada textual do teatro é Villiers na obra *Axël*, deslindando e conformando em sua estética de adequações uma peça aparatosamente lírica e de prosa obscurantista (anti-prosaica) e não modular, estruturada com uma deliberada lógica cênico-dramatúrgica, porém de turnos linguísticos conversacionais preponderados na perspectiva do público apreciador de custosa execução, e mesmo como exercício de imaginação segmenta-se frontalmente penoso, sendo

ideóloga ao feitio adurente do *outsider* mistificador de sua conduta aparentemente paradoxal, análogo a um – *blitzkrieg* ao *establishment* em razia do "cenário" – deslocado da sociedade pelo advento da organização social industrial de consumo, e não por questões financeiras meramente consubstanciando, numa questão tipicamente inda romântica, que também pode ser lido sem maiores contradições como um longevo longo poema-dramático em prosa flexuosa, o tido drama lírico como alinhavado nestes termos é compreendido numa tradição soerguida no *sui generis* romantismo que impassivelmente pavimentava o curso para a contemporaneidade híbrida e transmorfa dos gêneros libertários, é sabido que muitas dessas peças não foram constituídas para serem encenadas arquitetonicamente em plena apreciação e fruição, embora potencialmente traduzíveis para a linguagem cênica, mas foram elaboradas de fato para a contemplação cognitiva, como ato de fidedigna leitura literária, prévia, concomitante ou subsequentemente ao ato cênico e seus movimentares em desdobramentos, não demasiadamente distante desta realidade bipartida é a compreensão sensorial e a reflexão orgânica do *Fausto* de Goethe, a obra basilar e prima do subgênero, como equitativamente os ínclitos títulos e tutelares aos póstumos *Prometeu* de Shelley e o *Manfred* de Byron, todavia abarcadas em menor ligadura a simbiose, ou mesmo a alucinação psíquica minimalista e escassa de ação em *Perpétua* e *Desembestai* de Dionísio Neto, cerceando uma poética de movimento "aretilíneo", contudo conduzida por intermédio de suas obras literárias para uma conjugação que sistematize uma diversidade de sentidos, a poética em sua trajetória embateu-se em interação/ligame com outras formas de expressar-se, sendo um gênero de discurso aprazível de se assumir anti-molde, e em rítmica atonal e tal-qualmente anti-modulante, não passivamente em outros discursos transgêneros, como: poética do drama – dramaticidade da poesia em drama lírico; poética do visual – visualização plástica de imagens em poesia da "forma"; poética da prosa – nem poema em prosa, tampouco prosa poética quando a lírica do eu-textual é a dialética de partículas poemáticas em "proesia" – para citar alguns exemplos possíveis na

casuística da criação verbal, é observável que determinados autores, de rara aspiração, rebuscam o livre transitar justificável pela estética que pavimenta caminhos próprios para a obtenção duma vereda de conciliação entre forma e conteúdo, e formas para um mesmo conteúdo convergindo particularidades reconstruídas, incorporando uma construção estética pessoal através duma linguagem acurada, percursos indissociáveis e reconciliáveis com a expressão do movimento cênico ortodoxo pelo drama lírico em apuração em pleno século XXI, tendo consciência destes dilemas intrínsecos a forma e a abrangência paradoxal do conteúdo exequível, e na imagem como unificador dos opostos, segundo Octavio Paz, por certo o motivo condutor ou a motivação basilar para a composição do drama abarcando o subgênero da poética é a valência discursiva do gênero dramático, facultando a hibridização estética, cultural e de épocas condensadas num unitário gênero de discurso congregado em prol do movimento cênico e seus desdobramentos pós-narrativos, e é possível definir a novíssima e ideária obra de arte verbal, estandarte engendrada do hodierno como um avigorado consonante experimento estético e linguístico, aceitando a subjetividade e a abertura cadenciada que tal nomenclatura abrange, outra definição suplementar, contudo não hierárquica, é compreender sua proposta temática como uma travessia entre a literatura e a filosofia problematizada na ação ou "antiação" das personagens na ambivalência de seus turnos linguísticos conversacionais, ou versando-os com a poeticidade imanente do soerguido pensamento crítico, sem privilegiar uma ou outra estância, numa emulação de monólogo por turnos linguísticos que apresenta uma perspectiva de transcriação em eufonia intercalada na representação da apreensão mediada pelas consubstanciadas personagens, adquirindo um *páthos* propicio a uma catarse autônoma reconsiderando a tradição pela desconstrução experimentalista efetivando dessarte uma criação póstuma-pós-moderna que unifica poética, drama e crítica literária no mesmo gênero do discurso, *mise en abyme* na recursividade dos gêneros por signos em rotação cardeal, a combalida poética é então endossada de intento preposto pela adoção conceitual de desdobrares

norteadores da criação verbal como agrupamento de matizes funcionais, através do agrupamento em percursos de escritores significativos, que sobrelevam as possíveis limitações impostas pelo gênero, enveredando a confluência desta problematização teórica evidenciada, incorporando uma construção estética pessoal através duma linguagem acurada, que consideram o racionalizar transdisciplinar sobre a problematização do clímax individual nos temas-chaves que caracterizam o escritor na criação de sua diegese ficcional (mesmo a lírica é uma leitura ficcional de verossimilhança, ou do símil "impossível verossímil" aristotélico em ruptura) diátese de realidades para a formação de significação prenhes deste tensionar até o quimérico alcance universalista do sentido e representação, ocasionando a cosmovisão que valida a arte pela vida e possibilita que a vida seja compreendida pela óptica da arte para a formação de novos arquétipos literários inclusive, reputando suas implicações e desdobramentos voláteis, por fim esta nova realidade em vivência experenciada do poético abrigará aguerridamente uma nova modalidade de *dramatis*dramalírico*personae*, necessariamente *in media res* da contrafacção lexográfica na metalinguagem maneirista imputada a percentual considerável das obras "agregadoras" e "inventivas" na estilhaçada ululante era "pós-moderna", ação lírica sem concessões, divisando o *chronus* teleológico da literatura ocidental, pressuposto de apreender e tentativa de superação – sendo a emulação diacrônica do logos e suas feituras e prodígios na arte verbal, aqui a presentificada, e por que não "surrada" da tradição shakespeariana dialogal (poética encenativa) não é induzida a transcender ideóloga-*in*/mente perpassando a matriz assimilável no compreendido pela nossa teleologia do escopo shakespeariano ou espinosano, e sim auferir a voz negada, *petit dramatis personae* em sequenciais e medidos movimentos, margeando as limítrofes sumas do kairós emulação embrionária que é sincrônica a contemporaneidade, estética eletiva das últimas gerações de criadores de línguas vernacular/es – em Heiner Müller o grão-mestre que operou a desconstrução das esquemáticas tessituras das personagens shakespearianas partindo de Hamlet e possibilitando uma outra voz ativa a Ofélia, de gestos que

não competem com o paisagismo cênico de reticências obtusas da esfera dramática da literatura tênue, transposta para a "cena" facilitadora da compreensão das retinas condicionadas. Sua obra trata de Ofélia/s duplicação temporal chronos e kairós na duplicidade de signos em diacronismo e sincronismo, a heroína relegada do renascentismo no pós-modernismo aqui empregado (compreendido via *verstand*), articula o seu timbre lírico no dialeto transformacional da babel exercendo a primazia de sua performance individualizante na competência ímpia de nossos códigos-conceitos da realidade vista (*vernunft*), da fala coletiva e conciliadora do todo e excludente do uno, escrita que obtém concretude *omnis* parcialmente omitida na fala fracionária, e fragmentado a falar reflexivamente elaborando na escrita, *Hamlet Machine* é fusão histórica e fissão estética, Ofélia atual que não é feminista, mas feminil, diapasão fissão nuclear em desfolhar (em "montagens" ajustadas na nossa pátria) o floral de lácio, que é mais adorno do que realidade, no pais província do mundo com megalomania pós-colonial, terra sonambulada do advir entre incultos e belas culturas iletradas de qualquer sina, Ofélia de outrora o silêncio na dialética do principado que não é se não um solilóquio que enovela o outro na anulação do pronunciado, o des/dizer que assola e é a reticência póstuma a aporia da impossibilidade de coexistir com o outro incorporando a si sem a prerrogativa inerente do direito de réplica, confinamento do "eu" esvaziado pela exclusão cativa do outro, possibilitada pelo secularismo por entremeio da leitura póstuma, entreato imputado pelo romantismo auferido a referida e anacrônica tradição shakespeariana, que impassivelmente pavimentava o curso para a contemporaneidade hibrida e transmorfa dos gêneros, fenomenologia da imagem em ação por movimentos interpostos e transcriação, que no hoje projeta como asserção o psicodrama do eu-poemático encenado para um duplo desdobrado, tendo este escorço temário embasado pela ideia central que envasa o desenvergar deste duplo hamletiano-ofélico, retornando em análise sintomática de *páthos* observável da mulher hodierna, reiterando tratar-se dum drama enfermo inerente ao subgênero lírico, com similaridades de estruturação,

construção e ação dramática do drama psíquico ou drama psíquico alegórico – peça ou perpétuo movimento esférico de encenação que precipita conflagrações (sendo a duplicidade das personagens colapsos sensoriais ofegantes e distúrbios da consciência ululante, não paradoxalmente em conteúdo e forma) intimistas do protagonista como consecução alegórica ao leitor-espectador ou mesmo leitor-ouvinte, versando-se em partições dum seminário lírico transdisciplinar, percebe-se então que a funcionalidade da peça-urdida serve a propósito de leitura literária e apreciação teatral pública (dando conta da dúplice natureza do ligame de sua elaboração na dramaticidade da poética estrutural de seus argumentos estéticos funcionais, entrecruzando-se pela dramaturgia lírica do seu discurso logocêntrico) enquanto que nós (leitores), os outros (presenciados), ouvintes/acompanhantes do psicodrama enredado por solilóquios entrecortados, o que por conjugação assertiva de sua natureza transdisciplinar possibilita tal multifacetação apresentada. Heiner Müller possibilita esta percepção inclusive através doutros autores que só realizariam suas criações pelo prisma daquele, é então titânica a influência catatônica do dramaturgo alemão, incluindo a tessitura ligeira e dinâmica da ópera dodecafônica à vocalização desvencilhada de arranjos transitando em seu reduzido formato fragmentário pela biogênese sociológica da dificuldade de se fazer compreensível e da comunicação em si, sendo indivíduos que alicerçam um grupo social e estes fomentam a cultura, porém a dúbia cultura que se encarrega de representar o coletivo, podendo ser totalmente dispare de razão para indivíduos indivisíveis em precípuo, e para as vozes uníssonas da "mulher emancipada" e dos "monarcas decaídos" que tem mais a dizer de seu espelhamento do que qualquer feminismo, ou luta de classe, elidindo metanarrativas entre si, odisseia do ser em busca de sua singularidade – a poética do hibrido cumpre também com a indissociável necessidade do escritor de envergadura que é o lídimo crítico de sua era histórica, que é o de avançar em questões experimentais (aqui entendido como a adoção de novas percepções e estruturas estéticas) reverberando na realidade de sua época com o conhecimento e discernimento da tradição que o antecedeu, na árdua tarefa de

transpassar a afamada angústia da influência da emulação, que é a multiplicação inveterada da angústia original, a partir do motivo condutor shakespeariano, e marginando de Lorca e até mesmo Pasolini, mantendo a essência virginal de sua lira, mesmo quando se ressoa o resquício dum piano de Kagel ou uma partitura de Berio para a voz byroniana, os temos por intermédio/interpretação de sintetizadores e pedais de efeito, quando um musicista orquestra os signos escritos, e o literato musicando os grunhidos incontidos da ação nos versos dramáticos para a nossa audição-contemplação – tal medida evidência o desespero subjetivista humano de sermos e não nos acondicionarmos a uma ideóloga humanidade pragmática de reprodução técnica, gestual e verbo, que interage entre os intrínsecos módulos do recôndito subjetivo, do drama em dialética de completude, não antes de locupletar em cisão, – tal qual o urânio enriquecido que do mais comum se torna o mais raro, – a fusão nuclear da apresentação é a lírica de subcamadas entre ambas, fazendo-se possível através da poética transcriada no formato dramático e retórico de seu peculiar psicodrama entre a música (poesia) e a imagética (logocentrismo), o *layout* ideal prevê uma poesia sofisticada e demarcada teatralmente como drama de consciência de apresentação e não de formação, não interessa então propiciar aos leitores que expectam a passividade da moral de valores lecionar um decoro de aprendizado pré-fabricado, na literatura de "fachada" (facilitadora inoperante) que simula todos os simulacros do mundo de simulações que se omitem pela conivência insidiosa – seleciono entendimento mediante o exposto para dois autores que retêm e avigoram a alta performance da criação nos tramitares da literatura sem concessão e precificação: Luís Serguilha e Flávio Viegas Amoreira.

II DAN [DIMENSIONAMENTO CONSUETUDINÁRIO]

A INTERTEXTUALIDADE DO ATO DA ESCRITA COMO QUINTESSÊNCIA POÉTICA AO INCOMENSURÁVEL ELIDIR – VORAGENS DO EXPERIMENTO ABRUPTO EM LUÍS

SERGUILHA

O lusitano poeta-meta-crítico literato Luís Serguilha no mosaico discoidal em *Plantar Rosas na Barbárie* esquadrinha a ideia central da distensão hermética do logos para a consumação da poética, conceitualmente compenetrando este apreender em *leitmotiv*, e de tal consubstanciar tangência a integralidade dos desdobramentos motrizes do genuíno e autocrítico experimento lírico, experimento este que transpassa o cediço experimentalismo estético disposto como de abrangência formal ou linguístico semiótico, possibilitando tal feitura ao conceber todo o processo de criação adentro e militando em causa da criação verbal, tal criar labiríntico imiscuído é compreendido como inventividade vernacular para além duma determinada categoria do discurso ou a vazão duma tipificação taxionômica estanque para outra, concatenando a conexão lírica em tempo real recursivo ao *full-time* da metafísica da presença como a percepção e os movimentos do logos sobre o indivíduo enviesado, seja pelo paradoxo ou pele metonímia do supostamente real e seus categóricos desdobramentos ontológicos, que aqui conjecturado é meramente seu artífice em sua criação laboratorial dum simulacro extrínseco, sendo a expressão verbo-voco na autorreferência sobre a sistêmica criação autoral, que é o resultante balístico da contração cabal deste permanecer liquefeito no estado lírico em transe consecutivo de *póiesis*, a ação e produto nesta elipse de significantes reverberando significados é sistematizada na tentativa de resolução indireta e por vezes evasiva, de conceituação do (deste) "eu", mesmo se efetuando em muitos momentos a tentativa pragmática e retilínea de responder e se confrontar sobre o problema do escrito (como ato em movimento), da escrita (como ação em tempo real), da matéria escrita (como produto potencializado da fenomenologia dialética entre a subjetividade e a consciência transnarrativa), do sentido entre subcamadas de para-sentidos do escrito em nervuras, em estiramentos sintagmáticos, proeminências sintáticas acumulativas de terminologias anti-morfológicas, neologismos, neo-gramatologias, e afins, a racionalização (categorização tipificada e funcionalista)

sobre a obra problematizada até o momento é atípica, porém é justificável tratando-se de Serguilha, autor que assim se faz notório, por ser perceptível sua peculiaridade na labuta da *in*-evolução-perpétua a sua maneira do ideário motopropulsor de significações ante o asseverar no pró-conteudal de instâncias em verve *conditio sine qua non* de metafísicos-telúricos de E. M. de Melo e Castro, Haroldo de Campos, Pound, aliando-se com autores expansionistas da matéria lírica para além da forma, estetas como Rimbaud, Leopardi, Valéry, ou mesmo autores contemporâneos a exemplo de Flávio Viegas Amoreira, pelo acoplar destas duas tradições convergindo para uma obsessão pessoal que é o mote de vida de cada poeta, que em Serguilha, ao menos para o Serguilha desta barbárie cerceada por rosas, é a escritura profana se sacralizando pelo lírico, pela poética explicita na apreensão da aporia humana, o problema fundamental de estruturação logocêntrica em Serguilha é a saber – como se manter nestes moldes sem balizas contrapontísticas em mais de uma centena de páginas – sem subdivisões estratégica e se valendo unicamente pelo lirismo em seu arauto paroxismo, o poeta atinge uma obra densa, hermética e colossal, porém paradoxal pela proposta titânica da lírica sobrepor e ser unívoca ao "tudo", Pound fez clarividências em Cantos, Serguilha fez uma contracultura gramatológica em Canto único sem consonâncias propicias das resoluções mantedoras, e apesar de ser expressivamente mais lírico (inclusive mais linguístico) no sentido da *literaturnost* que os pressupostos canônicos que o antecedeu, se prodigaliza em exposição, tanto quanto estes pilares concêntricos das letras, *Plantar Rosas na Barbárie* não é uma sistemática leitura, é uma aguilhoada atroz de permanência para poucos, mesmo para os muitos afeitos e versados nas muitíssimas vertentes experimentais da criação verbal, e sua proposta quase atinge a anti-literatura; comparável ao que Joyce propôs na prosa, e quem se propor de ser um elo avante símile desta vocalização poética e de fato for capaz de prosseguir ereto em suas páginas "sinuosas", certamente se sentirá em sua integralização inconclusa exaurido e perplexo, como quem está a emergir dum pantanoso labirinto não sabendo se o mesmo é concreto (realidade

imanente do exposto) ou miragem (metafórico meta-sentido do enunciado) de sua estrutura ardilosa. *Plantar Rosas na Barbárie* é um exemplo inequívoco duma novíssima literatura adentro as premissas da empedrada velha vanguarda impetrada, que revisita o já consumado, delineando curso em novas possibilidades jaz. Eis uma referência certa para a literatura contemporânea, que se apresenta como um orgânico material excepcional, não somente na estilística do segmento, mas tendo em consideração toda a história da poética ocidental, o que não é apoucado, desvelando-se num vistoso material de interesse que concilia o pressuposto rimbaudiano (natureza criadora, inspiração dionisíaca) com o pressuposto poundiano (natureza emuladora, labuta do logos), propicio tal-qualmente por suscitar o antagonismo partidário de concretistas e *beat generations*, estilistas industriosos e *neo-sturm-und-drangs* entre outras dicotomias dialógicas, mesmo compreendendo a sua proposta, e estando ciente que a escolha do poeta é certamente esta, aceitando todas as devidas implicações, é inevitável se questionar porque o bardo não optou por uma resolução de coexistência de metanarrativas como Pound ou Amoreira, será que a proposta não é outra a não ser se certificar do quanto o eu-lírico pode avançar até suas últimas consequências e coagir o leitor em segui-lo independente de sua sina dúbia nestas veredas? Seus versos incontidos reverberam afinal a *Poesia* como matéria sempiterna do poético etéreo que nunca se exauriu, e não há de padecer porquanto houver poetas alinhavados com a esfinge que a consigna em essência – em neologismos, construções experimentais transitando na semiótica duma língua dentro do vernáculo poético como "proesia" do *in continuum*. Esta obra é oportuna para o ideário anti-pragmático do supra-leitor hodierno cerceado pela literatura de mercado e da pseudo-poesia midiática ou indolentemente canônica, de ampliar seu repertório famélico de alta literatura em construção por autor vivo em plena atividade inventiva.

III DAN [DIMENSIONAMENTO PRENUNCIATIVO]

A EXPEDIÇÃO DA ALEGORIA MARÍTIMA E OS ASPECTOS COMUNICACIONAIS NA PARTICULA THIAGO NO ÂMAGO DA COESIA QUE DESCOISIFICA AS COUSAS NA TIPOLOGIA SITUACIONAL DAS VICISSITUDES DO MERAMENTE ORDINÁRIO – UMA LEITURA DO POEMA *SEQUENZA I PROLOGO DA COESIA* EMERGINDO A ÉPICA *HODIERNA* DE FLÁVIO VIEGAS AMOREIRA

A perimetral desconstrução do gênero contíguo desvelando-se e a equipolente desoneração extensivamente insurgida da putativa propedêutica taxonômica é alinhavada depurando-a cedente no intermédio funcional do encargo interposto atrelando o interlocutor evocado subalternamente em vocativo ostensível em aparentemente por singelo identificável no sintagmático nominal na intitulação como a partícula dialogal dialética {"Thiago"} – a meação referenciada do turno linguístico em transcorrer propagado, este que eis nomeável sujeito oculto podendo ser momentaneamente [outro] de predicativo inexistente interdito a se assimilar inteligível – o "eu" poemático problematizado na intempérie dialogal afirma procurar no (ti) de ["Thiago"] o que contém, mesmo tanto e portanto este é o seguir particípio na inexatidão a cômputo e racionalização acertada do impreciso – cá é esta a primeira sentença real da primeira sequência estrutural deste poema em prosa da peça rítmica mencionada antonomásia como os: *Esboços dum desromance* – assinalado pela autoria alquímica de Flávio Viegas Amoreira; esta cousa sensorialista tipificada que não é "outra" na explanação assertiva do eu-poemático conceituando por ocasião da sinestesia – porquanto apontar com os olhos não o tato iconoclasta – direcionando coagir nuncupativo delineando margens expositivas adentro o acenar com a visão vertida ao objeto subjugado o objetivando dourando pela visão expandida autoral, ao transitar nas nomenclaturas vigoradas em pespegando o trajeto do sintagma entrelaçando a composição do "eu" temático

ao cenário fugidio de mutabilidades, e o interceptor deverbal “Thiago” sumariamente interlocutor em verbo infinitivo da ação propulsiva a sinestesia que é desfeita pela mão que aponta retomando seu lugar logocêntrico não estilístico; mais esta sente por metonímia do antropomórfico doendo mórfico e enjeitado no encontrar da raiz frutífera e loquaz do acaso que floresce uma alma coisificada disforme como podemos supor, sem o intermedial onisciente que ressente em tempo real para um fronde de que espécie nos questionamos na depuração maturada da descrição lírica a introjetar o atentar que deparamos nesta comunicabilidade acondicionada e deflagrada, a nós leitores em nossa expectação simétrica do ritmo tão logo que – não por acaso é revelada em transfusão afirmativa o eu “lirificante” conquanto exclama conformidade que desta simetria – (teimam) as vozes estas dum estranho fado melancólico em métrica o timbre presenciado a nós ou vós; como queiram, do desencanto intercalando o arrolar de objetos e sensações pelos meândricos se acoplando numa neo-sensorial percepção imagética, e eis que inda estamos na segunda sentença real do poema em contemplação como vigorará esta meditação perpassando ao rés-do-chão na ambição metafisica do feito em *flâneur* (em apreciação plena dum esteta jamais dum escrevinhador) destituído de personagens e seus sentidos correlatos em demasiado... digno de observação é o elemento marítimo adentro a primeira sentença real na imagem do cais mencionado do navio-poeta construções estas que remetem ao mar orbitando o âmbito litorâneo a *coda* que coordena o psiquismo imaginário em comum por tracejar em sua obra notória se afigurando da fluidez e tenacidade da imagem alusiva a interposto de observador e objeto partilhando, e situa-se nos cinco primeiros versos o mote imaginário como a Linha do Equador preludiando o desromance não arbitrário a nos sondar... ao se ter o tudo detendo-o representativamente na contingência eventual do hipotético o amalgama desta probabilidade se personifica no presenciar com o Tempo substantivo próprio e propicio da entidade que rege ao todo, em seu julgo implacável na falta do anti-sazonal patrimônio do “eu lírico” patrono das vicissitudes que medeiam sua

poética com a matéria telúrica e seus percalços atinando-os moleculares frações auferidas do nada em excesso e complementar ao temporal que contém o tudo em seu arcabouço e o todo contendo o uno das posses e ânsias deste "eu" somático poemático, se atendo memorial conjeturou-se e o dardo decadentista é lançado ao pós-moderno por sua diapasão... corpo que não é corpóreo afora o mar na imensidão das gotas que se formam como partículas sustenidas da natureza dos átomos na tez do poeta, ventre de versejar meta-criação na ânsia em procura do atlântico horizonte norteador da *poíesis* artífice de transmudar metáforas e significâncias do léxico a nova linguística somatória das palavras-signos resultantes no sentido doutras e cardeais autônomos de si, arsenal abstrato do poeta rememorando a castidade óptica das cousas inda não plenamente dizíveis e incorporadas ao censo da "coesia" – que ancorando em {Thiago} redescoberto na procura do outro neste e deste para vós, quando em todos já não há a necessidade para os intercessores da eventualidades do meramente coeso e obsoletamente comunicacional, apenas um cérebro para Cérbero e presas presididas de sentir.

BIBLIOTECA, EDUCAÇÃO E CULTURA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

DENIZETE LIMA DE MESQUITA[48]

A biblioteca é uma agência social de natureza complexa. (GOMES, 1981, p. 6).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

"Bibliotecas podem ser muito mais do que simples espaços para guardar livros", é assim que Campbell (2015, p. 15) inicia a introdução da sua obra *A biblioteca: uma história mundial* e é a partir dessa frase que pretende-se apresentar outras atribuições possíveis e necessárias para este importante *lócus* de reunião, guarda e disseminação de informações teóricas sobre os mais diversos temas e áreas do conhecimento.

Historicamente o ambiente físico das bibliotecas foi utilizado por longo período como mero depósito de guarda e preservação de livros nos mais variados suportes, onde poucos e privilegiados eram aqueles que podiam desfrutar do acesso e uso das obras existentes nas prateleiras das estantes e armários de modestas salas ou de grandes e imperiosos prédios.

O acesso restrito ao ambiente, aos recursos e serviços das bibliotecas ainda faz parte da rotinas de inúmeras unidades de informação em pleno século XXI e esta forma arcaica de percepção a respeito da biblioteca não se limita apenas ao acesso, acervo como também na oferta de serviços e produtos aos seus usuários.

É importante esclarecer que, quase sempre, a forma como a biblioteca é disponibilizada para a comunidade de usuários depende da maneira como os profissionais que atuam nestas unidades de informação as percebem, assim como os fins para os quais foram criadas e/ou implantadas e o seu consequente desenvolvimento o qual deve buscar sempre atender as necessidades de demandas informacionais de seus usuários.

Tal pensamento é corroborado por Campbell (2015, p. 19. Grifo nosso) ao afirmar que "O desenvolvimento das bibliotecas ilustra a relação mutável da humanidade com o mundo escrito e que, em todo o planeta, estas nunca foram apenas depósitos empoeirados de documentos, mais **símbolos ativos de cultura e civilização**".

Sendo a biblioteca um símbolo ativo de cultura e civilização, entende-se que este espaço não pode limitar suas ações apenas na oferta de informações em formato impresso ou eletrônico, mas que também pode desenvolver práticas que possibilitem aos seus usuários conhecer, vivenciar e experimentar de forma prática e real o conhecimento teórico presente nas páginas dos livros como por exemplo, através de exposição fotográfica na biblioteca, apresentação de peça de teatro, de dança, grupo folclórico, exibição de filme, palestra, recital de poesias e de tantas outras possibilidades.

O uso da biblioteca para outras finalidades que não seja a que tradicionalmente acostumou-se a ouvir – guardar e tratar livros para consultas, pesquisas e empréstimos – não é algo novo, mas uma prática que já ocorria desde a antiguidade, assim como afirma Campbell (2015, p.54) quando este descreve o seguinte trecho sobre o uso das bibliotecas na antiguidade:

> Autores latinos falam sobre **ir à bibliotecas para ler**, o que nos leva a crer que havia livros disponíveis para leitura no espaço principal, provavelmente mesas no centro. Entretanto também falam sobre **ir a bibliotecas para ouvir palestras**, então o espaço deve ter servido para ambas as funções, e a plataforma pode ter sido usada como assento para o público.

Se em plena antiguidade o espaço da biblioteca já era utilizado para outras finalidades, além da pesquisa e leitura, este mesmo ambiente em pleno século XXI não pode restringir suas atividades apenas a tais serviços. Portanto, faz-se necessário acompanhar a evolução e dinamicidade da sociedade que cada vez mais anseia por conhecimentos e informações sobre os mais variados assuntos.

2 BIBLIOTECAS E SUAS FUNÇÕES EDUCATIVA E CULTURAL

> O bibliotecário brasileiro precisa se preparar para enfrentar desafios, se quiser contribuir com suas competências específicas para a formação das pessoas. (Campelo, 2009).

As definições e caracterizações do termo biblioteca enquanto caixa de livros (*bíblon* + *theka*), edificações ou construções onde se guardam livros talvez não descreva de forma exata a atual realidade/concepção do termo biblioteca, tendo em vista as novas funções e atribuições que esta passou a exercer. Tal transformação é condicionada a tentativa de acompanhar as novas necessidades informacionais dos usuários, onde transforma-se não só os recursos materiais que compõem o acervo, os novos e modernos móveis, instrumentos e equipamentos utilizados por funcionários e usuários, mas principalmente a forma como os conhecimentos são disseminados.

Antes as funções básicas das bibliotecas eram: adquirir, tratar, guardar, preservar e emprestar as obras das coleções quando os usuários procuravam para pesquisas locais, estudos e empréstimos domiciliares dos itens do acervo.

Com o passar dos anos, percebeu-se que as bibliotecas poderiam contribuir ainda mais, sendo verdadeiros instrumentos de fomento à educação e a cultura. Assim, as bibliotecas passaram a desenvolver ações para instigar o público a frequentá-las,e fazer uso dos recursos e serviços disponibilizados.

Atualmente os usuários buscam algo além do conhecimento presente nas páginas dos livros, arquivos dos computadores e/ou bases de dados. Atender a essa nova necessidade dos usuários exige da biblioteca adaptações constantes no ambiente e rotinas biblioteconômicas. Diante desta nova perspectiva e realidade, os profissionais da área da biblioteconomia uniram-se aos da educação, cultura, arte entre outras para que juntos pudessem construir um ambiente propício ao desenvolvimento de atividades e ações além das tradicionalmente já ofertadas.

O aumento do número de usuários, bem como as diferenças de necessidades informacionais destes foram determinantes para uma classificação e/ou categorização do tipo de biblioteca pois, apesar de seu caráter democrático e

possuir no acervo livros e documentos sobre os mais diversos assuntos não tem como ofertar um serviço de qualidade para todos os públicos.

Dentre as classificações e categorizações mais conhecidas, apresentam-se algumas definidas por Silva e Araújo (2009. Grifo nosso), de acordo com a finalidade podem ser **nacional, pública, universitária, especializada infantil** e **especial**; segundo a natureza da coleção são **especializadas** ou **geral**; já as **populares** e **eruditas** dizem respeito ao nível de conteúdo das obras. As bibliotecas também são classificadas em relação a sua entidade mantenedora (**pública** ou **privada**) e em relação a organização das coleções podem ocorrer de forma **centralizada** e **descentralizada**.

Como pode ser percebido, o que antes era denominado como caixa de livros, prédio ou construção evoluiu de forma significativa que já não pode mais ser chamada apenas de bibliotecas, caracterizar um tipo específico é necessário, pois a crescente demanda de produção, acesso e uso das informações impulsionaram tais mudanças e independente da especificação de cada biblioteca esta deve, "Atender as necessidades reais da civilização moderna no que diz respeito às informações". Silva e Araújo (2009, p. 29).

Dos diversos tipos de bibliotecas existentes, duas são consideradas como principais na promoção da Educação e Cultura: a pública e a escolar.

2.1 A BIBLIOTECA PÚBLICA

> A biblioteca pública não pode ser uma instituição isolada, ilhada em si mesma. No contexto da sociedade atual seus serviços não devem estar restritos ao seu acervo. Para atender à necessidade de informação da comunidade, a biblioteca deve utilizar os mais variados recursos. (BIBLIOTECA..., 2010, p. 45).

A biblioteca pública é, segundo o documento Manifesto IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas (1994, p. [1], a "porta de acesso local ao conhecimento – fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais".

No Brasil, as bibliotecas públicas não possuem um passado histórico glorioso. Muitas foram implantadas ou instaladas em locais sem as condições físicas adequadas para abrigar o acervo e para o atendimento das necessidades informacionais, educacionais e culturais da sociedade.

Desenvolver ações as quais o acesso ao livro ainda não faz parte do cotidiano da grande maioria das pessoas, seja por não saber o valor e a importância deste importante instrumento ou por desconhecer o seu poder e potencial de transformação de vidas através do acesso ao conhecimento e o seu usufruto.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de pesquisas que objetivam compreender, mostrar e relatar a importância das bibliotecas enquanto local de transformação social. Fóruns, debates, reuniões técnicas para gestores, congressos específicos sobre a temática tem sido cada vez mais frequentes como forma de mostrar que uma biblioteca pública atuante é fundamental no processo de democratização do saber, por meio do acesso aos bens e serviços que pode propiciar à sociedade.

Para que a atribuição de ser um importante local de desenvolvimento de ações de cunho educacional e cultural se cumpra, é necessário que haja o envolvimento e a participação do setor público no investimento em recursos materiais e humanos, e que, a sociedade participe das ações desenvolvidas e promovidas pelas bibliotecas, bem como exijam a oferta de novos produtos e serviços.

2.1.1 A BIBLIOTECA PÚBLICA E SUA MISSÃO CULTURAL

> A ação cultural se constitui num processo pedagógico-informacional que pode ser impregnado de elementos lúdicos, o que pode ser muito produtivo considerando-se a diversidade de públicos e a flexibilidade e adaptabilidade necessárias aos centros de informação, especializados ou não. (BARROS, 2015, p. 79).

No que tange a dimensão cultural, a biblioteca pública é o cerne principal da difusão cultural e está presente de forma explícita em pelo menos quatro (04) das doze (12) missões à ela atribuída pela IFLA/UNESCO no Manifesto sobre a biblioteca pública.

> 5. Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas; 6. Possibilitar o acesso a todas as formas de expressão cultural das artes do espetáculo; 7. Fomentar o diálogo inter-cultural e a diversidade cultural; 8. Apoiar a tradição oral; [...]. (IFLA/UNESCO, 1994, p[2]).

Ao analisar as 12 missões chaves postuladas pela Unesco é possível perceber a importância e necessidade de agregar no espaço da biblioteca as atividades e ações de cunho cultural. Mas para promover tais ações é necessário entender o que é cultura e suas formas de manifestações para, assim, facilitar a elaboração e inserção de tais atividades.

> Em sua conceituação mais ampla, **cultura** remete à ideia de uma forma que caracteriza o **modo de vida de uma comunidade em seu aspecto global, totalizante**. Num sentido mais estrito, [...] cultura designa o processo de cultivo da mente, nos termos de uma terminologia moderna e cientificista, ou do espírito, para adotar um ângulo mais tradicional. (COELHO, 2009, p. 102, grifo nosso).

Diante da amplitude do conceito de cultura é um grande desafio para as unidades de informação, no caso as bibliotecas, promover o conhecimento a respeito da herança cultural, bem como possibilitar o acesso à todas as formas de expressões da cultura e fomentar o diálogo intercultural e a diversidade cultural.

Para que os profissionais e gestores das unidades de informação em especial os bibliotecários possam ofertar um serviço de qualidade é imprescindível a união dos profissionais da área da cultura com os profissionais da área da biblioteconomia tendo em vista que, a troca de informações e a somatização dos conhecimentos dos profissionais propiciam o planejamento e o desenvolvimento de ações que sejam eficazes no que tange a essa promoção da diversidade cultural para os usuários da biblioteca.

Levando-se em consideração o conceito apresentado por Coelho (2009, p. 31), em que a ação cultural é definida como um "Conjunto de procedimentos, envolvendo recursos humanos e materiais, que visam pôr em prática os objetivos de uma determinada política cultural". É possível dizer que o sucesso da implantação e execução das ações culturais só serão possíveis se houver um planejamento prévio com a participação de agentes culturais preparados para

levar ao público as informações e conhecimentos necessários a respeito do tema abordado e do tipo específico de manifestação cultural.

As ações culturais possuem quatro fases, níveis ou circuitos de produção cultural a saber: produção, distribuição, troca e uso (ou consumo). A **produção** tem por objetivo possibilitar a geração efetiva de obras de cultura ou arte para profissionais e amadores. Já a **distribuição** propõe-se a criar as condições para que obras de cultura ou arte entrem num sistema de circulação que lhes possibilite o acesso a pontos públicos de exibição.

A ação cultural de **troca**, promove o acesso físico a uma obra de cultura ou arte por parte do público, seja gratuita ou mediante pagamento de uma taxa simbólica, já a ação cultural de **uso** propicia o pleno desfrute de uma determinada obra que pode ser em forma de catálogos, programas de apresentação de espetáculos ou filmes, palestras, seminários, debates, mesas redondas e outros. Coelho (2009).

Ao explicar essa divisão, o autor exemplifica a biblioteca como um espaço de distribuição da cultura, no entanto, considera-se uma visão limitada sobre as possibilidades que este espaço possui, pois no ambiente de uma biblioteca é possível produzir, distribuir, trocar e usar/consumir as ações culturais, haja vista a dinamicidade e complexidade das unidades de informações.

2.1.1.1 Ações culturais que podem ser realizadas em uma biblioteca pública

> As bibliotecas públicas são parte e ponte para o acesso à Cidadania em todo o significado que o termo possa representar" Silva, 2015, p. 48).

José Fernando Modesto da Silva (2015), na obra a *Biblioteca pública em contexto: cultural, econômico, social e tecnológico* apresenta a seguinte reflexão "As bibliotecas são organismos vivos e de potencial latente para o desenvolvimento social". O autor ainda enfatiza que a biblioteca pode ser um local estratégico no processo de inclusão e promoção do informação e do

conhecimento para a sociedade, a qual pode servir-se para fins de lazer, aprendizagem, estudo, autodesenvolvimento e liberdade de expressão.

Para que a biblioteca pública possa de fato ser esse organismo vivo, requer dos gestores públicos e dos profissionais responsáveis pela unidade de informação, o planejamento e a elaboração de estratégias para a oferta de ações que contribuam para o acesso aos bens culturais locais, bem como para a cultura de modo geral.

Muitas das ações que podem ser promovidas no espaço da biblioteca no contexto cultural não necessitam apenas de investimentos em recursos humanos ou materiais, mas também do compromisso e responsabilidade dos gestores, de parcerias com instituições, órgãos de fomento à cultura e com a sociedade de modo geral para que façam uso dos serviços e produtos ofertados.

A produção cultural pode ser promovida pela biblioteca em todas as suas fases. As ações de **produção** cultural podem ser desenvolvidas por meio de convênios com grupos de cultura local, artistas e profissionais ligados à área para que estes possam, em parceria com a biblioteca, desenvolver cursos, oficinas e palestras para a comunidade.

Tais ações podem fazer parte de um programa permanente da biblioteca ou utilizar-se de datas específicas em que se comemora determinado tipo de atividade ou manifestação cultural a exemplo: dia mundial do teatro (27 de março), dia nacional do Artista Plástico (08 de maio), dia mundial do livro (23 de abril), dia do folclore (22 de agosto), dia mundial do cinema (05 de novembro), dia internacional da música (01 de outubro) e tantas outras datas importantes que devem ser utilizadas para propiciar à sociedade a possibilidade de conhecimento e produção de bens culturais.

Também podem ser desenvolvidas ações de **distribuição, troca e uso** cultural através de exposições, recitais de poesias, apresentações teatrais, musicais, mostra de danças folclóricas, clássicas e populares, divulgação ou exibição de filmes e documentários, elaboração de catálogos para divulgação das obras do acervo da

biblioteca, realização e divulgação de palestras, seminários, mesas-redondas e conversas com autores entre outras.

A exemplo dos tipos de ações culturais que podem ser promovidas em uma biblioteca pública, tem-se a Biblioteca de São Paulo, que possui programa permanente com oficinas e minicursos ofertados aos usuários de várias faixas etárias. Há ações que atendem a todas as faixas etárias (Pontos MIS, Jogos Sensoriais, Leitura ao Pé do Ouvido, Jogos para Todos, Domingo no Parque), mas também possuem atividades planejadas de acordo com faixa de idade dos usuários: jovem (Luau BSP); adulto (Clube de Leitura, Segundas Intenções, Sarau da BSP, Tecnologia Dia a Dia, Oficina de Smartphone e Redes Sociais (+60); Curso de Informática – Básico (+60)).

Não restam dúvidas das potencialidades que a biblioteca pública possui para desenvolver e realizar atividades de fomento à cultura em seu espaço, mas, para isso é necessário que a sociedade a reconheça como importante instrumento e passe a utilizá-la, bem como cobrar das autoridades e gestores a oferta de tais serviços.

2.1.2 A BIBLIOTECA PÚBLICA E SUA MISSÃO EDUCATIVA

> Agora a biblioteca é como uma escola, e o bibliotecário é, no mais alto sentido, um professor, e o visitante é um leitor entre livros, como um trabalhador entre suas ferramentas. (DEWEY 1876, *apud* MUELLER, 1984, p. 11).

Ao analisarmos mais uma vez o Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas é possível compreender a importância desta e a sua contribuição para o desenvolvimento educacional de uma sociedade, no entanto grandes são os desafios para que esta instituição possa cumprir a missão e suas atribuições.

Como podemos criar e fortalecer o hábito de leitura nas crianças desde a primeira infância dentro do espaço das bibliotecas públicas se não temos por parte das instituições escolares ou da própria família incentivo para que essas crianças procurem a bibliotecas? Como podemos promover o hábito de leitura

entre essas crianças, se muitas vezes os colaboradores da própria biblioteca não possuem o hábito da leitura? Como podemos apoiar, participar e até mesmo criar programas e atividades de alfabetização para diferentes grupos etários, se na maioria das vezes as bibliotecas públicas não possuem um espaço adequado nem funcionários para a realização de atividades básicas como a pesquisa e da leitura?

Indagações como estas fazem parte da rotina e do imaginário dos profissionais que trabalham nas bibliotecas, independente da formação acadêmica ou cargo que ocupam. Sabe-se, porém, que mesmo com os desafios relacionados à estrutura física, aos recursos materiais e humanos é possível sim desenvolver ações e atividades educacionais no ambiente das bibliotecas públicas, basta que haja o engajamento e o compromisso dos colaboradores que trabalham na biblioteca, dos gestores públicos e da sociedade como um todo, pois só assim será possível fazer com que a biblioteca pública cumpra a importante missão de ser o elo entre os usuários e a educação.

Partindo do entendimento de Libâneo (1994) sobre o termo educação, em que este coloca como sendo um fenômeno social e universal, uma atividade humana necessária a sua existência e de toda a sociedade, percebe-se o quão importante é para o desenvolvimento de uma nação, por isso a necessidade de prática nos mais diversos segmentos e setores.

Faz-se necessário esclarecer que as atividades educacionais realizadas pelas bibliotecas estão mais voltadas para o contexto da educação informal, tendo em vista que na sua grande maioria não estão condicionadas à determinados atos e práticas pedagógicas que são institucionalizadas nas escolas que ofertam a educação formal.

Por não seguir os rigores pedagógicos exigidos pelo educação formal, a biblioteca possui uma flexibilidade na oferta de atividades e ações de cunho educacional, podendo perfeitamente fazer uso dos mais diversos recursos para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.

Dito isto, o papel da biblioteca centrado na educação é de fundamental importância para o desenvolvimento do senso crítico, de competências e habilidades de seus usuários que talvez não fossem desenvolvidas com a mesma facilidade no ambiente da educação formal, tendo em vista as regras por ela estabelecidas.

2.2 Biblioteca escolar e educação: desafios e possibilidades

A biblioteca escolar por estar inserida no ambiente educacional deveria participar de maneira mais ativa no processo educacional, no entanto a realidade das bibliotecas escolares, especialmente no Brasil não condizem com o que é apresentado no Manifesto da IFLA/Unesco para as bibliotecas escolares (2000). De acordo com o documento, a biblioteca escolar deve ser inserida no processo de ensino e da aprendizagem para todos.

E ainda propiciar à comunidade escolar a informação e ideias essenciais para um funcionamento bem sucedido no contexto da atual sociedade, baseando-se na informação e no conhecimento, de modo a habilitar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da imaginação e convívio social como cidadãos responsáveis.

Promover serviços de apoio à aprendizagem e livros aos membros da comunidade escolar, dando-lhes a possibilidade de construção de pensamento crítico e efetivos usuários da informação em todos os seus formatos, é a missão principal da biblioteca escolar de acordo com o documento da Unesco.

Apesar da realidade destoar da teoria, ainda assim, acredita-se no potencial da biblioteca escolar como ferramenta fundamental no processo de melhoria da educação pois é no espaço das bibliotecas escolares que alunos e professores encontram uma infinidade de materiais complementares ao processo de aprendizagem, possibilitando-os a realizar pesquisas e aprofundar o estudo dos conteúdos apresentados pelos livros didáticos utilizados na sala de aula.

A acreditação da biblioteca escolar enquanto parte integrante do processo educacional é essencial para que a comunidade escolar possa fazer uso deste recurso. É necessário tê-la como instrumento de prática educativa e não apenas apoio, o qual poderá ou não ser utilizada.

O caráter multidisciplinar do acervo de uma biblioteca escolar é fator preponderante para promoção de ações e atividades de cunho educacional e cultural na escola, deve contar com participação e interação de toda a comunidade escolar (funcionários das áreas técnicas, docentes, alunos e seus familiares).

Faz-se oportuno enfatizar que em todos os nove (09) objetivos apresentados no documento da Unesco sobre bibliotecas escolares, é explícita a importância destas para o processo educacional e cultural. Em termos gerais, os objetivos podem ser resumidos da seguinte forma: apoiar o cumprimento dos objetivos do currículo oferecido pela escola; desenvolver e manter o hábito, prazer da leitura e da aprendizagem, bem como ensiná-los a usar os recursos da biblioteca na escola e fora dela; possibilitar oportunidades de vivências destinadas à produção e uso adequado da informação nos mais variados suportes; propiciar a formação, conhecimento, compreensão, imaginação e lazer por meios dos recursos disponíveis; prover o acesso à informações a nível local, regional e de forma global à assuntos e temas diversos, sob a ótica e a opinião de diferentes autores e pesquisadores; organizar e promover atividades que incentivem a proclamação do direito ao acesso à informação e à liberdade intelectual, enquanto aspectos essenciais a formação cidadã e ao exercício democrático, incentivando-os a utilizar as informações na tomada de consciência cultural e social; trabalhar de forma colaborativa com toda comunidade escolar incluindo os pais, de modo a promover os recursos e serviços da biblioteca não só no espaço interno da escola mas da comunidade ao seu derredor.

Para que as bibliotecas escolares executem os objetivos para as quais são criadas é necessário que bibliotecários, docentes, gestores e demais funcionários

da biblioteca dialoguem, façam planejamento e executem ações em parcerias. Deste modo, é possível desenvolver nos usuários habilidades e competências de leitura e escrita, bem como ensiná-los a utilizar a informação enquanto elemento de ensino-aprendizagem e cultura.

3 INTERAÇÃO BIBLIOTECA, EDUCAÇÃO E CULTURA

> Ensino e biblioteca não se excluem, completam-se. Uma escola sem biblioteca é instrumento imperfeito. A biblioteca sem ensino, ou seja, sem a tentativa de estimular, coordenar e organizar a leitura, será, por seu lado, instrumento vago e incerto. (LOURENÇO FILHO, 1946, *apud* CAMPELO, 2012, p. 2).

Analisando os caminhos e por vezes descaminhos em que a biblioteca, a educação e a cultura percorrem é notório que estes se entrecruzam de modo que não é possível dissociar a biblioteca do contexto educacional e cultural que predomina no seu fazer cotidiano.

A preocupação em deixar claro os objetivos e missões das bibliotecas não é recente, a exemplo do documento oficial da IFLA/UNESCO, datado de 1949, que institui a biblioteca pública como instituição essencial na promoção do bem-estar e da paz na humanidade. A elaboração desse documento e a sua consequente aprovação já é resultado de estudos e debates de vários profissionais e pesquisadores sobre a biblioteca e as possibilidades de contribuição desta para o processo de construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O diálogo biblioteca, educação e cultura ocorre de forma constante e acentuada, estando presente não só no dia a dia das unidades de informação como também nos documentos oficiais e diretrizes da IFLA/UNESCO que regem a criação, implantação, gestão e funcionamento das bibliotecas. Tais documentos mostram-nas como elementos essenciais na difusão e promoção de ações não só cunho educacional e cultural, como também artístico e pelas inovações científicas.

Além dos documentos internacionais oficiais, esse diálogo também está presente em pesquisas, trabalhos e obras de profissionais das áreas da

biblioteconomia, da educação e da cultura, que têm se debruçado principalmente nos últimos anos à elaboração de pesquisas no intuito de compreender como colocar em prática as atribuições para as quais as bibliotecas foram criadas, de forma a atender satisfatoriamente a necessidade informacional demandada pela atual sociedade.

De acordo com Sônia de Conti Gomes na obra *Biblioteca e sociedade na primeira república* (1981, p. 5), a biblioteca é "um instrumento moldado e condicionado pela estrutura social de acordo com os padrões e valores culturais que regem as instituições dessa estrutura". Para a autora, a biblioteca representa a cultura da sociedade que a gerou, e esta por sua vez, representa os padrões, crenças e valores desta sociedade, contribuindo assim para a preservação e difusão da herança cultural.

Como pode ser observado, o diálogo entre cultura e biblioteca pode ser constatado ao longo da história da humanidade, desde o momento em que esta passa a ser o local de guarda e preservação do registro do conhecimento. As questões relacionadas a inter-relação biblioteca-cultura emergiram desde tempos remotos e se fazem cada vez mais evidente no contexto atual.

Diante do exposto, é possível dizer que, a relação e o diálogo da biblioteca com a educação e a cultura já ocorrem há muito tempo e sob a perspectivas de diversos profissionais. Esta inter-relação, apesar de estar teoricamente bem embasada, na prática ainda há muito que ser trabalhada tanto por bibliotecários como por gestores públicos e profissionais ligados às áreas da educação e cultura, para que juntos com a sociedade como um todo possam construir um diálogo profícuo.

4 AINDA HÁ MUITO O QUE DIZER E FAZER: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acervos (livros impressos, *e-books*, CDs, DVDs, bases de dados, etc.) das bibliotecas guardam uma infinidade de informações e conhecimentos os quais

podem ser acessados de forma presencial ou remota (*online*) o que facilita de forma positiva o acesso ao conhecimento, porém a atual sociedade anseia por algo além do conhecimento teórico apresentado nos livros e em outros suportes disponíveis, por isso que as bibliotecas devem ampliar seu **escopo** de atividades e buscar desenvolver ações que atraiam e fidelize os usuários e conquistem novo público.

Se na biblioteca possui conhecimentos teóricos sobre os mais diversos temas, inclusive educação, artes e cultura porque não apresentar de forma prática as diversos formas de manifestações artísticas (pintura, escultura, desenho, cinema, dança, poesia, música, etc.) culturais (eruditas, de massa ou popular) e educacionais (palestras, oficinas, mini cursos, debates, etc.).

> Pensar a Biblioteca como algo além do acervo e de suas atividades rotineiras, abre novas perspectivas e novos olhares sobre ela. Não é uma tarefa fácil, exige pensar, planejar, executar. E principalmente acreditar, acreditar que a Biblioteca [...] possa contribuir para a formação de leitores e contribuir para difusão da cultura e arte, em suas diversas formas. (MOURA FILHO, *et al*., 2017, p. 15)

Além das atividades citadas há uma infinidade de outras ações que podem e devem fazer parte do cotidiano das bibliotecas, basta para isso, que os profissionais que atuam nas bibliotecas e os gestores das instituições e órgãos aos quais as bibliotecas estejam subordinadas alarguem a visão acerca da dimensão e da importância da biblioteca enquanto instrumento de promoção e difusão cultural e educacional.

O desafio de conciliar o diálogo da biblioteca com a educação e a cultura não é fácil, porém deve ser uma preocupação dos profissionais que atuam nas bibliotecas e nas áreas educacional e cultural pois só assim este poderá, além de guardar informações, propiciar a produção, distribuição, troca e uso da produção cultural, de forma a subsidiar o processo de democratização no acesso aos bens culturais nas suas mais diversas formas.

E, enquanto instrumento de apoio à aprendizagem e força motriz para a educação e formação para homens e mulheres, a biblioteca também poderá ser

eficaz para na formação cultural em todos os níveis, segmentos e representações.

A presente exposição buscou evidenciar que é possível, necessário e urgente afinar o diálogo entre biblioteca, educação e cultura. Tão urgente quanto propiciar esse diálogo, é fazê-lo sair das linhas teóricas e ganhar o espaço na prática pois, muito se tem estudado, debatido, idealizado e instituído, mas na prática pouco se percebe os frutos desta conversa.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Helena T. C. de. Atividades culturais e a inclusão na biblioteca pública. In: SILVA, José Fernando Modesto da Silva (org.). **A biblioteca pública em contexto:** cultural, econômico, social e tecnológico. Brasília: Thesaurus, 2015. p. 67-100.

BIBLIOTECA pública: princípios e diretrizes. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

CAMPELLO, Bernadete Santos. **Letramento informacional**: função educativa do bibliotecário na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **A função educativa da biblioteca escolar no Brasil**: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. 2012. Disponível em: <http://repositorios.questoesemrede.uff.br/repositorios/bitstream/handle/123456789/230/ENAN054_Campe sequence=1>. Acesso em: 14 de jun. de 2018.

CAMPBELL, James W. P. **A biblioteca**: uma história mundial. São Paulo: SESC, 2015.

COELHO, Teixeira. **Dicionário crítico de política cultural:** cultura e imaginário. 2009.

GOMES, Sônia de Conti. **Bibliotecas e sociedade na primeira república brasileira**: fatores sócio-culturais que atuaram na criação e instalação de bibliotecas de 1890 a 1930. 1981. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração de Bibliotecas) – Escola de Biblioteconomia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1981. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUBD-933GT4/dissertacao_soniadecontigomes.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 de abr. de 2018.

IFLA/UNESCO. Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas. 1994. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-pt.pdf>. Acesso em: 07 maio de 2018.

_____. Manifesto da IFLA/UNESCO para bibliotecas escolar. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em: 07 maio de 2018.

LIBANEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA FILHO, Francisco Feitosa, *et al*. Arte na Biblioteca: expandindo as ações da biblioteca universitária. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação-FEBAB**. 2017. Disponível em: < https://portal.febab.org.br/anais/article/view/1683/1684>. Acesso em 13 maio de 2018.

MUELLER, S. P. M. Bibliotecas e sociedade: evolução da interpretação de função e papéis da biblioteca. **Revista da Escola de Biblioteconomia da UFMG**, v. 13, n. 1, p. 7-54, 1984. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/2698>. Acesso em: 02 jun. de 2018.

SILVA, José Fernando Modesto da. Biblioteca pública, internet e os impactos tecnológicos. In: _____ (org.). **A biblioteca pública em contexto**: cultural, econômico, social e tecnológico. Brasília: DF, 2015. p. 21-49.

SILVA, Divina Aparecida da; ARAÚJO, Iza Antunes. **Auxiliar de biblioteca**: técnicas e práticas para formação profissional. 6. ed. Brasília: Thesaurus, 2009.

UM ENSAIO SOBRE NOSSA RESPONSABILIDADE COM A MATEMÁTICA EM TRÊS CENAS

JÚLIO CÉSAR AUGUSTO DO VALLE[49]

A CLARINHA DE LUZ DE MACUNAÍMA

"A máquina era o que matava os homens, porém os homens é que mandavam na máquina", espanta-se Macunaíma, protagonista do romance de Mário de Andrade ao refletir durante uma semana sobre sua chegada em São Paulo. Seu espanto traduz a contraditória forma de nos relacionarmos com a máquina, ou a tecnologia hoje, de maneira mais abrangente. O que estaria presente – não apenas, mas particularmente, no contexto da obra – no movimento de industrialização das capitais brasileiras e nos é contado pelo olhar espantado de Macunaíma? Dedicar-nos a refletir sobre isso traria, potencialmente, contribuições para pensarmos a atualidade? E quais seriam as implicações dessa reflexão para pensarmos a educação de nossas crianças e jovens? Estas são apenas algumas das muitas indagações que nos ocorrem a partir do espanto de Macunaíma com a forma contraditória como se relacionam homem e máquina.

Com efeito, pensamos que Macunaíma, uma obra modernista escrita há quase cem anos, em nosso país, desvela provocativamente essa contradição. O preguiçoso protagonista – índio e negro, tornado europeu após um banho na poça do gigante Sumé –, de seu espanto, "não concluiu mais nada porque inda não estava acostumado com discursos". *Porém*, sagaz – e refletindo, mesmo após manifestar seu desagrado com discursos e reflexões –, Macunaíma supõe que "a máquina devia de ser um deus de que os homens não eram verdadeiramente donos".

"De toda essa embrulhada, o pensamento dele sacou bem uma clarinha de luz", quando, mergulhado ainda mais fundo em sua reflexão, resultado de seu

espanto, nosso protagonista brasileiro nos provoca à dura percepção de que "os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens". Trata-se, como dissemos, de uma dura percepção, pois sua "clarinha de luz" que encerra seu espanto dando-lhe significado, é uma crítica. Uma crítica, sim, à forma contraditória como nos relacionamos com a tecnologia, com a ciência e o saber, e sobre a qual nos dedicaremos neste ensaio.

Esse espanto, essa crítica e até mesmo essa "clarinha de luz" sacada para ensejar a compreensão dessa terrível contradição não são, contudo, particularidades de nossa época ou, menos ainda, de nosso contexto geográfico ou geopolítico. Em toda nossa história, a arte e, em particular, a literatura tem sido bastante importante no sentido de nos provocar, chamando-nos à sensibilidade demandada por essa percepção, assim como nos mostrando a necessidade de pensar e agir sobre isso.

ASAS DE CERA, O SOL E O FUTURO DA CIÊNCIA

Outra obra que nos ajuda a pensar sobre o motivo do espanto de Macunaíma é a história mitológica de Ícaro, filho de Dédalo – símbolo da inventividade humana, um dos homens mais criativos e sábios de Atenas, capaz de produzir qualquer invento a partir de seus engenhosos e cuidadosos trabalhos manuais.

Conta-nos a história que Dédalo, após provocar a ira do rei de Creta, foi condenado à prisão no labirinto junto de seu filho. Para escapar da terrível prisão, intransponível em todas as vias terrestres, Dédalo projeta asas a partir da colagem precisa e rigorosa de penas de aves de diferentes tamanhos, amarradas com fios e moldadas com cera quente e líquida, para que, uma vez esfriassem e estivessem secas, não mais se descolassem umas das outras.

Dois eram os receios do inventor: voar alto de tal maneira que o calor do sol fosse capaz de derreter a cera e voar baixo permitindo que o mar molhasse as asas. Ensinado a voar por seu pai, Ícaro se sentiu como um deus dominando o precioso elemento do ar. Uma vez, contudo, ao voar, deslumbrou-se com a bela

imagem do sol e, sentindo-se atraído, voou confiante em sua direção, desconsiderando todos os receios transmitidos por seu pai. A cera de suas asas não demorou a derreter, espalhando as penas que a compunham pelo caminho. Ícaro caiu no mar, onde os gritos desesperados de seu pai não foram ouvidos. Dédalo lamentou profundamente amargurado. A nenhum pai deveria ser permitida tamanho infortúnio: conceber, com suas próprias mãos, o instrumento que encerraria a vida de um filho.

Bertrand Russell (1872-1970), filósofo e matemático inglês, em sua obra *Icarus or the future of Science*[50], explora, de modo muito instigante, exatamente o que essa história nos oferece para refletirmos. O próprio título de seu livro constitui parte da provocação: seria o futuro de Ícaro o mesmo futuro da ciência? Essa indagação está presente em todo o livro em que o autor de alguma forma se move no sentido de compreender aquilo que, como vimos, também fora motivo do espanto de Macunaíma. Como pode a máquina matar os homens se são os homens que mandam na máquina? Ora, os homens é que são máquinas e as máquinas é que são homens.

Russell nos sinaliza algo desse entendimento ao dizer: "Ícaro, ensinado a voar por seu pai Dédalos, foi destruído por sua própria imprudência". Ao aprofundar sua reflexão, complementa incisivamente: "temo que o mesmo destino possa acometer as populações, cujos modernos homens da ciência ensinaram a voar" (1924, p. 5)[51].

No mesmo livro, o filósofo diz ainda que a ciência somente permite aos seus detentores a realização de seus próprios propósitos. Sendo assim, "se seus propósitos são bons, é um ganho; se são maus, é uma perda". Em síntese, Russell avalia que um dos grandes ensinamentos que podemos depreender da história de Ícaro e de seu pai Dédalo consiste em sua percepção de que "a ciência não é substituta da virtude; o coração é necessário para uma boa vida assim como a mente" (p. 57).

A DIVISÃO CORRETA DE CAMELOS EM DESARMONIA

Outra obra que nos ajuda a refletir na mesma direção e oferece um entendimento a mais sobre o que Russell diz é o livro "O homem que calculava", de Malba Tahan[52]. Talvez, num primeiro olhar, seja difícil perceber como se relacionam as reflexões provenientes do conto de que trataremos com aquelas de que tratamos nas cenas anteriores – o espanto de Macunaíma e a história de Ícaro. Porém, ao contar nossa terceira cena, pretendemos enredá-la às demais, costurando-as à mesma tessitura em que se complementarão oferecendo-nos um painel de reflexões sobre nossa responsabilidade com a matemática.

O livro mencionado, o mais conhecido escrito por Malba Tahan, narra as proezas do matemático persa Beremiz Samir, ao percorrer Bagdá no século XIII. Em uma das passagens do livro, o protagonista e um companheiro encontram três homens que discutiam diante de um grupo de camelos. Conforme se aproximavam, Beremiz percebeu que a discussão se tornava mais e mais violenta, agressiva e, buscando se informar sobre o motivo que causava aquela terrível contenda, ouve de um deles:

> – Somos irmãos – esclareceu o mais velho – e recebemos como heranças esses 35 camelos. Segundo vontade de nosso pai devo receber a metade, o meu irmão Hamed uma terça parte e o mais moço, Harin, deve receber apenas a nona parte do lote de camelos. Contudo, não sabemos como realizar a partilha, visto que a mesma não é exata.

Ora, a divisão de trinta e cinco camelos para os três irmãos respeitando as regras da partilha orientadas pelo falecido pai não se resolveria. Cada um deles ficaria com uma fração diferente de um mesmo camelo, que teria de ser sacrificado e dividido – até em dízimas – para seguir a vontade do pai. Ocorre, talvez, que o pai teria manifestado sua vontade num momento em que o número de camelos não era esse e, agora, com trinta e cinco camelos os filhos se ameaçavam para que nenhum deles levasse qualquer tipo de vantagem sobre os demais.

“É muito simples”, disse Beremiz ao analisar o que contavam, e propôs: “encarrego-me de realizar, com justiça, a divisão se me permitirem que junte aos 35 camelos da herança este belo animal, pertencente a meu amigo de jornada, que nos trouxe até aqui”. Acrescentando aos demais o camelo pertencente a seu companheiro, os irmãos teriam, então, trinta e seis camelos e poderiam fazer a divisão respeitando o que preconizara seu pai: o mais velho teria metade, o irmão do meio a terça parte, e o mais novo teria a nona. Vejamos:

Voltando-se para o mais velho dos irmãos, assim falou:

– Deverias receber a metade de 35, ou seja, 17, 5. Receberás a metade de 36, portanto, 18. Nada tens a reclamar, pois é claro que saíste lucrando com esta divisão.

E, dirigindo-se ao segundo herdeiro, continuou:

– E tu, deverias receber um terço de 35, isto é, 11 e pouco. Vais receber um terço de 36, ou seja, 12. Não poderás protestar, pois tu também saíste com visível lucro na transação.

Por fim, disse ao mais novo:

– Tu, segundo a vontade de teu pai, deverias receber a nona parte de 35, isto é, 3 e tanto. Vais receber uma nona parte de 36, ou seja, 4. Teu lucro foi igualmente notável.

Os camelos divididos entre os irmãos, dessa maneira, somavam, porém, trinta e quatro camelos. Dois sobravam. “Um pertence a meu amigo de jornada”, lembrou o homem que calculava. “O outro, cabe por direito a mim, por ter resolvido, a contento de todos, o complicado problema da herança!”, acrescentou. O irmão mais velho, elogiando-o e agradecendo-o pelo cuidado

com que preservou a harmonia entre os irmãos na divisão, exclama: "aceitamos a vossa partilha na certeza de que foi feita com justiça e equidade!".

É importante sublinhar que, nesse caso, como em tantos outros, o emprego rigoroso e correto do algoritmo da divisão da maneira que o conhecemos provocaria infindável desarmonia entre os três irmãos. A matemática, então, não foi empregada sozinha para resolver o problema da divisão. Havia algo além dela. O que seria? Lembramos o trecho já citado em que Russell nos ensina: "a ciência não é substituta da virtude". Vamos adiante reunir essas cenas!

A FUNÇÃO DA ARTE EM TRÊS CENAS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar!

O filho vê o mar, esperou por isso durante toda sua curta vida. A imensidão, o fulgor e a beleza do que vê, porém, o emudecem em sua admiração entorpecente daquilo que tanto aguardava conhecer, descobrir. "Me ajuda a olhar", pede ao pai, quando finalmente consegue dizer algo. O título desse texto, contado pelo escritor uruguaio Eduardo Galeano, em sua obra "O livro dos abraços", é, precisamente, "A função da arte".

Ora, qual seria a função da arte contada em poucas linhas por Galeano se não ajudar a olhar? Dar sentido, significado, cor e poesia ao mundo que vemos. A arte nos ajuda nesse empreendimento difícil e, por isso, nos dedicamos, aqui, a costurar as três cenas descritas anteriormente de forma que nos ajudem a olhar.

O educador matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio tem se manifestado de forma contundente sobre sua convicção de que não é suficiente afirmar que ensinar bem a matemática nos torna bons educadores. Devemos, ao invés disso,

questionar-nos: “o que será feito com a matemática que transmito e ajudo a progredir?” ou ainda “meus educandos são conscientes das responsabilidades e dos compromissos morais em suas profissões?”. Nossas responsabilidades incluem, na visão desse educador, os usos que a sociedade estabelece para nossa produção intelectual e a influência que disso decorre no comportamento das próximas gerações. Trata-se de sobrepujar a compreensão ingênua de que nossa responsabilidade consiste apenas em formar meninos e meninas cada vez mais capazes de utilizar algoritmos matemáticos (2009, p. 248).

As cenas contadas anteriormente *nos ajudam a olhar* para as questões formuladas por D’Ambrosio. Por que as máquinas matam os homens se são os homens que mandam nas máquinas? Se nossas técnicas sofisticadas não são suficientes para nos fazer progredir, como as asas de cera, o que mais é preciso? Seria esse elemento que nos falta precisamente aquele utilizado por Beremiz para resolver o problema entre os três irmãos? Por que os homens é que eram as máquinas e as máquinas é que eram os homens? Todas essas indagações nos movem num terreno com importantes implicações pedagógicas, que problematizam os propósitos e os (des)caminhos de nossa educação.

SABEDORIA E TÉCNICA EM DESALINHO

As cenas narradas se interseccionam, como mostraremos, num ponto que lhes é comum e bastante grave que trata, exatamente, de modo como temos utilizado nosso progresso técnico, tecnológico, para promover finalidades perniciosas. Isso se deve, como argumentaremos, à nossa incapacidade de conciliar nosso desenvolvimento tecnológico à sabedoria ética necessária para utilizá-lo.

Historicamente, é possível compreender tal modo de pensar ao considerar as sucessivas invenções e descobertas que tornaram efetivamente possível a existência de comunidades articuladas – dentre as quais Russell (1951, p. 26) destaca “a manipulação do fogo, a invenção de armas, a criação de animais, a

agricultura, a linguagem e a escrita". Esse estimado conjunto de constructos humanos proporcionou, nas palavras dele, "o aparato fundamental com o qual o homem civilizado tem subsistido há muito tempo".

Na verdade, para o filósofo, desde o terceiro milênio antes de Cristo até o século dezoito, "não houve desenvolvimento técnico comparável a estes". É relevante, sob essa perspectiva, compreender que "durante este longo período o homem teve tempo para se acostumar à técnica que possuía e para desenvolver crenças e organizações políticas apropriadas". O que ocorreu posteriormente, no entanto, demonstrou que a velocidade do desenvolvimento da técnica humana impediu nossos modos de pensar e sentir – e, mais concretamente, nossos modos de organização sociocultural e política – de acompanhar tais transformações. Para Russell, depreende-se daí o descompasso descomunal entre a técnica, sobretudo científica, que possuímos, e a sabedoria de que dispomos para lidar com nosso conhecimento.

Exploremos esse desalinho entre sabedoria e técnica. Nas palavras que citamos do próprio filósofo, quando a técnica emerge em meios nos quais apenas uma minoria pode monopolizá-la, todo o aparato que permitiria uma organização mais apropriada é empregado para aumentar o controle dessa minoria sobre outros indivíduos e grupos. Notoriamente, "a consequência tem sido que, embora a minoria obtenha vantagens, a maioria tornou-se sujeita ao poder de poucos" (1977, p. 173).

Sobre a industrialização – e muito disso se estende à informatização – Russell afirma que "nosso ambiente, tanto humano como material, foi inopinadamente transformado pela industrialização", de forma que, naturalmente, "é de presumir que nossos instintos não tenham mudado; quase nada se fez para adaptar nossos hábitos de raciocínio às novas circunstâncias". Assim, a fim de esclarecer sua concepção, o filósofo, de modo muito elucidativo, recorre à ilustração daqueles que criaram castores em bibliotecas e descobriram que, à época de chuvas, os

pequenos animais constroem barragens de livros, porque costumavam morar às margens dos rios.

A ilustração se mostra bastante profícua, pois o autor pretende precisamente defender que "nossa desadaptação ao novo meio é quase igual". Toda a educação que, hoje, recebemos e transmitimos nos conforma às grades de prisões que nos impedem de observar o enorme abismo existente entre nossa técnica e nossa sabedoria ou, mais palpavelmente, entre a tecnologia que possuímos e os problemas que ainda permitimos que nos aflijam (1957, p. 108). Dizer que nossos modos de pensar e de sentir permanecem pouco ou nada alterados diante da técnica de que dispomos hoje nos inclina ao entendimento do por que as máquinas matam ou homens, ainda que sejam os homens que mandam nas máquinas.

"Se os homens se provarem incapazes desta adaptação", conjectura Russell, "todo movimento da ciência e da técnica científica terá se mostrado um infortúnio e, talvez, conduzirá o homem a um beco sem saída" (1951, p. 30). Trata-se, efetivamente, do autêntico ensinamento que nos é oferecido pela história de Ícaro e suas asas de cera. Prudência, humildade aliadas à reflexão séria diante do desenvolvimento e do uso de novas tecnologias são cuidados necessários para que consigamos reduzir o descompasso, esse desalinho de que falamos, entre as técnicas de que dispomos e a sabedoria que se faz necessária para utilizá-las.

Diante do fim de Ícaro e da possibilidade de que as máquinas sejam um deus de que o homem não é verdadeiramente dono – para parafrasear Mário de Andrade – nos questionamos, aturdidos, por que parece não haver escapatória do destino trágico que ninguém deseja. Russell, ao deparar-se com tal questão, responde convictamente que "ainda nos permitimos modos de pensar e sentir que são apropriados a eras mais simples tecnicamente", de maneira que devemos banir tais modos de pensar e substitui-los imediatamente por outros, se

desejamos verdadeiramente viver em plenitude com a técnica de que dispomos. Mais concretamente:

> O amor da dominação deve ser substituído pela equidade; devemos substituir o amor da vitória pela justiça; a brutalidade pela inteligência; e a competição pela cooperação. Devemos aprender a pensar na raça humana como uma família, ainda mais os nossos interesses comuns com o uso inteligente dos recursos naturais, marchando juntos rumo à prosperidade e não separadamente rumo à morte e à destruição. (p. 165)

Até esse momento, deve estar suficientemente evidente como se relacionam as duas primeiras cenas narradas neste ensaio; porém, e a terceira? Como dar sentido à história de Beremiz Samir em meio a esse desalinho entre sabedoria e técnica que tanto nos preocupa?

ACHA DE GUERRA OU BISTURI DE CIRURGIÃO?

"A mudança súbita produzida pela ciência perturbou o equilíbrio entre nossos instintos e nossas circunstâncias, mas em direções não explícitas suficientemente."

BERTRAND RUSSELL EM ICARUS

Para responder às perguntas que apresentamos, devemos considerar, primeiro, que o conhecimento matemático, há algum tempo, tem sido entendido como a base do pensamento ocidental – sendo considerado, inclusive, como a "espinha dorsal" desse pensamento por ser uma ferramenta estruturante para a ciência moderna, como defende D'Ambrosio em sua Carta da Transdisciplinaridade, de 1994.

Provocando-nos a refletir sobre isso, o educador nos lembra de que "foram precisamente os indivíduos que atingiram os níveis mais elevados de desenvolvimento intelectual, particularmente em matemática, que apresentaram à humanidade o que há de pior em nossa natureza" (2009, p. 245). Não se trata, evidentemente, da insinuação de uma maldade intrínseca à matemática, mas da elucidação de que a matemática tornou-se instrumento dos mais terríveis desvarios, que deploramos.

Ora, mas a matemática não foi construída para finalidades tão perniciosas, podemos argumentar. Com a mesma matemática, tem sido possível à humanidade alcançar grandes conquistas em diferentes searas de nossas vidas – saúde, alimentação, moradia, bem-estar, segurança, progressos científicos incríveis – acrescentaríamos à nossa argumentação. É verdade: não há dúvida de que a mesma matemática que tem servido às finalidades mais terríveis, também nos tem trazido muito desenvolvimento. Esse caráter, aparentemente dicotômico e contraditório, que nos remete às cenas narradas, também foi objeto da reflexão de nossos interlocutores.

Vejamos o que diz Russell sobre isso:

> Se quisermos fazer um couraçado ou uma bomba, se quisermos aperfeiçoar uma espécie de trigo que amadureça muito mais ao norte do que qualquer variedade anterior, é para a matemática que deveremos voltar-nos. Pode-se matar um homem com uma acha de guerra ou com um bisturi de cirurgião: qualquer um é igualmente eficiente. A matemática, que parecia um bisturi de cirurgião, assemelha-se mais, na realidade, a uma acha de guerra. Mas é somente em suas aplicações ao mundo real que a matemática possui a crueza de uma acha de guerra. Dentro de sua própria esfera, conserva a perfeita exatidão do bisturi do cirurgião. (1958, p. 36)

Aprofundando-nos na metáfora russelliana, refletimos sobre a potencialidade do conhecimento matemático no sentido de favorecer constructos dotados de determinada imprevisibilidade, no que concerne aos seus usos. Com efeito, considera-se, a partir da perspectiva apresentada, que é justamente porque representa um eficiente "bisturi de cirurgião", isto é, um instrumento construído de modo a garantir máxima eficácia ao salvar vidas, que a matemática se torna igualmente eficiente em eliminar vidas. A intencionalidade, comumente positiva, do ato de produzir conhecimento matemático ou ciência não garante a consecução de efeitos positivos. Neste momento, o bisturi do cirurgião se assemelha, paradoxalmente, a acha de guerra na metáfora russelliana.

Filosoficamente, trata-se de observar o fato de que o desenvolvimento da técnica científica prescindiu dos ditames do respeito à vida humana no decorrer de sua história a despeito, inclusive, dos clamores e da censura de cientistas e intelectuais humanistas e pacifistas. Em outros termos, pode-se dizer que não

existe um conjunto de princípios éticos ou leis morais bem definidas capazes de orientar esse desenvolvimento. E isso significa que a ciência e, particularmente, a matemática, sua espinha dorsal, não admitem juízo *a priori*. Um conhecimento científico não é bom ou mau até que seja vinculado aos efeitos que seu uso pode produzir.

Ora, um teorema matemático ou um princípio da física não são objetos sobre os quais podemos ajuizar. Construir uma arma de extermínio em massa – isto é, o momento de uso concreto destes mesmos teoremas e princípios –, no entanto, é passível de ajuizamento. Outro bom exemplo do que argumentamos está em nossa terceira cena. Utilizar o algoritmo da divisão em diferentes frações não pode ser bom ou mau *a priori*. Contudo, utilizá-lo para dividir um número de camelos entre irmãos quando o resultado não são números inteiros pode gerar maus efeitos. Em momentos como esse, *só* a matemática não basta. Aqui as três cenas se aproximam.

Russell e D'Ambrosio contribuíram, cada um a seu modo, a esse debate posicionando-se diante da tensa "neutralidade" da matemática. Encontramos, afinal, consonâncias singulares nas obras de ambos, acerca desta temática, merecedoras de deslindamento porque respondem às indagações que nos são colocadas por cada uma das cenas.

Esse caráter paradoxal do conhecimento produzido em matemática também foi abordado por D'Ambrosio em estudos interessados em responder "como é possível que tão bela, rigorosa e perfeita espinha dorsal sustente um corpo tão feio?" (2012, p. 19). Com efeito, costuma-se considerar o seguinte sobre essa abordagem:

> A colocação de D'Ambrosio aponta para o paradoxo, que eu escolhi chamar como o paradoxo da razão. Por um lado, nosso conhecimento da natureza e o desenvolvimento de novas poderosas tecnologias baseadas no conhecimento ultrapassaram qualquer expectativa possível, e, por outro, testemunhamos um "comportamento humano indigno" diretamente originado nesse conhecimento da natureza e nesse conhecimento com base em tecnologias. O progresso científico não traz simplesmente "maravilhas". É, também, acompanhado por "horrores". O paradoxo da razão anula a hipótese do progresso. E, de acordo com D'Ambrosio, a matemática está no meio

> deste paradoxo. As ações sociotecnológicas fundamentadas pela matemática são paradoxais por natureza, no sentido de que mesmo quando podem ser fundamentadas nas competências matemáticas, suas qualidades "progressivas" são questionáveis. (Skovsmose, 2007, p. 142)

Falta à matemática, portanto, a sabedoria ensinada por Malba Tahan por meio de seu personagem Beremiz. Nesse ponto, a terceira cena ilumina muitos aspectos das anteriores. Afinal, demonstra-nos a necessidade de uma sujeição do conhecimento técnico, científico, à sabedoria ética, característica da alteridade. Beremiz Samir não resolveu seu problema priorizando a utilização rigorosa do algoritmo da divisão, mas, ao invés disso, priorizou a harmonia entre os irmãos e, por isso, a saída encontrada dependeu de maior criatividade. Trata-se de uma saída responsável.

Discernir entre utilizar a matemática ou a tecnologia, o progresso técnico, como acha de guerra ou bisturi de cirurgião deve ser exatamente a nossa responsabilidade. Como educadores, aliás, essa responsabilidade se amplia e se aprofunda, pois, como nos ensina D'Ambrosio:

> Um educador matemático deve utilizar aquilo que aprendeu como matemático para realizar sua missão de educador. Portanto, um educador matemático é um educador que tem a matemática como sua área de competência e seu instrumento de ação, não um matemático que utiliza a Educação para a divulgação de competências matemáticas. Ciência e conhecimento devem, portanto, estar subordinadas ao humanismo característico do educador. (2011, p. 70)

O que está dito resume, então, um modo de ler como se interseccionam as cenas narradas. Urge notar que esse modo de ler cada uma das histórias e de intersecciona-las tem, como já dissemos, importantes implicações pedagógicas. A primeira e mais significativa delas consiste em desvelar nossa autêntica responsabilidade como educadores que têm a matemática como sua área de competência. Responsabilidade essa que podemos igualmente observar no conto de Malba Tahan e na reflexão de D'Ambrosio: ensinar como a matemática pode – e deve – estar a serviço da resolução de problemas do cotidiano das pessoas, de forma a promover bem-estar, harmonia.

Isso demanda, contudo, sabedoria ética. Demanda reduzir ou eliminar todo nosso desalinho entre sabedoria e técnica, presente na história de Ícaro e também

na de Macunaíma. Todo esse raciocínio nos conduz, enfim, à pergunta: pode essa sabedoria ser ensinada? E mais: numa aula de matemática?

MAIS PERGUNTAS!

A máquina e a ciência matam, portanto, porque a humanidade que as criou não demonstra sensibilidade e sabedoria correlatas à técnica e ao conhecimento científico que desenvolveu. Nossos impulsos permanecem negativos e, quando nutridos por distorções que glorificam a concorrência, não tendem a se transformar. Nesse cenário, a devida consciência dos matemáticos, educadores matemáticos e de todos, mulheres e homens, torna-se imprescindível à transformação que desejamos. Caso contrário, caminhamos à previsão irônica, porém terrível, de Russell:

> Com o tempo, os homens acabarão rezando diante da máquina: "Ó Máquina onipotente e misericordiosa! Nós erramos e nos afastamos de teus caminhos como parafusos perdidos; apertamos as porcas que não deveriam ter sido apertadas, e deixamos de lado as porcas que deveriam ter sido apertadas. Faltam-nos as qualidades de engrenagem..." – e assim por diante. (1952, p. 89)

Quando imaginaríamos que num trecho de um filósofo e matemático inglês encontraríamos tamanha semelhança com a hipótese formulada por Macunaíma de que "a máquina devia de ser um deus de que os homens não eram verdadeiramente donos"? Trata-se, como dissemos, de uma preocupação que tem mobilizado reflexões que não são particularidades de nossa época nem de nosso contexto geográfico.

Não é por meio da abolição da tecnologia e das máquinas, ou do recuo tecnológico, que evitaremos as crises ambientais e sociopolíticas que se anunciam, mas da devida atenção à sabedoria e aos sentimentos humanitários de que depende sua construção. Afinal, "a idolatria da máquina é uma coisa abominável", dizia Russell, que acrescentava na melhor forma de nos remeter ao que produziu Mário de Andrade por meio de seu protagonista: "somente quando a Máquina toma o lugar de Deus que eu me oponho a ela. Qualquer outra coisa

pode ser mecânica, mas os valores não o são – e isto é uma coisa que nenhum filósofo político deve esquecer" (1924, p. 89). Os homens não podem ser como máquinas, dizia-nos Macunaíma.

Agora, se refletirmos mais detidamente sobre como nos tornarmos mais responsáveis com o conhecimento construído em nossas salas de aula, especialmente com a matemática, recordaremos da orientação freireana de que, "ao sublinhar a importância fundamental da ciência, a educadora progressista deve enfatizar também aos meninos e às meninas pobres como aos ricos o dever que temos de permanentemente nos indagar de a favor de que e de quem fazemos ciência" (FREIRE, 2014, p. 50). Trata-se, efetivamente, do questionamento que nos propõem os movimentos protagonizados por D'Ambrosio e Russell – movimentos estes a que somos convocados por Macunaíma, Ícaro e Beremiz Samir.

Há maneiras, então, de se trazer essa reflexão para a escola. Devemos encontrá-las! Vivemos em uma época de muitos progressos e, como educadores, nosso cuidado deve ser permanente, pois, como nos alertava nosso interlocutor, "cada progresso que se verifica nesse sentido aumenta a nossa capacidade para o mal, se os nossos propósitos forem insensatos". Com efeito, Russell ainda acrescenta que "o mundo necessita de sabedoria como jamais necessitou antes – e, se o conhecimento continuar a aumentar, o mundo necessitará, no futuro, de mais sabedoria ainda do que hoje" (1958, p. 157).

Problematizar com os alunos e com as alunas a razão de cada conhecimento tratado em sala de aula, assim como seus usos e efeitos torna-se, portanto, uma de nossas grandes responsabilidades éticas. Discutir sobre como a matemática, espinha dorsal do conhecimento científico, deve ter sua utilização subordinada a critérios éticos não é tarefa fácil, mas é nossa responsabilidade. D'Ambrosio nos estimula, minimamente, para começar esse movimento, a abandonar exemplos e contextos de guerra, projéteis, misseis, desmatamento, produção em larga escala de coisas desnecessárias... Que possamos substituí-los por contextos que

auxiliem nossos alunos e nossas alunas a perceber a gravidade e a impossibilidade de manter nossos modos de pensar, de sentir e de agir por muito mais tempo sem comprometer ainda mais a vida em nosso planeta.

Para concluir, provisoriamente acredito, este ensaio que convoca Macunaíma, Ícaro e Beremiz Samir para nos fazer pensar sobre nossas responsabilidades diante da matemática e da ciência, nossa proposição não poderia ser outra que não a de estimular abordagens mais amplas, sistêmicas, contextuais, que partam do local e que permitam aos alunos e às alunas utilizar seus conhecimentos para intervir em seu cotidiano. Por isso, dedicamo-nos a pensar em um mundo em que muitas formas de conhecer, especialmente nas escolas, se integrem – recuperando-se da atual fragmentação – e se tornem autênticas – livrando-se da atual artificialidade. Nisso, Russell nos ajuda a criticar essa realidade fragmentada, em que:

> Não se permite a um homem exercer medicina sem que ele conheça algo do corpo humano, mas, permite-se a um financista operar, livremente, sem absolutamente, conhecimento algum dos multifários efeitos de suas atividades, sem a única exceção do efeito sobre sua conta no banco. Que agradável seria um mundo, em que não fosse permitido a homem algum operar com o câmbio a não ser que tivesse passado no exame de Economia e da poesia grega, mundo em que, também, os políticos fossem obrigados a ter um sólido conhecimento de história e das novelas modernas. Imagine-se um magnata em face da seguinte pergunta: "Se você tivesse de criar um monopólio de trigo que efeito isso teria junto aos poetas alemães?" (1957, p. 171)

Superar a fragmentação descrita por Russell pode ensejar um caminho bastante interessante que proporcione também a sensibilidade necessária para nos recuperarmos desse desalinho entre saber e técnica. Cabe a nós mudar esse cenário, como educadores matemáticos, reconhecidos – às vezes, de maneira caricata – por nosso isolamento e também pela importância que atribuímos aos conteúdos de nossa disciplina, quase os tornando finalidades em si mesmos. Trata-se, enfim, de nossa responsabilidade: reconectar matemática e arte, matemática e estética, matemática e ética... Ciência e literatura, para que um dia a pergunta feita por Russell a um possível magnata do trigo seja possível de se preencher de sentido.

Até lá, outras leituras, de protagonistas potentes como os nossos, poderão, sem dúvida, nos ajudar a olhar – assim como o menino diante do mar – nossas responsabilidades diante desse caminho. Não afirmamos que outras leituras nos trarão as respostas que procuramos, mas certamente encontraremos outras perguntas, ainda mais desafiadoras e que nos permitirão, exatamente por isso, ter um olhar renovado para nossa busca.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan (org.). *Declarações dos Fóruns de Ciência e Cultura da Unesco: Veneza, Vancouver, Belém – Carta da Transdisciplinaridade.* Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

_____. A Nonkilling Mathematics? EM: PIM, Joám Evans (org.). *Toward a Nonkilling Paradigm*. Honolulu: Center *for* Global Nonkilling, 2009, 241-270.

_____. A busca da paz: responsabilidade de matemáticos, cientistas e engenheiros. *Revista da Universidade do Vale do Rio Verde*, 9 (1), 66-77, 2011.

_____. Mathematicians, mathematics educators and the State of the World. *REDIMAT – Journal of Research in Mathematics Education*, 1 (1), 5-28, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*: *cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. São Paulo: L&PM, 2009.

HALDANE, John Burton Sanderson. *Daedalus, or science and the future*. Nova York: E. P. Dutton, 1923.

RUSSELL, Bertrand. *Icarus, or the future of Science*. Nottingham: Spokesman, 1924.

_____. *New hopes for a changing world*. Londres: George Allen & Unwin Brothers, 1951.

_____. *The impact of science on society*. Londres: Routledge, 1952.

_____. *Misticismo e Lógica.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

_____. *Princípios de reconstrução social.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

_____. *Ética e Política na sociedade humana.* Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade.* São Paulo: Cortez, 2007.

TAHAN, Malba. *O Homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2007

ENSAIANDO PALAVRAS: MÚSICA E SENTIDOS

Catarina Justus Fischer[53]

APRESENTAÇÃO

> Para bons entendedores, meias palavras não bastam. Ouvimos e reouvimos e jamais ouvimos a mesma coisa. Lemos e relemos, e sempre relemos de outra forma. (MENEZES, 2018, p. 13).

Durante muito tempo o pensamento do ser humano tem sido uma grande incógnita para a minha compreensão sobre os mecanismos que fazem com que o homem se aventure em busca de novas maneiras de se situar no mundo em que se encontra. E acredito ser esta a maravilha, assim como o grande diferencial entre nós e os animais.

A palavra sempre foi fator preponderante na comunicação entre os seres humanos, mesmo que por diversas vezes muito mal compreendida. E a música, e o canto mais especificamente, tem acompanhado a palavra desde os primórdios da humanidade, coadjuvando os acontecimentos passados, quer em verso ou em prosa. Toda a nossa História foi cantada.

A História sempre conta História, e a Ciência sempre encontra uma maneira ou outra de alterar a História contada. A música sempre acompanha a História e a Ciência. Para se fazer música, muita reflexão é necessária, caso contrário não há música. E esta é a minha reflexão.

Neste ensaio junto ao tempo, por diversos atalhos, enveredo as vias da própria história, da tecnologia, da educação, da arte e da cultura, e componho um encontro entre as incógnitas que povoam o meu intelecto. Para tanto, emprego os meus sentidos, apropriando-me das palavras.

SENTIDOS

O compositor e teórico da música nova, Flo Menezes (1962-), em seu ensaio *Riscos sobre a música,* apresenta, como uma hipótese muito sua, a de que

BEETHOVEN NUNCA FOI SURDO! (MENEZES, 2018, p. 44), e esta é uma hipótese que se refere a certas pessoas que são acometidas de uma "grave crise", principalmente quando mal entendidas, ou quando mal interpretadas, resultando disso o seu afastamento sonoro em relação aos sons das outras pessoas, gerando assim uma surdez que impede a pessoa de escutar as palavras dos outros, ao mesmo tempo em que protege a pessoa (ensurdecida) da necessidade de fazer uso das palavras para falar. Entendo como sendo uma agonia de todo artista.

Esta "grave crise" ocorre sempre que a pessoa acredita estar sendo mal compreendida. Pode acontecer a qualquer ser humano. Quando o artista é incompreendido em sua arte, seja na literatura, na música, na escultura, ou em qualquer outra forma, o cansaço se apodera dele, e esse cansaço é tal que faz com que ele, o artista, retire-se do mundo real, escondendo-se no interior dos seus sentidos.

A HISTÓRIA

Quando a lembrança do passado o faz (re)ver as cores e as formas, dá-se conta do tanto que foi subtraído de sua existência. E agora se encontra cercado apenas pela riqueza dos detalhes de sua memória para recordar-se de todas as formas conhecidas em outros tempos, e da profusão das cores existentes, que agora estão presentes apenas em sua imaginação. Nada mais lhe resta além das viagens e das narrativas do que lhe foi contado pelos pais e avós, das epopeias de outrora, cantadas aos quatro ventos. Sua missão: transmitir o mais fidedignamente por todos os cantos da terra tais acontecimentos.

Liberta-se de todas as amarras e grilhões que o prendem e parte para sua viagem livre e descompromissado.

E, assim, canta os poemas épicos por onde passa em suas solitárias viagens. Claro que vez ou outra adiciona a uma passagem uma emoção a mais, ou ainda acrescenta uma aventura, fruto apenas de sua imaginação, mas o faz para que as

lembranças fiquem mais emocionantes, mais vívidas, motivando ainda mais as pessoas a se envolverem em suas narrativas.

Devido à métrica do que canta, lhe é muito fácil o acesso a estas recordações. Uma melodia qualquer sempre torna inesquecível a palavra nela contida.

E assim foi cantando as epopeias de seu herói, de porto em porto.

Certa vez, ao desembarcar em uma ilha lúgubre e distante, foi enganado por uma menina encantadora, habitante da ilha. Cantava para todos alertas sobre os perigos e as ameaças que poderiam ocorrer durante as viagens, mas não se preparou para resistir a este golpe traiçoeiro do destino. A menina lhe deu bebida em demasia, seduzindo-o com seu sorriso cristalino e puro, e levando tudo o que juntara como pagamento durante suas viagens. Sem dinheiro, nada mais lhe resta a não ser embarcar no barco atrelado ao porto e, com as ondas do mar, ser transportado para novas ilhas e recomeçar tudo novamente. Fica remoendo o acontecido e não entende o fascínio exercido pela garota e em como ela conseguira enganar a ele, pois sempre acreditara ser experiente e saber dos perigos que cercam os homens. Entretanto, o perigo que aguarda os passageiros durante toda uma vida não foi por ele detectado, e não soube como usar devidamente seus sentidos. Por causa desta fraqueza, foi seduzido pelo (en)canto dessa garota. Ela o havia fascinado e ele perdeu o seu rumo, desorientando-se de tal forma que não conseguiu resistir. Depois de algum tempo e de muito pensar, conclui que deixou-se enganar pela menina porque estava muito livre e descompromissado na maneira como vivia. Resolveu se casar. (HOMERO, 2013, Canto XII)[54].

A TECNOLOGIA

A lembrança, muito vaga, é a do sorriso no rosto de sua mãe olhando para ela. Quando se esforça muito consegue também recordar do brilho da claridade que a cada dia vai se esvaindo, obscurecendo sua visão cada vez mais e mais. E assim vai até que as trevas povoem seus dias. Devido a uma febre desconhecida

que teve aos 19 meses de idade, como sequela, restou-lhe a cegueira e a surdez. Razão pela qual ficou muda e sem comunicação com o mundo exterior. Sua relação com o mundo exterior dá-se somente através do olfato. É para o jardim que corre para se acalmar, deitando-se sobre a relva e deliciando-se com os diversos aromas que as flores exalam.

O terror e o medo lhe faziam companhia em todos os seus dias escuros e nas suas noites de sono. Quando quer algo chuta e esperneia para se fazer entender, e muitas vezes sem sucesso, mais vezes sem sucesso, diga-se de passagem.

Mas era muito amada. Tanto amor era dado a ela que finalmente um dia um milagre[55] ocorre. Uma professora com deficiência visual (também) é empregada na casa para lhe ensinar a palavra. Em outras palavras, para lhe ensinar a falar. Pois, segundo os médicos, muda ela não era.

Gradualmente, a professora consegue o milagre de penetrar no mundo dessa menina, comunicando-se com ela através do tato e ensinando a ela a linguagem dos sinais, desvendando, através desses sinais, toda a importância e o significado das palavras (KELLER, 2016)[56].

A EDUCAÇÃO

Sempre envolto na escuridão de seu mundo exterior, ele pode vislumbrar apenas as sombras bruxuleantes que se projetam pelas paredes da caverna aonde habitam ele e todos os seus, há mais de quinhentos anos. As paredes são frias, úmidas e pegajosas. Ele olha para o filete de luz que entra pelo teto projetando as sombras a seu redor, e pensa em como é feliz. Ama os seus e por eles é amado. A rotina faz parte de seus dias e de suas noites. Sua visão é muito boa e enxerga a tudo e a todos a seu redor.

Inexplicavelmente, um dia se liberta dessa caverna.

Sua primeira experiência ao sair da caverna é a de uma lancinante dor nos olhos. É ofuscado e não consegue manter os olhos abertos. Sofre, grita, urra de dor.

Lentamente, acostuma-se com a claridade e começa a olhar ao seu redor. Não entende o que vê. Não sabe o que vê. Está totalmente perdido.

Uma pessoa passa por ele e, sensível como é, entende o quanto este ser está perdido. Gentilmente, pega a sua mão e lentamente vai aquietando a sua angústia. E, depois de um certo tempo, consegue conquistar a sua confiança.

Esta pessoa começa a ensinar ao pobre coitado, menino da caverna, tudo o que lhe falta saber. Começa a nomear as palavras, ensina-lhe o nome do céu, da terra e de tudo o que se encontra a seu redor. Ensina a ele o significado do nome das cores, apontando ao céu azul, às folhas verdes e ao vermelho do sol poente. E assim esse menino vai aprendendo a nomear por palavras tudo o que o cerca. Palavras estas, antes desconhecidas, desprovidas de significado, agora vivas e significando um mundo de experiências tanto táteis quanto sensíveis.

Fascinado com todo este aprendizado, retorna, tão inexplicavelmente quanto saíra antes, para dentro da caverna.

Seus familiares e amigos o cercam querendo saber aonde estivera e o que encontrara.

Começa a sua narrativa do princípio. Da dor que sentira nos olhos e da sua ignorância em entender o que via quando a claridade já não ofendia a sua visão. E começa a descrever o céu azul.

– Azul, o que é?

– E o que é o céu?

Perguntam-lhe, cercam-no agora com muitas dúvidas e muitas questões, em demasia para tentar responder. Tenta novamente descrevendo as flores cor de rosa e as folhas verdes. E em sua ânsia de explicar, ainda acrescenta o vermelho vivo do pôr do sol.

– Mas o que é o sol? O que é o vermelho?

Desespero total. As palavras nada significam para aqueles entes queridos. Eles não compartilharam da experiência e não conseguem entender o que ele está

tentando falar.

As palavras, os nomes das coisas, a compreensão de tudo o que ele experimentou, estão excluídos do entendimento daqueles que viveram com ele durante toda uma vida. Ele não sabe e nem tem como transmitir este novo conhecimento para eles. Jamais saberão, pois jamais viram ou sentiram o que ele viu e sentiu. Não sabem de nada. Sua experiência é única e não há como passar. Conhecem apenas as sombras, o cinza e o preto em que estão envoltos dentro da caverna há cinco séculos, e não podem entender, por mais que queiram, o que ele está tentando ensinar. E permanecerão nessa ignorância por tempo indeterminado, durante todo o tempo, até que mais alguém consiga se libertar e tentar novamente, no seu regresso, revelar o que há do outro lado da caverna. (PLATÃO, 2005, p. 187-191)[57].

A ARTE

LOUIS

Quando escutamos a música, o que entra em nossos ouvidos são as vibrações das ondas sonoras. Estas vibrações podem ou não nos tocar em nossa sensibilidade. Por diversas vezes, uma melodia muito tocante para uns passa sem sensibilizar a outrem.

Louis é um garotinho que não teve uma infância muito feliz. Seu pai gostava da bebida, e, não raro, chegava bêbado em casa. E, nestas ocasiões, o pai surrava seu filho e o botava para fora de casa, nem se importando com a nevasca que caía naqueles tempos gelados. O menino com os ouvidos ainda quentes dos tapas que levava, deitava seu rosto vermelho na neve e invariavelmente se resfriava ficando com dor de ouvido, pegando uma infecção aqui e outra otite acolá.

Louis cresceu e seus problemas auditivos se agravaram.

Era um compositor.

Entre suas diversas composições, escreveu oito sinfonias para orquestra, mas sentia que faltava algo para completar estas sinfonias e teve que se render à voz

humana em sua nona sinfonia. A voz humana não poderia ser suprimida jamais.

Dizem que depois de irreversivelmente surdo, ouvia a música encostando seu ouvido à madeira do piso, conseguido "ouvir" os sons através das vibrações do solo[58].

Theresia

Ficou totalmente cega aos cinco anos de idade. Mas tinha uma memória auditiva privilegiada. Bastava ouvir uma palavra, ou uma melodia e jamais se esquecia daquilo que ouvira. Ela era uma criança precoce musical e verbalmente. Cantava e compunha melodias estimulantes. Quando completou dezoito anos, seus pais a enviaram a um médico especialista em problemas de visão. Ele conseguiu a cura, devolvendo a Theresia a sua visão. Ela perdeu instantaneamente sua habilidade auditiva privilegiada. Não mais possuía sua memória musical e esquecia-se com facilidade das palavras mais banais ao se comunicar. Mas depois de um certo tempo sua visão começou a falhar novamente, voltando a cegueira e, com ela, a restituição de suas habilidades musicais. (SACKS, 2008, p. 172, n. 79)[59].

Andrea

Quando nasceu era um menino sem nenhum problema físico que o afetasse seriamente, mas ficou doente dos olhos aos cinco anos. Desenvolveu uma doença ocular chamada *glaucoma* que lentamente corroeu seus nervos óticos deixando-o completamente cego aos doze anos de idade. Seu consolo era encontrado na música. Tocava piano, flauta, saxofone, harpa, violão e bateria. E cantava. Sua vida acabou sendo voltada inteiramente para a música, pois era através da música que conseguia se sentir completo e feliz[60].

Adorava montar. Seu cavalo era a sua bicicleta, levava-o aonde quer que fosse em sua cidade natal. Tinha muito amor pelos cavalos, assim como por todos os animais. Mas os cavalos eram especiais para ele.

Quando jovem, como todos os jovens cantores, forçava a sua voz nas notas altas (agudos), acreditando que com isso impressionasse seus ouvintes. Mas logo

aprendeu de um grande mestre, Luciano Pavarotti (1935-2007), um mantra de poucas palavras, repetidas e repetidas, e que se tornaram para ele uma grande verdade; mantra este que dizia: “Canta-se com o cérebro, e não com a garganta.... escuto as notas em meu pensamento, antes de cantá-las” (BOCELLI, 2014, p. 13). Finalizando, Andrea diz que acredita ser muito interessante e estimulante se aprofundar em novas formas de comunicação expressivas através do canto, graças às diferentes tipologias de musicalidade vinculadas a diversas línguas (BOCELLI, 2014, 95).

IAN

Não raro, vez por outra nos deparamos com afinadores de piano cegos, por mais estranho que isso pode soar para quem não é músico. Ian era uma dessoas pessoas. Vinha da cidade de Campinas afinar os pianos na Capital de São Paulo. Ele tinha glaucoma congênito e possuía um ouvido privilegiado, sendo que sua afinação e a qualidade de seu trabalho realizado no instrumento ficava impecável. Ian me contou que a música o fazia feliz e que era através dela que tinha as mais belas ‘visões’ do mundo. Sua arte consistia em transformar em belos sons as teclas ‘doentes’ de todos os pianos que afinava.

A CULTURA

Estamos em dívida para com a memória destes sons produzidos, sons lembrados e relembrados, como compunham magistralmente Louis e Theresia, e todos os outros compositores, desde o nosso passado ao presente, e que não vem ao caso nomear aqui, a preservação de nossa História. Todo o nosso passado chega até a atualidade contada através da tradição oral. Esta tradição oral poderia ser tanto narrada como ser musicada e, portanto, passada de geração em geração através da música cantada. As palavras designam apenas aquilo que é percebido pelo Homem. Portanto, cada cultura possui uma definição diferente para determinadas palavras. Se for assim mesmo, então uma mesma palavra pode ter significados diferentes, variando de cultura para cultura, e variando na

compreensão de cada indivíduo, de acordo com a cultura em que se criou. Peirce (2012, p. 46) acredita que o pensamento humano se dá por meio dos signos e não pela língua falada.

FINAL

Para que não haja meias palavras ou mal-entendidos, o sumário do que foi acima relatado pode ser resumido da seguinte maneira:

Em **Sentidos**, refiro-me sobre como os artistas normalmente são mal-entendidos, e em como estes mal-entendidos podem ou não afetar suas vidas.

Na parte **a história**, as palavras nos passam a mensagem de que não devemos nos deixar seduzir pelas influências negativas que podem surgir em nossas vidas, devendo sempre estar atrelados aos nossos princípios, muito bem amarrados e nos manter firmes em nossos propósitos, surdos às tentações que porventura possam a se colocar em nossos caminhos.

Na referência à **tecnologia**, os símbolos passam a ter a mesma importância que as palavras, pois é através deles que podemos formar as palavras para nos comunicar uns com os outros. Braille é um sistema de escrita tátil e tradicionalmente escrito em papel em relevo. Recebeu este nome em homenagem a seu criador, Louis Braille (1809-1852), que perdeu sua visão em um acidente na infância e que em 1824 aos quinze anos, desenvolveu um código para o alfabeto francês como uma melhoria para a escrita noturna[61]. Interessante notar que há um código musical Braille também, e que este está voltado para a notação musical. Este código permite, assim como nas partituras musicais, definir a notação universalmente, através da marcação de células com ponto em alto relevo. Foi focada para prover o acesso musical de deficientes, ou pessoas com a visão reduzida a todo o material musical impresso[62].

Em **a educação**, nota-se que é inegável que a tecnologia tenha sido uma grande auxiliar para a educação, desde sempre. E quanto à educação per si, estudos demonstraram que as atitudes dos alunos em relação à música são

melhoradas substancialmente quando se utilizam de novas tecnologias, assim como estes mesmos estudos demonstram que a compreensão dos alunos melhora sensivelmente quando se utilizam métodos musicais para o ensino. Mas, no que se refere à compreensão das palavras e na maneira como elas são difundidas, temos que ficar alertas, pois, como no Mito da Caverna, nem sempre as palavras transmitem o seu real significado, ou melhor, aquele significado que realmente a elas são atribuídas.

Para **a arte**, foram escolhidos personagens da vida real, narrados com sua história adaptada para caracterizar ilustrativamente este ensaio. Personagens estes em condições adversas às de um ser humano comum, transformando-os a todos, em seres humanos fora do comum.

Na parte sobre **a cultura**, tal qual os galhos de uma mesma árvore que se diversificaram, assim nós nos subdividimos, mesmo que tenhamos nos originado de um mesmo tronco. (FISCHER, 2014, p. 57). Da mesma maneira que a cultura dos neandertais já dominava a comunicação com uma grande variedade de palavras, cada qual delas relacionando-se a um conceito mental, tal como 'carne', 'fogo' e tal, dominamos atualmente a nossa comunicação da mesma maneira (FISCHER, 2014, p. 58). A cultura pode ser entendida como um conceito para a definição das identidades e alteridades no mundo contemporâneo, e como sendo um campo de lutas e contradições que são varridas para a periferia da História (TAVARES, 2014, p. 82). Sabe-se que a música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida; como arte que é, é vista por nós como uma atividade cultural que se diversifica de acordo com o conhecimento de cada um de nós.

O requisito básico para compor este ensaio, sugerido pelos organizadores, foi o de ser um texto "inédito com alto grau de criatividade e originalidade. A metodologia será a escolhida por cada autor". Busquei (re)adaptar as histórias contadas da História nesta escrita das palavras, e espero ter conseguido o intento na esperança de não ter me perdido entre as meias palavras.

REFERÊNCIAS

BOCCELI, Andrea. **Luciano Pavarotti**: um mestre para todos. Uma lembrança pessoal. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

FISCHER, Catarina Justus. Culturas e Memórias: Paralelos entre a Linguagem e a Música. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel (Org.). **Culturas, Identidades e Narrativas.** São Paulo: Big Time, 2014. p. 51-71.

HOMERO. **Odisseia**. Tradução direta do Grego, adaptação em prosa. Introdução e notas por Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2013.

KELLER, Helen. **The Story of My Life**. Uttar Pradesh, India: Om Books International, 2016. Disponível em: <https://books.google.com>. Acesso em: 7 ago. 2018.

MENEZES, Flo. **Riscos sobre música**: Ensaios-Repetições-Provas. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

PEIRCE, Charles S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.

SACKS, Oliver. **Musicophilia**: tales of music and the brain. New York: First Vintage Books Edition, 2008.

SLONIMSKY, Nicolas. **The Concise Baker's Biographical Dictionary of Musicians**. New York: Schirmer Books, 1971.

TAVARES, Manuel. História, Memória e Esquecimento: Identidades silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES, Manuel (Org.). **Culturas, Identidades e Narrativas.** São Paulo: Big Time, 2014. p. 73-114.

ARTES, TÉCNICAS E EDUCAÇÃO: LAMPEJOS

ADRIANO SALMAR NOGUEIRA E TAVEIRA[63]

PELAS ARTES AS PESSOAS VIABILIZAM TÉCNICAS EM QUE ELAS SE EDUCAM COMO CULTURA POLÍTICA

Este longo título, espero, não irá desanimar o(a) leitor(a). Um título mais conciso indicaria que quem escreveu teria menos incertezas e, por isso mesmo, menos buscas. Desde já – eu confesso – estes lampejos foram redigidos como busca, procuram sua explicação de ser em interlocuções provocadas. Meu orientador pronunciava isso mediante expressões de tipo assim...

> Quando eu escrevo não sou um 'narrador puro' de algo que tenho como certo. Devo ser crítico como se fosse um de meus leitores que, por sua vez, devem recriar o esforço da minha busca. A diferença entre meus leitores e eu é que abordo questões comprometendo a curiosidade para alcançar uma compreensão mais clara de temas e questões; meus leitores têm que abordar tanto o tema como a minha compreensão do mesmo. (...) E assim, com análise critica e juntos, utilizamos nossa experiência e a de outros refletindo na medida em que buscamos ampliar a compreensão. Aí começamos a compreender criticamente o significado do tema... FREIRE, Paulo. (90, p.114).

Busquei referências e autorias, busquei interlocuções para construir alguns lampejos, sob a forma de ensaio.

Primeiro ***Lampejo:*** busquei na geografia, expandindo-a como geopolítica, geologia... que algumas reflexões espraiam como "princípio cosmogênico e cosmológico" (veremos isso, em seguida). Expandindo-se interdisciplinarmente esse ***lampejo*** propõe reflexões e compreensões em torno ao espaço, à ocupação cultural de espaços.

Querem nos convencer....algumas propostas e reflexões querem nos convencer que a Vida e o Mundo de hoje são sinônimos de rapidez e velocidade. Será mesmo?. Pergunto se poderemos desmentir aquele ditado popular: *a pressa é inimiga da perfeição?!.*

A técnica e a tecnologia aí comparecem para nos impressionar com (a rapidez da...) instantaneidade, com a transmissão e recepção simultâneas e "em tempo real" sugerindo velocidade, pressa ou economia de tempo. Aqueles e aquelas que forem rápidos e economizarem tempo seriam modernos e atuais porque otimizam tempo.

Há uma indagação de fundo aí: *o que é ser moderno e atual?*. Ser eficaz para competir e vencer: é moderno/atual isso?. Aqueles e aquelas que navegam pela Vida em ritmo menos apressado, isto é, em ritmo próprio, podem ser classificados como defasados e ultrapassados, vivendo num outro tempo (arcaico). É isso?

Esta reflexão vem estando presente desde os anos 50 e 60 do século passado. Diziam alguns que o Brasil poderia entrar no grupo das nações desenvolvidas se (e somente se...) aceitasse padrões técnicos e tecnológicos considerados modernos. Tais definições e padrões de modernidade opõem e separam "um" Brasil tecnológico-progressista do "outro" Brasil primitivo-arcaico-artesanal. A tal rapidez/velocidade cria uma dicotomia entre progresso e atraso; progresso seria atual, urbano, tecnológico e acelerado (porque competitivo, ao ritmo do vencedor); atraso seria o arcaico, rural, artesanal e moroso (porque cooperativo, ao ritmo de liames antigos).

Algumas culturas (e pessoas) questionam esse apressado ajuste entre aplicação técnica e sobrevivência. Seriam Pessoas (e culturas) que "acertam seus ponteiros" e condutas por um princípio cosmogênico e cosmológico. O que seria isso?. Esse princípio é o que estrutura a expansão e autocriação processual do universo e de todos os seres vivos –humanos ou não. Por três características se manifesta esse princípio: (.i.) a diversidade, que se expande em complexidades, (.ii.) a subjetividade, que se expõe não como simples individuação mas, mais complexo, se expõe como interiorização (vida interior) e (.iii.) a interdependência, que requer comunhões; conforme o enfoque desta ou daquela abordagem este dinamismo tem merecido diferentes denominações, como:

cadeia alimentar... cooperação e reciprocidade... endomorfologia em auto-sustentabilidade... simbiose... polinização recíproca... estruturas dissipativas coequilibrantes... cooperativismo... pesquisa participante ou militante... transdisciplinaridade... polifonia plurisignificante... atuações em rede – network... linguajear em coordenações autopoiéticas... remanejo agroenergético... e outras. BOFF, (2013. p. 40) e NOGUEIRA (2009, p. 51).

Segundo ***Lampejo***: uma mirada a uma de nossas anterioridades revisitando a Grécia dos séc. V e VI a.C., através da leitura que o ocidente europeu fez de Platão e Aristóteles.

O teatro-coro (coral) da Antígona havia dito e cantado que o homem pode fazer tanto o bem como fazer o mal; afirmara também que o caminho para que ele faça somente o bem é quando suas técnicas forem submetidas às leis da polis (cidade); se as técnicas fossem não reguladas pelas leis da polis elas seriam governadas pela casualidade, pelo destino... e aí poderiam resultar daninhas.

A cidade grega –Atenas, p. ex. –, era regida pelo nomos. Em termos atuais, isso seria o costume de "dar nome aos bois". O primeiro legislador, Solon, foi apelidado: Nomoteta, conhecido por nomear e, por essa via, separar, o campo da cidade, o rural do urbano e ouras designações através de que a nomenclatura abarca, define e posiciona. Esta prática é auto-impositiva isto é, os humanos dizem decisões e assim realizam auto-governo, pronunciam regras e se auto-impõem decretos que normatizam as compreensões e as ações; estariam aí as primeiras bases da democracia na Atenas do século V a.C. Os nomes, os decretos e as normas ofereciam a medida e, para aqueles gregos, a perda da medida seria decaída do homem, seria "naufragar" nas vontades e caprichos dos deuses, da natureza ou do acaso (destino). A desmedida era denominada "hybris", a queda fundamental; contraposta à hybris eles supunham a diké – o equilíbrio, a virtude, justeza da razão.

Platão compreendia e afirmava um desdobramento. À hybris ele contrapunha duas diferentes concepções de medida: a diké e a tiké. A primeira

seria a justiça da razão, seria a medida que –dentro do contingente – encontra algo que (por imitação) busque o necessário e o universal. Construir ou encontrar a imitação seria utilizar o logos, o racional. A segunda concepção, tiké, seria o equilíbrio e a justeza consequências do acaso (e não da razão, do logos). Platão dicotomizou?

Essa posição platônica não era a única. Houve diversidade de interpretações. Alguns propunham que o Homem inteiro seria a medida de todas as coisas. O homem inteiro, cidadão e patrício da polis por cujo proceder o que for será e o que não for nem vem a ser; portanto, pela verificação (ato-processo de verificar) poder-se-ia compreender e empreender conforme a justa medida; esta, então, estaria vinculada a procedimentos humanos. Quem e o que oferece a justa medida?. A intervenção humana na polis (a politica) oferece e realiza a justa medida. Para estes diferentes de Platão tal intervenção requer a palavra como poyesis, a palavra poyetica – criadora, inventiva, improvisadora, palavra típica dos artistas, dos artesãos, dos poetas e das Pessoas que esforçam-se de corpo inteiro em seu ofício.

Para Platão/Aristóteles a medida seria dada pelo logos, pelo raciocínio capaz de inteligir/perscrutar. Para estes dois a medida e a busca pauta-se por uma verdade que ultrapassa o próprio homem; cumpre a este submeter-se ao usar a razão... e é quando (a partir de que) a noção de medida atrela-se à noção de aletheia, verdade, que pode ser enunciada segundo noções ou ideias ideais. Ele supunha algumas ideias ideais, universais, existentes além e acima dos humanos: a ideia do Bem, a ideia do Belo, e outras. Este tipo de conhecimento (que busca imitar e alcançar às ideias ideais) seria a episteme, seria o conhecimento verdadeiro-universal. Para Platão a qualidade da episteme servia-se da técnica como o piloto, como o médico e o filósofo (retórico-político). O conhecimento destes, segundo Platão, nos daria a ciência pronunciando verdades, seu conhecimento é episteme... que requer a palavra como logos; *logos* significaria: ser, dizer e pensar. Simultaneamente, logos era a realidade (o ser), era a

linguagem (o dizer) e era o pensamento (a ratio). Supunha-se um procedimento complexo, para conhecer: existia uma razão (de ser) inscrita-embutida no real, camuflada sob aparências; este ser podia ser pronunciado pela palavra, e dizer era desentranhar a aletheia de dentro da aparência...e só saberia assim proceder aquele que utilizasse o pensamento partindo da aparência rumo às ideias essências, partindo do concreto para o abstrato, partindo do imediato para o perene, partindo da doxa para a episteme e assim por diante.

Os outros seriam fazedores de teknaes artesanais, estes não buscam imitar o universal/necessário pois eles atuam no contingente, no transitório; seriam os que conhecem através de esforço físico-intuitivo: os poetas, os artesãos, os artistas, os camponeses, os escravos, as mulheres e todo tipo de trabalhador através de esforço físico-braçal; seu conhecimento seria a doxa (a opinião) e sua ação seria poyetica. Para Platão estes seriam "os excluídos" do governo de uma república ideal; seriam governados e não governantes.

O ocidente europeu moderno se fez herdeiro-intérprete de Platão/Aristóteles. Aprimorou então uma dualidade, um sempre antagonismo entre episteme e doxa. A primeira seria o conhecimento através do esforço mental, cuja técnica seria o *logos*, buscando uma essência que é expressa verdade universal; a segunda, a doxa, conhecimento que emite opiniões conforme a aparência, é local, é contingente e sua técnica é artesanal pois utiliza o esforço físico e a intuição, opera em meio ao transitório, age admitindo o movimento e a mudança como continentes.

Antes... antes deste debate e antes de Platão/Aristóteles.... Heráclito havia dito: *Natureza ama esconder-se*. O que poderia essa compreensão sugerir para um raciocínio não apenas moldado na forma europeu-ocidental?.

Terceiro ***Lampejo:*** do orgânico. O "estar vivo" no ser do ser humano. Estar vivo é viver processos permanentemente, processos de interação que "alimentam" continuidades e processualidades interativas. Natureza é orgânica, inter-relacional em dinamismos *out-of-control*. Este ***lampejo*** seria propositivo,

no sentido de retomar. Retomar-se a si mesmo como Corpo, natureza e cultura inseparáveis, indicotomizáveis.

Uma certa tradição ocidental colonizadora foi hegemônica em nossa colonização. Civilizou-nos classificando e separando naturezaXcultura: uma parte física, animalizada e uma parte ou dimensão histórica, abstraída. Fomos civilizados em técnicas para compreender isoladamente a parte-bicho e a dimensão-gente. Conforme essa tradição podemos divorciar serhumanoXmundo, culturaXnatureza, históriaXnatureza, genteXbicho, almaxcorpo.

Divorciado em si mesmo, dicotomizado em suas expressões o ser humano pôde observar o mundo como 'natureza', algo observável de fora, objetivamente. Ao observar a natureza do corpo humano, seu corpo, este ser humano colonizado explica-se de fora pra dentro, como se fosse observador externo. Como, entretanto, esse ser humano habita e é habitado por um corpo –e não pode existir de outro modo – suas explicações não são externas. O explicador é aquilo que explica. Só compreende ao compreender-se. Só conhece ao posicionar-se.

Umas reflexões do biólogo-epistemólogo chileno H. Maturana contribuem para aprofundar o ***lampejo*** do orgânico....

> Cuando Yo hablo de la biologia del amor hago referencia, por un lado a la constitución básica que hace posible que seamos, los humanos, una classe particular de animales y por outro lado, hago referencia a la dinâmica sistêmica de la convivência humana se conserva como condición central la relación de realizaciones em espacios acojedores, amorosos. (...) Pienso que las tecnologias face a eso no hacen nada. Somos los seres humanos que las usamos. El enfasis en las tecnologia es un error; porque se hacen promesas a través de la tecnologia que no dependen de ella, sino dependen de lo quelas personas hacen con la tecnologia. MATURANA, apud NOGUEIRA. (2005. pp. 107, 118).

Quarto ***Lampejo:*** da educação... A psicologia, psicologia social e pesquisa social expandindo-se interdisciplinarmente propõe discussões em torno à proximidade e criação de vínculos de Seres Humanos consigo mesmos, entre si e com o entorno-ambiente. Tal criação de proximidades requer múltiplas

linguagens, requer diversas formas de sistematização: o visual, o sonoro, o olfativo, o tátil, a imaginação, a memória, a libido... até mesmo a loucura (desarticulação com o real). O exercício de todas estas linguagens articuladas requer o movimento, o deslocamento, a espacialidade, a intuição, o cálculo topológico, a percepção estética e as (todas) especificidades que formam o humano no *animal-homem*.

Pelas artes, isto é, por exprimir através de múltiplas linguagens, a técnica alcança funcionar como cultura... esse seria o ***lampejo***. Por quê?, como? Pois pelas artes as emoções são – se exprimem – inseparadamente como cultura e natureza.

Dicotomizar cultura X natureza desconsidera ambas as dimensões. Dicotomizar incompreende os dinamismos em que ambas se expõem, sempre imbricadas. Dicotomizar posiciona de tal forma à intencionalidade que a condena a ser apenas um prévio-embutido, movido pela causalidade. Confunde a técnica com a cultura, restringe o conhecimento ao operatório, submete o conteúdo à aplicação metodológica. Por exemplo? Há quem diga que cada aplicativo baixado no celular, sempre "de graça, e sem ocupar espaço", é conhecimento que se ganha: penso que não, pois aplicativo é apenas procedimento, cujo conhecimento permanece oculto na rapidez dos resultados, logrados através de operações mecânicas-mecatrônicas. Baixar aplicativo "de graça" escraviza... reduz a cultura (e o conhecimento) à "economia de tempo".

Cultura se confunde – penso eu – com o ser humano inteiro, "bicho-gente" animaliza-se ao humanizar o mundo. Poeira humana esparçada, escandida, escondida de suas impróprias arrogâncias. Construir interlocuções entre cumplicidades são ocasiões de pesquisa: clima e pulsões do "*termos ido vivendo*". Conviver para preservar a palava e não o inverso: definir à palavra como dona e senhora, prévia às convivências.

Isso remete os(as) Educadorea(as) à pesquisa. Ao conviver-pesquisar se pratica um caminhar da sabedoria, atitude para tempo-espaço como

emancipação e não apenas economia. Sobre o leito do passado se escreve historia. Um fluxo?, uma corrente corredia? Algo que se consegue agarrar como memória... e não apenas como lastro. Como diz a BOSI, Ecléa. (pp. 114, 115): pesquisar fluxos em torno aos dias de hoje, os de ontem, rio de terras virentes...

> Estamos ligados ao solo cultural, que outrora se confundia com a Terra natural. E estamos ligados através de quatro longas raízes: (1) utilizamos a linguagem das ciências, memória sempre viva do pensamento grego. (2) vivemos a permanente sensação de que algo se escoa, uma história, e nos ata lembrar profetas e escritores de Israel que nesse escoamento linear nos meteram. (3) esquecemos, já, do nosso renascimento romano que nos permite ressignificar como 'civitas' e, portanto, como direito público o conjunto de nossos esforços e reflexões e (4) temos sido educados para não reconhecer como raízes muito distantes: egípcios, caldeus e etruscos (os pré-gregos, pré-israelenses e pré-romanos)... * ou raízes muito próximas, e nelas estamos mergulhados, não reconhecemos os ameríndios e as nações afro-americanizadas... SERRES, Michel. Apud Williamson & Nogueira (2003, p. 41).

Quinto ***Lampejo***: Educação, a escrita. Para o(a) Educador(a) coloca-se um desafio. Grande desafio. Ele, ela, lida com a escrita, trabalha à alfabetização em vários níveis e graus; não me refiro apenas à alfabetização das primeiras letras e das primeiras contas. A ESCRITA, uma das técnicas mais antigas, peculiar à humanidade nos seres humanos. Sobre a escrita é importante escutarmos aqueles que foram considerados ágrafos (ou analfabetos). Outra de nossas matrizes culturais assim se posiciona sobre a escrita:

> O fato de nunca ter priorizado uma linguagem, a escrita, jamais privou a África de ter um passado, ter história e culturas. Como diria meu mestre Tierno Bokar: 'a escrita é uma coisa e o saber, outra coisa. A escrita é a fotografia do saber, não o saber em si. Saber é uma luz que existe no homem, é herança de tudo o que os ancestrais puderam conhecer e encontra-se latente naquilo que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente. (HAMPATÉ-BÂ, 2003, p. 85).

A compreensão do que seria vivência cultural nos permite abarcar a uma profunda relação entre cultura e técnicas. Vivência cultural seria expressão-produção artística, relacionando Cultura e técnica. Qual destreza técnica daria conta das expressões e dos conteúdos de uma cultura?... Os recursos expressivos da fala, dos gestos, das condutas: gesto e olhar imbricados em interações... Eu disse destreza e não (disse) aceleração. A escrita. Uma das técnicas mais antigas,

peculiar aos seres humanos, permitiu colocar perguntas. Pode a expressão e os processos (humanos e não-humanos) serem "capturados" (ou representados) pela escrita? Quais os cuidados para que haja a menor perda de significação possível? Que dirá de si mesmo o pesquisador, o que registra? Que qualidade de interlocução seu trabalho ocasiona, permite, enseja? Sua pesquisa "captura" realidades?, ou simplesmente conota interações planejadas? BOSI, E. (2003. No capítulo: sugestões a um Jovem pesquisador).

Prosseguindo neste ***lampejo*** peço ao (à) Leitor(a) uma reflexão sobre o registro, a escrita. Peço sua reflexão a partir da arte literária a seguir:

> *Às noites, três ou quatro vezes por semana, vinha IZOT, o camponês. Eu lhe dava classes de alfabetização. A princípio me tratava com certa desconfiança, algumas vezes burlava comigo. Depois, após vários encontros, me dizia bonachão: ´E tu explica bem!. Deverias, garoto, ser professor...'.*
>
> *Estudava com gosto e demonstrava aproveitamento excelente. Era gratificante perceber o seu assombro. As vezes, durante uma lição mais complicada, levantava-se da cadeira e pegava um dos livros da estante. Movendo expressivamente os olhos e sobrancelhas lia com enorme esforço dois ou três parágrafos, ao acaso, e me olhava entre envergonhado e admirado: 'Huy!, bendita a Mãe que te pariu!. Eu leio, num é assim?. E repetia algum trecho mais. E, cauteloso, me perguntava: 'mas, de toda forma, me diz aí garoto: como é possível?. Qualquer pessoa pode vir aqui, assim... observar esses risquinhos no papel... e eles se movem, entrelaçam em palavras... e eu, até eu, posso conhecer. São palavras vivas, e são nossas!. Como é que um EU pode conhecer isso?. Ninguém vem dizer nada a meu ouvido, aqui parece que estão estampados os pensamentos!. Como é isso?.*
>
> *Que poderia eu responder a esse tipo de questionamento?. Quando eu lhe comentava: 'pois não sei' isso parecia entristecer àquela pessoa....*

O ato linguístico grafado, conforme a Pessoa foi alfabetizada e conforme utiliza a escrita pode tornar-se rotina pois deve "caber" dentro de normas e regras. Deixa de ser um jogo, passa a ser cumprimento de regras/normas. E eu fico me perguntando: *como transmitir ao(à) Leitor(a) o gosto comovente de escrever estas páginas aqui?* Se "me jogo" na escrita, escrever é uma espécie de sede, que requer e se completa na releitura. Grafar e interpretar são dois lados de uma mesma moeda: numa cultura grafocêntrica (como a nossa), privilegia-se a escrita como se esta fosse a linguagem mais importante, a escuta e a interpretação são menosprezadas. E podem ser menosprezadas por quê? Porque, reza a

tradição, a escrita transmite verdades. A leitura e a escuta devem, então, silenciar para absorver verdades.

Às (aos) Educadoras(es) esse desafio. Pesquisar, escrever, registrar: – todas estas atuações não se resumem à mera aplicação de métodos ou técnicas. Outra matriz ancestral que nos constitui: a América Ameríndia. Suas Culturas nos permitem o sexto ***Lampejo*:**

> *Eduardo Sebastiani:*
>
> *Les expongo una situación, algo que me impactó profundamente. Estuve un par de meses assessorando una Etnia indígena, en la selva Amazónica norte. Me invitó una asociación de formación de docentes bilíngues. En especial me llamó la atención una tribu que se distribuye geograficamente por aldeas lejanas: para recojer toda la tribu son necessários vários dias en barco.*
>
> *Hay ocasiones de fiesta, esa etnia realiza su Gran Fiesta anual que reúne todas las aldeas en uno solo sitio. Se prepara esa Gran Fiesta, es precedida de visitas y contatos entre todas las aldeas. Se establecen contatos y se distribuyen convites. Como ellos construyen el convite?. Ellos hacen pequenas placas de madera, entrelazadas entre si por hilos vegetales que componen una tela; es decir, el convite es um tejido que se dobla y desdobla, cerrándose y abriéndose. En cada una de las muchas maderitas hay inscripciones y disenos que comunican: una plaqueta informa sobre el tema de la próxima fiesta, outra maderita informa sobre cual aldea irá recibir toda la Tribu, outra maderita informa sobre cerimonias que están planificadas para acontecer (matrimônios, juegos, cosechas, ceremonias religiosas, etc.).*
>
> *Observando atentamente al convite se se percibe: es un calendário. Y, mas que eso, es también un mapa sócio-economico-ecologico. A traves de esa tradición la cultura de esa tribu expressa mucho: um mapa geopolítico, uma previsión astrológica, una planificación de atividades econômicas (câmbios y negócios), una proyección gastronômica, una forma de educación para las jovenes generaciones, una orientación espiritual-religiosa y etc.*
>
> *Me acordé de esa creación cultural cuando nombrávamos lo complejo que son los objetos e interaciones simultaneamente subjetivos-racional-abstractos. Esa forma de invitación de esa Etnia me pareció una creación cultural subjetiva y racional-abstracta...(...)*
>
> *Eso me permitió acordar de uma expresión de Paulo Freire: 'Democraticamente aprendemos a emergir desde el interior de nuestra cultura y, empapados de ella, miramos a la cultura del Otro. Cuando nuevamente nos sumergimos en lo nuestro seremos distintos. Lo que nos cambia son procedimentos éticos en los que supimos dialogar con el Outro... NOGUEIRA, Adriano. 2001, p. 26.*

Qual critica pedagógica e construtiva Você, Leitor(a), faria ao uso da técnica ao ler a seguinte narrativa histórico-literária?

Na estreia mundial da bomba atômica as cidades Hiroshima/Nagasaki tornaram-se carvão e poeira, num instante. Poucos sobreviventes perambulavam, mutilados, sonâmbulos em meio a ruinas fumegantes. O relâmpago do fogo deixou impressas imagens na memória humana: – a mulher com braços erguidos, homens trôpegos e olhos buscando compreensão.

Três dias depois o presidente dos E.U.A fez um pronunciamento à nação: "agradeçamos a Deus por ter posto em nossas mãos e não nas mãos dos nossos inimigos essa técnica. Roguemos a Deus que nos guie em seu uso, de acordo com Seus desígnios..."

GALEANO, (2010, p. 252).

REFERÊNCIAS/BIBLIOGRAFIA

BOFF, Leonardo. Nueva cosmologia y liberación. *Revista de La Patria Grande*. Numero 137. Jan./Mar. de 2013. Ed. Novamerica. Disponível on line.

BOSI, Eclea. *O Tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social.* Atelier editorial. 2003.

CASSIN, Barbara. LORAUX, Nicole & PESCHANSKI, Catherine. *Gregos, Bárbaros e Estrangeiros – a Cidade e seus Outros.* Rio de Janeiro: Editora 34. 1993.

DE CRESCENZO, Luciano. *História da Filosofia Grega.* Lisboa: Editorial Presença. 1988.

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Col. Temas de Educación. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministério de Educación y Ciencia. 1990.

GALEANO, Eduardo. *Los Hijos de los dias.* Barcelona/Buenos Aires/Mexico. Ed. Siglo XXI. 2010.

GORKI, M. *Mis Universidades*. Moscou, Editorial Progresso, edição em espanhol 1979. Há boa tradução em português pela editora MercadoAberto, Porto Alegre, tradução de Boris Schnaiderman.

GUTHRIE, W.K.C. *Os Filósofos Gregos – de Tales a Aristóteles* Lisboa: Editorial Presença. 1987.

HAMPATÉ-BÂ, Amadou. *Amkoullel, o menino Fula.* São Paulo: Edições Casa da África. 2010.

LAERTIOS, Diôgenes. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres* Brasilia: Editora da UNB. 1988.

NOGUEIRA, Adriano. *Conversa com Maturana* na obra: *AUTOPOIESE – uma vivência de bio-aprendências.* KOLLING, José, NOGUEIRA, Adriano (orgs.). Porto Alegre: Publicações Colégio LaSalle São João. 2005.

NOGUEIRA, Adriano. Transcripción/edición. *Conocimiento Técnico y Conocimiento desde la Cultura Popular.* Temuco, Universidad de La Frontera. Série Perspectivas Criticas em Educación. 2001.

_____. *Filosofia, Ciência e Complexidade – questões para a Educação.* Edições Programa CULTURA VIVA, Ministério da Cultura. Editora ediPUC-RS, Porto Alegre. 2009.

WILLIAMSON, Guillermo & NOGUEIRA, Adriano. Território e Aprendizajem – Espaços de Cultura e Cultura Popular. *Revista EDUCAÇÃO: Teoria e Prática – UNESP*. Vol. 11, número 20, jan.-jun. 2002.

SERRES, Michel, *Filosofia Mestiça.* Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 1993.

A IMPORTÂNCIA DOS ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA (CNV) E DOS FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE NEGOCIAÇÃO DE HARVARD NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS (ANDRAGOGIA)

GLAUCIA GUISSO FERNANDES[64]

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa a importância da utilização dos elementos da comunicação não violenta (CNV) e dos métodos de negociação de Harvard no processo educacional envolvendo adultos, denominada andragogia. Após entender alguns aspectos da andragogia, será feita a relação com os quatro elementos da CNV e do método Harvard, aplicando-os no cotidiano da relação professor e aluno, a fim de facilitar todo processo, minimizando eventuais conflitos, além de viabilizar sua eficácia, levando em conta as necessidades do professor e dos alunos no contexto social.

A negociação está presente na vida das pessoas, no cotidiano pessoal e profissional, na família, no trabalho, nas amizades, na política, na economia, nos processos judiciais, arbitrais ou extrajudiciais, nas comunidades, nas escolas, nas universidades, dentre outras relações humanas; negociar facilita a relação entre as pessoas, diminuindo as diferenças entre elas.

Nem todas as pessoas fizeram uma negociação formal, mas, desde o nascimento, o ser humano está negociando, o que ocorre durante toda a vida; ser um bom negociador ajuda tanto na vida pessoal, como na vida profissional.

A negociação é a essência das relações humanas, inclusive nas situações para buscar a solução de conflitos e cada pessoa deve se preparar para negociar durante toda a vida, com o intuito de alcançar seus objetivos, mas sempre respeitando o(s) outro(s).

A comunicação é essencial, como mudança de paradigma; o negociador não defende um único posicionamento, não objetiva ganhar totalmente, deve ter bom senso, ser um bom ouvinte, tentar ser imparcial, ser flexível (adaptar-se às novas situações), ser criativo (conceber novas ideias, buscar soluções inovadoras), ser sensível (ter capacidade de percepção com os sentidos), controlar a ansiedade (não se precipitar), evitar mal-entendidos (evitar reforçar o preconceito que podem gerar reações indesejáveis), estar no controle da situação, sempre de forma ponderada, deixando de lado os preconceitos.

É notório que durante todo o processo educacional ocorram conflitos entre professores e alunos, sendo fundamental a utilização de técnicas e de elementos que minimizem as consequências negativas que podem ocorrer destas circunstâncias, mas há situações em que não há conflito e, mesmo assim, o professor precisa negociar constantemente com seus alunos, demonstrando que aquele conteúdo é ou será importante na vida pessoal e profissional do aluno, ainda mais se o aluno for adulto, tendo objetivos mais específicos levando em conta suas experiências e a disponibilidade de tempo e o esforço para participar do processo.

O professor, assim como o aluno, na qualidade de negociadores, devem ter competência para aplicar as técnicas, ter habilidade para lidar com todas as situações, bem como ter atitude para fazer a diferença e buscar o melhor caminho para a resolução dos conflitos, separando o conflito das pessoas envolvidas, trabalhando com a comunicação eficaz, sendo uma via de mão dupla, falar e ouvir, entender e checar se foi entendido, ter uma escuta dinâmica, deve ter empatia e firmeza, deve ser objetivo.

Neste artigo, com o intuito de viabilizar um processo de comunicação adequado, serão estudadas as características da negociação, por meio do método de negociação de Harvard, bem como os elementos da Comunicação Não Violenta (CNV), associando os fundamentos do referido método com os elementos desta comunicação, que são essenciais para a obtenção de um

resultado humanizado em qualquer tipo de relacionamento humanizando, como na educação, inclusive a educação de adultos (andragogia).

2 CARACTERÍSTICAS DA ANDRAGOGIA

A andragogia refere-se à ciência da educação dos homens, não se restringindo apenas à pedagogia (formação de crianças), mas também do adulto, inclusive o adolescente, em todas as fases da vida.

O ensino deve trazer uma finalidade, a inteligência é mutável e sem limites, a criatividade pode ser sempre estimulada e a memória, por não ser mero local de acúmulo de informações, propicia o processo de transformação.

O aluno adulto busca a transformação, em razão de várias necessidades pessoais, sociais, econômicas, dentre outras, tendo consciência de sua vida e se vê como alguém livre e autônomo, com poder de decidir os rumos de sua existência, em razão das responsabilidades assumidas, buscando atualizar-se para se desenvolver, estando motivado para atingir seus objetivos, sendo que tudo isto deve ser levado em consideração no processo educacional (CAVALCANTI e GAYO, p. 46).

A ciência da andragogia traz novas filosofias e técnicas para a educação de adultos, universitários, ou não, propondo o equilíbrio na relação professor e aluno durante o processo educacional, reconhecendo as dificuldades e limitações de ambos, como destacam os referidos autores citando outros estudiosos do processo de educação:

> "A ANDRAGOGIA propõe uma educação baseada na *liberdade*, nos moldes concebidos por Carl Rogers, na *educação por toda a vida* como preconizado por Furter, no aproveitamento das *experiências vivenciais* dos adultos, tão valorizadas por Knowles. Por ser direcionada ao aproveitamento das faculdades psicológicas específicas dos adolescentes e adultos, possibilita uma convivência mais harmônica entre estudantes e professores, e estudantes entre si, *reduzindo as tensões emocionais* e evitando os desequilíbrios que levam a estados psicológicos preocupantes, tão frequentes que induziram a Unesco a sugerir a criação de unidades de apoio psicopedagógico em todas as Instituições de Ensino Superior." (p. 50).

O relatório da UNESCO (2010), ao estabelecer princípios da educação, descreve quatro pilares que devem ser respeitados na educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, englobando crianças, adolescentes e adultos, ou seja, estimula um processo de constante interação entre todos os envolvidos, dinâmico, equilibrado e motivacional.

Na andragogia, o método construtivista é bem aceito, pois, por meio de tarefas oferecidas para serem solucionadas ou estudos de casos, os alunos colocarão sua visão, experiências, ressaltando que não se exclui a aula expositiva do professor, mas esta não pode ser utilizada em tempo integral, sempre permitindo discussões em diferentes momentos, uma avaliação contínua, criando responsabilidades no aluno quanto ao resultado, que não se resume na sua premiação ou punição isolada.

Malcolm Knowles, na década de 70, idealizador e estudioso da andragogia, como processo de educação dos adultos, propõe seis premissas que embasam esta relação, sendo destacadas em negrito (BECK, 2016):

– O aluno tem a **necessidade de conhecer** o que vai aprender para entender porque é importante dedicar seu tempo e atenção, assimilando quais as vantagens e desvantagens que aquele assunto trará para sua vida pessoal e profissional;
– Deve ser estimulado o **autoconceito do aluno**, tornando-o responsável por suas decisões que influenciarão na sua vida pessoal e profissional, sem depender apenas do professor, que irá auxiliá-lo durante o processo, mas o aluno será capaz de se auto-dirigir e não apenas ser dirigido;
– A **experiência do aluno**, pessoal e profissional, é fundamental para ajudar o professor no preparo, aplicação e avaliação de sua aula, aproveitando todas as experiências para o uso de técnicas de condução e recursos audiovisuais,

promovendo discussões, propondo exercícios, fazendo simulados, dentre outros;

– O aluno deve ter **prontidão para aprender**, estar pronto, disposto, tendo engajamento para ajudar a solucionar as questões propostas pelo professor, trazendo-as para sua vida, estando cada vez mais consciente e responsável do seu papel no processo educacional e social;

– É preciso ter **orientação para aprendizagem**, possibilitando que o aluno aplique imediatamente o conhecimento adquirido, no âmbito social, nos problemas e situações reais, exercendo o seu papel como cidadão;

– A **motivação** é extremamente importante em todas as relações humanas e não seria diferente no processo educacional, despertando o interesse do aluno, não sendo estimulada por fatores extrínsecos (melhorias no trabalho, reconhecimento social, dentre outros), mas também por fatores instrínsecos (entusiasmo, autoestima, qualidade de vida, dentre outros), sendo estes os mais importantes, pois toda mudança deve vir do interior e não do exterior, permitindo o entusiasmo e o amadurecimento.

De acordo com a teoria de Knowles, o aluno passa a ter mais autonomia, criatividade, iniciativa, interage melhor com o outro, colabora, coopera, tem humildade para entender suas limitações e as do outro, suas qualidades e as do outro, de forma empática, tem análise crítico-reflexiva, atitude para a mudança, entende os contextos, leva em conta as experiências de vida (pessoais e profissionais), promove mudanças de perspectivas, favorece a objetividade e traz valor agregado com resultado eficaz por meio de uma comunicação eficiente (ROCHA, 2012).

O processo educacional deve possibilitar a autorealização, que está no topo da pirâmide Maslow (internet 01, 2018), estudioso da psicologia, aproveitando todo o potencial do indivíduo, tendo auto controle, independência, satisfação pessoal, moralidade, criatividade, solução de problemas, ausência de

preconceitos e aceitação dos fatos, ressaltando que, para se chegar ao topo, é necessário levar em conta a base da pirâmide que destaca as necessidades básicas e fisiológicas (alimento, roupa, repouso, moradia, respiração) e as necessidades de segurança em todos os aspectos individuais e sociais (do corpo, emprego, família, trabalho, lazer, saúde, religião, propriedade), bem como os níveis intermediários da pirâmide, cuidando das necessidades envolvendo relacionamentos (amizade, constituir família, intimidade sexual) e das necessidades de estima (auto-estima, orgulho próprio, confiança, conquista, respeito dos outros e aos outros) (internet 02, 2018).

O professor deve estar atento às necessidades básicas, psicológicas e individuais dos alunos, pois, qualquer desequilíbrio, ausência ou desestímulo daquilo que já foi conquistado poderá interferir negativamente em todo o processo educacional, como ocorre quando, ao invés de estimular a busca e enaltecer a conquista do aluno, o professor não estimula e, pelo contrário, deixa claro que o aluno não é capaz de entender e atingir alguns objetivos.

Na andragogia, o professor é o gestor do processo de educação, precisa constantemente estar atualizado, inclusive quanto às novas tecnologias e conhecendo novas técnicas e recursos, ter um planejamento sistêmico, ter flexibilidade, ser consciente, adaptar-se e adequar-se a diferentes realidades, ser criativo, ser um líder em sala de aula que envolve todos os alunos no processo, além de ser motivador, ter uma didática facilitadora, construindo a aprendizagem, avaliando adequadamente, associando a teoria e a prática, ser mediador e viabilizar uma comunicação não violenta e eficaz, promovendo relacionamentos interpessoais entre todos, alunos e professores, alunos e alunos, professores e professores, alunos e coordenação e direção, professores e coordenação e direção, professores e outros colaboradores, alunos e outros colaboradores, enfim, entre todos os envolvidos no processo educacional (APOSTOLICO, 2011).

Os adultos são motivados quando percebem que suas experiências, necessidades e interesses, frutos de toda sua vida, fizeram parte do processo educacional, o professor direciona o processo, faz parte dele, interage, levando em conta a diversidade existente entre os alunos, quando o aluno adulto percebe que fez parte do resultado, como participante ativo, e não como mero expectador, entenderá a importância de tudo o que ocorreu e é esta consciência que promoverá a efetiva educação.

O professor deve entender o seu papel como pessoa e como profissional, pois, somente assim, poderá ajudar o aluno a se perceber em todos os sentidos, promovendo um trabalho conjunto, uma parceria, para que o resultado seja satisfatório e benéfico para todos.

3 CARACTERÍSTICAS DA NEGOCIAÇÃO

O processo de negociação visa preservar a vontade das partes, (DE PLÁCIDO E SILVA, 1994, vol. III, p. 238) define o termo negociação como:

> "Do latim *negotiatio*, de *negotiari* (comerciar, fazer comércio, traficar), é comumente empregado para designar a discussão ou estudos feitos acerca de um negócio ou de um contrato, preliminarmente, para que, por eles, se chegue a um acordo e se tenha por concluído ou fechado o negócio ou o contrato.
>
> A negociação, assim, significa o entendimento preliminar, de que possa resultar o contrato ou de que possa resultar o negócio, que não se considera acabado ou concluído, enquanto as partes não se ajustam nas condições ou cláusulas, em que se possa realizar, e não firmam, em definitivo, seu consentimento.
>
> As negociações podem mesmo ser promovidas por intermediários ou agentes autorizados, em virtude das quais uma vez acertadas, as conclusões, que nelas se aceitaram, servem de base ao negócio, ou ao contrato."

Durante o processo de negociação, as partes devem estar dispostas ao diálogo, manter o contato direto, comunicando-se de forma eficiente, buscando resolver o conflito, atendendo as necessidades de todos.

Há uma grande tendência quanto ao crescimento da negociação, pois é importante que as partes conversem e consigam chegar a um consenso, sem ter a

necessidade de um terceiro para ajudar ou resolver o conflito, com mais celeridade e satisfação, trazendo bem-estar para os envolvidos.

A negociação pode ser vista como uma oportunidade para resolver muitas questões, incluindo os conflitos, sendo uma forma de autocomposição em que as partes buscam caminhos. Há quatro tipos de estratégias numa negociação, (ENAM, 2012, p. 08), a saber:

> "Ao negociarem, as pessoas (físicas e jurídicas) adotam consciente ou inconscientemente, **estratégias competitivas, colaborativas, concessivas ou evasivas**. Cada uma dessas estratégias possui vantagens e desvantagens, dependendo do contexto, da situação e do resultado que se quer alcançar ao final da negociação."

Na estratégia competitiva, as partes não buscam uma relação continuada e apenas um dos lados consegue o que quer, obtendo vantagens em detrimento do outro lado, 'ganha – perde'; na estratégia colaborativa, as partes trabalham em conjunto com o intuito de obter resultados satisfatórios para todos os envolvidos no processo, buscando obter uma relação continuada, 'ganha – ganha'.

Na estratégia concessiva, a negociação ocorre por meio da barganha, com concessões das partes, gerando, muitas vezes, insatisfação quanto ao resultado final; na estratégia evasiva, a negociação fica pendente pelo fato de uma parte evitar a outra, sem comprometimento e inviabilizando a comunicação.

No processo educacional que implica numa negociação constante entre o professores e os alunos, ainda que não existam conflitos e sejam adultos, a estratégia colaborativa é a mais adequada, bem como em outras relações humanas, pois permite um crescimento satisfatório de todos e a continuidade do relacionamento, que vai além da sala de aula, refletindo em toda a vida.

A aula, assim com na negociação, o planejamento deve ser cauteloso e, ao contrário do que se pensa, o processo nem sempre será rápido, exigindo tempo, dedicação, paciência e atenção, tanto que, se uma aula não surte o resultado esperado, pode ser aprimorada depois, o que dependerá da motivação do professor e da recepção e participação dos alunos; neste sentido (Idem, p. 23):

> "Negociadores experientes atribuem à fase de preparação uma grande importância. Eles sabem que não podem prever tudo o que irá acontecer ao longo de uma negociação, mas também têm consciência de que quanto mais se preparam, maiores são as chances de controlar os imprevistos e propor soluções."

Interessante entender que, em cada relação humana, dependendo das posições, existirão comportamentos que implicarão em estratégias, mas estas, nem sempre, serão adequadas, trazendo vantagens, mas também desvantagens, como pode acontece com o professor que, mesmo planejando sua aula, ao longo de sua realização, percebe a necessidade de outro enfoque, outro recurso, outra técnica, reinventando-se a todo momento; por isto é importante aplicar os fundamentos e elementos que serão apresentados neste trabalho, conjuntamente, para atingir um resultado eficaz e satisfatório para as partes envolvidas no processo de negociação, incluindo a educacional.

4 FUNDAMENTOS DO MÉTODO DE NEGOCIAÇÃO DE HARVARD E ELEMENTOS DA COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA NA ANDRAGOGIA

Negociar não é perder, abrir mão dos seus interesses, não implica concessões, pois todas as pessoas têm posições e querem defendê-las; o que importa é atender estas posições com o intuito de atingir o interesse comum, viabilizando a comunicação e, se for o caso, chegando a uma autocomposição, um acordo.

Vale ressaltar que o objetivo de uma negociação, mesmo sendo um acordo, deve sempre viabilizar a comunicação entre as partes envolvidas e, se for bem conduzido o processo, é muito provável que as partes cheguem num consenso, que sempre deverá ser sensato (FISHER, URY e PATTON, 2005, p. 22):

> "Qualquer método de negociação pode ser julgado imparcialmente por três critérios: deve produzir um acordo sensato, se houver possibilidade de acordo; deve ser eficiente; e deve aprimorar, ou, pelo menos, não prejudicar o relacionamento entre as partes. (Um acordo sensato pode ser definido como aquele que atende aos interesses legítimos de cada uma das partes na medida do possível, resolve imparcialmente os interesses conflitantes, é duradouro e leva em conta os interesses da comunidade)."

O processo educacional também pressupõe uma negociação constante entre professor e aluno, aquele com o intuito de transmitir o conhecimento e fazer com que o aluno participe ativamente, e este com o intuito de assimilar e buscar no professor caminhos para atingir seus objetivos.

A defesa de uma posição, sem entender o outro, sem colocar-se no lugar do outro, dificulta a busca pelo interesse comum, inviabiliza a comunicação, pois, quanto mais distantes estão as partes, mais tempo se leva para que o processo educacional, negocial, atinja sua finalidade.

O negociador, professor, não precisa ser afável ou áspero para negociar, segundo o **Método de Negociação de Harvard**, há quatro pontos fundamentais que devem ser analisados para facilitar o processo de negociação e produzir resultados satisfatórios para todos os envolvidos no processo (FISHER, URY e PATTON, 2005, p. 33):

> *"Separe as **Pessoas** do Problema.*
> *Concentre-se nos **Interesses**, Não nas Posições.*
> *Invente **Opções** de Ganhos Mútuos.*
> *Insista em **Critérios** Objetivos."*

Para que se alcance um processo de educação negocial efetivo, é necessário que o processo de comunicação entre os envolvidos resguarde os preceitos da comunicação não violenta (CNV), viabilizando o fortalecimento das relações humanas, mesmo em condições adversas, pessoais ou profissionais.

Segundo Marshall Rosenberg, estudioso do processo de comunicação não violenta, seus elementos, que serão estudados a seguir, são utilizados em todas as relações humanas, nos relacionamentos íntimos, nas famílias, nas escolas, nas organizações e instituições, em terapia e aconselhamento, nas negociações diplomáticas e comercais, nas disputas e conflitos de toda natureza (ROSENBERG, 2006, p. 27).

Trata-se de uma forma de comunicação que possibilita uma entrega de coração, modificando a forma de ouvir o outro e de se expressar com honestidade, clareza, respeito e empatia. **A Comunicação Não Violenta (CNV)** tem quatro elementos: observação, sentimentos, necessidades e pedidos (Idem, p. 27):

> *"As ações concretas que estamos **observando** e que afetam nosso bem-estar;*
> *Como nos **sentimos** em relação ao que estamos observando;*
> *As **necessidades**, valores, desejos, etc. Que estão gerando nossos sentimentos;*
> *As ações concretas que **pedimos** para enriquecer nossa vida."*

Os preceitos da CNV juntamente com os elementos do método de Harvard facilitam o processo de comunicação que é essencial para os seres humanos, e se complementam, sendo que cada relação tem o seu tempo de amadurecimento para que se alcance um resultado que promova ganhos mútuos e que, jamais, se justifique num autoritarismo, respeitando a autoridade do professor gestor no processo educacional, ainda que na educação de adultos (andragogia).

Na fase da análise, é importante diagnosticar a situação, **observar**, obter informações, organizar, ponderar, anotar opções, identificar critérios, levar tudo em consideração; esta fase está muito ligada com o planejamento, onde surgem as ideias sobre o que foi observado, selecionando as opções e critérios para decidir sobre eles.

Na fase de discussão, quando começa a comunicação entre os envolvidos no processo de negociação educacional, percebem-se as diferenças, os **sentimentos** envolvidos, as dificuldades, busca-se uma compreensão com relação ao outro, gerando opções mútuas e não individuais, de acordo com as **necessidades** de cada envolvido, motivando um amadurecimento das relações, como na relação professor e aluno.

Com isto, alcança-se a sensatez, de forma gradual e conjunta, com um resultado eficaz, atendendo o(s) **pedido(s)** de cada parte envolvida no processo

de negociação educacional, de um lado o professor transmitindo conhecimento e viabilizando o desenvolvimento do seu aluno e de outro o aluno assimilando conhecimento e participando de todo o processo, ambos entusiasmados e motivados para a mudança positiva, empática.

A) SEPARAR AS PESSOAS DOS PROBLEMAS E OBSERVAR SEM AVALIAR

Importante lembrar que em qualquer negociação se está lidando com pessoas que têm emoções, valores e diferentes opiniões, além de serem imprevisíveis; deve-se ter sensibilidade às reações das pessoas envolvidas na negociação e quais são os problemas que elas trazem para o processo.

Segundo o método de negociação de Harvard, para tentar entender a pessoa e seus problemas, indo em busca do interesse comum, é preciso ter percepção exata do que está acontecendo, comunicação clara demonstrando o entedimento desta realidade e emoção apropriada para lidar com isto com uma visão voltada para um resultado satisfatório para todos.

Uma aula participativa, envolvendo alunos adultos, deve favorecer a percepção e entender o pensamento do outro, quais são suas dificuldades, ou seja, é preciso colocar-se no lugar do outro para entender seu ponto de vista, como aquilo influi em sua vida, estreitando as diferenças entre os envolvidos numa negociação, influenciando o outro e trazendo soluções com empatia, sensibilidade, sem se distanciar, mas sim aproximando-se (FISHER, URY e PATTON, 2005, p. 41):

> "A capacidade de ver a situação tal como o outro lado a vê, por mais difícil que seja, é uma das mais importantes habilidades que um negociador pode possuir. Não basta saber que eles vêem as coisas de maneira diferente. Se você quiser influenciá-los, precisará também compreender empaticamente o poder do ponto de vista deles e sentir a força emocional com que acreditam nele. Não basta estudá-los como se fossem besouros sob a lente de um microscópio; você precisa saber como é ser um besouro. Para realizar essa tarefa, deve estar preparado para suspender o julgamento enquanto 'experimenta' as visões deles. É bem possível que eles considerem suas próprias colocações 'corretas' com a mesma intensidade com que você acredita nas suas."

Não se deve ver apenas o lado ruim do outro, mas também é importante ver o lado bom, atribuir a culpa do outro não resolve o problema, muito pelo contrário, até impede que se busque o interesse comum, dificultando o diálogo, pois a comunicação pressupõe reciprocidade e a observação é essencial para entender a realidade e identificar as pessoas e suas limitações; o professor deve estar atento nos seus alunos e, da mesma forma, os alunos com relação ao professor.

A comunicação não pode ser alienante, não pode ser bloqueada por falta de compaixão pelo outro; por julgamentos moralizadores que afastam a empatia, distanciando as pessoas por rotulá-las sem ao menos conhecer a realidade do outro; por comparações que não ajudam na busca pela felicidade, pois impede a individualidade, pois cada um tem uma maneira própria de ser feliz; ou pela negação da responsabilidade individual, pois cada um é responsável por seus pensamentos, sentimentos, atos e omissões e todos têm a oportunidade de ser feliz (ROSENBERG, 2006, p. 48) .

O professor deve ter clareza quanto à sua importância no processo educacional, tendo sensibilidade quanto à realidade pessoal e profissional do seu aluno, estruturando sua aula neste contexto desafiador, facilitando a comunicação, além de adequar-se às regras da instituição onde atua e a todas as mudanças existentes, tecnologias, diretrizes educacionais, dentre outras.

Todos têm um interesse comum durante o processo, professor e alunos, mutuamente, e isto deve ficar muito claro, trazendo confiança, o que é fundamental em qualquer relação humana.

b) CONCENTRAR NOS INTERESSES, NÃO NAS POSIÇÕES e DEMONSTRAR OS SENTIMENTOS

É imprescindível distinguir interesses de posições; nas relações humanas é comum expressar posições, mas, muitas vezes, não se expressam os interesses, tampouco se expressam as necessidades, sendo este um problema no processo

educacional, pois é necessário conhecer os interesses de todos os envolvidos, pois estes trazem desejos, preocupações, temores, sonhos, expectativas, sentimentos estes que motivam as pessoas, diferente dos interesses que fazem com que as pessoas aparentem posições.

As posições podem ser diferentes, mas os interesses podem ser comuns; as posições opostas podem camuflar interesses comuns, por isto, eles devem vir à tona e o diálogo é o melhor caminho para estimular que os interesses sejam conhecidos por todos os envolvidos no conflito, o professor planeja, tem seus objetivos, se adequa à realidade da instituição na qual está inserido, aplica seus conhecimentos, devendo estar atento às reações e resultados apresentados por seus alunos, mesmo sendo adultos, sendo que estes poderão trazer mais resistência, momento em que o professor deve convencê-lo de que todo o contexto é importante para os alunos, proporcionando uma conscientização, pois as dificuldades fazem parte de qualquer processo, inclusive do educacional.

Para identificar os interesses é preciso ter empatia, colocar-se no lugar do outro, perguntando o motivo, o 'por quê', explicando que se quer compreender as reais necessidades do outro, sendo que o professor deve estar disposto a ouvir seus alunos e, principalmente, entender o que o motiva, para que possa motivar os demais.

As necessidades básicas fazem parte da natureza humana, envolvem sentimentos, devem ser identificados, expressados, valorizados, demonstrando vulnerabilidade, independe do que os outros pensam, permitindo conectar-se com os outros, controlando as emoções, incluindo segurança, bem-estar econômico, um sentimento de pertença, reconhecimento, controle sobre a própria vida (FISHER, URY e PATTON, 2005, p. 65).

Expressar os sentimentos durante uma aula e expressar vulnerabilidade não significa fraqueza do professor, mas sim sensibilidade, e pode ajudar na resolução de conflitos, pois o professor também está num processo de mudança, adaptação, assim como os alunos, inclusive os adultos, em razão do dinamismo

humano, que reflete na educação que vem se desenvolvendo com novas tecnologias, metodologias ativas, recursos audivisuais virtuais e técnicas de condução.

Diante disto, é preciso ter clareza e especificar estes sentimentos, conectando-se com o outro, saber o que realmente está sentindo, mostrando-se de forma verdadeira, ajuda a entender o outro e faz com que este entenda os seus sentimentos e se sensibilize, facilitando a comunicação e a conexão entre as pessoas (ROSENBERG, 2006, p. 76):

> "O segundo componente necessário para nos expressarmos são os sentimentos. Desenvolver um vocabulário de sentimentos que nos permita nomear ou identificar de forma clara e específica nossas emoções nos conecta mais facilmente uns com os outros. Ao nos permitirmos ser vulneráveis por expressarmos nossos sentimentos, ajudamos a resolver conflitos. A CNV distingue a expressão de sentimentos verdadeiros de palavras e afirmações que descrevem pensamentos, avaliações e interpretações."

Escutar o outro ajuda na defesa dos próprios interesses, pois o outro te auxilia a ter criatividade com base nos interesses que são apresentados, ajudando a buscar soluções vantajosas para todos os envolvidos, trata-se de uma escuta ativa; discutir o problema e não culpar as pessoas, o respeito e a solidariedade devem sempre prevalecer; não ameaçar, escutar; ser sensível e ao mesmo tempo firme, tenha uma mente aberta, permitir ser surpreendido pelo outro para que também possa surpreender (FISHER, URY e PATTON, 2005, pp. 71 e 72).

O cuidado com o outro é fundamental, trata-se de um exercício de cidadania e respeito à dignidade humana, devendo acontecer em qualquer relação humana e não só em situações de conflitos; na relação professor e aluno também deve-se ter cautela ao lidar com o ser humano, o que não significa deixar o outro acabar com a sua alegria de viver, com seu entusiasmo e com a sua auto-estima; as diferenças devem ser respeitadas, bem como as opiniões contrárias, é uma troca engrandecedora.

c) INVENTAR OPÇÕES DE GANHOS MÚTUOS E ATENDER ÀS NECESSIDADES

A negociação não implica chegar numa resposta única, deve-se ampliar as opções disponíveis e não estreitá-las, o que aumenta as chances de buscar o interesse comum; para ser criativo é preciso ter tempo, as ideias surgem e as escolhas podem ser mais certas ao longo do processo, especialmente quando há um amadurecimento das partes durante todo o processo, inclusive no educacional, o professor e os alunos não devem se afastar, mas sim se aproximar, as opções oferecidas devem incluir o interesse de quem ofereceu, bem como o interesse da outra parte, viabilizando a empatia entre todos os envolvidos, contrariando e superando os obstáculos que existem, sendo este o desafio constante do professor, que deve ser inovar e se adaptar a todo momento (Idem, pp. 76 e 77):

> "Para inventar opções criativas, portanto, você precisa (1) separar o ato de inventar opções do ato de julgá-las; (2) ampliar as opções sobre a mesa, em vez de buscar uma resposta única; (3) buscar benefícios mútuos; e (4) inventar meios de facilitar as decisões do outro. (...)."

Faz toda a diferença assumir a responsabilidade pelos próprios sentimentos, pelo que é feito, sem culpar o outro; não é mencionar o que é preciso, mas o que está errado; é ter liberdade emocional, reconhecendo que, muitas vezes, somos responsáveis pelos sentimentos dos outros, tanto que a escolha do professor pode ou não motivar os alunos. Expressar os sentimentos é imprescindível e possibilita a liberdade emocional, sem se escravizar pelo outro, culpando-se ou sendo insensível com o outro (ROSENBERG, 2006, pp. 86, 95 e 96):

> "No decorrer do desenvolvimento da responsabilidade emocional, a maioria de nós passa por três estágios: 1. a 'escravidão emocional' – acreditar que somos responsáveis pelos sentimentos dos outros; 2. o 'estágio ranzinza' – no qual nos recusamos a admitir que nos importamos com os sentimentos e necessidades de qualquer outra pessoa; 3. a 'libertação emocional' – na qual aceitamos total responsabilidade por nossos próprios sentimentos, mas não pelos sentimentos dos outros, e ao mesmo tempo temos consciência de que nunca poderemos atender às nossas próprias necessidades às custas dos outros."

O ser humano precisa se valorizar para que os outros o valorizem, assim como precisa se amar para que os outros o amem; é preciso libertar-se emocionalmente para ser feliz nas suas conquistas, sem culpa ou ressentimento,

cada um é responsável por si. O professor deve se encontrar no caminho que escolheu, ser um entusiasta para que possa entusiasmar seus alunos, ainda que todas as dificuldades existam na sua vida pessoa ou profissional.

É preciso aceitar-se e entender que cada ser humano é o resultado do que pensa e do que sente e, estando consciente disto, terá seriedade para expor com clareza o que sente e fazer com que o outro coloque-se no seu lugar, assim como colocar-se no lugar do outro, criando a empatia necessária em qualquer relacionamento humano, compartilhando suas fragilidades, com compaixão, e é esta relação sincera que se espera entre o professor e os alunos.

D) INSISTIR EM CRITÉRIOS OBJETIVOS E SABER FORMULAR O(S) PEDIDO(S)

Para negociar, assim como para lecionar, especialmente para os adultos, trazendo mais segurança, proteção, tranquilidade, equilíbrio e sensatez, é preciso ter critérios objetivos que devem ser legítimos e práticos, indo além das posições iniciais, buscando os interesses, podendo basear-se em questões técnicas, estatísticas, estudos científicos, probabilidades, dentre outros, e isto faz com que seja viável transmitir o conhecimento e, por ter bases concretas, imparciais e com embasamento, o seu cumprimento alcança um resultado mais eficaz (FISHER, URY e PATTON, 2005, p. 74):

> "... Quanto mais você aplicar padrões de imparcialidade, eficiência ou mérito científico ao seu problema específico, maior será sua probabilidade de produzir uma solução final sensata e justa. Quanto mais você e o outro lado se referirem aos precedentes e à praxe na comunidade, maior será sua chance de beneficiar-se da experiência passada. (...)."

A liberdade entre as partes em sala de aula é condição indiscutível para seguir com o processo educacional; o professor precisa saber o que pedir e fazê-lo de forma clara, positiva e concreta, tendo consciência daquilo que está pedindo, demonstrando apreciação quando os alunos o atendem e, quando não atendem, ainda assim, demonstar empatia e perceber o que o aluno está sentindo, sem

imposições ou exigências, pensando se ele está disposto a ter uma atitude, não representa ser submisso, mas sim ser sincero e, principalmente, empático.

O professor deve saber apresentar seus pedidos, o que realmente deseja, com honestidade, clareza, evitando confusões a ponto dos alunos cometerem equívocos, por isto é preciso ter consciência e, a partir do momento que alguém demonstra uma necessidade e pede deixando o outro livre para atender o pedido ou não, a possibilidade de ser atendido é muito maior e facilita todo o processo educacional, ainda mais com alunos adultos (ROSENBERG, 2006, p. 127):

> "Pedidos são percebidos como exigências quando os ouvintes acreditam que serão culpados ou punidos se não os atenderem. Podemos ajudar os outros a confiar em que estamos fazendo um pedido, e não uma exigência, se indicarmos nosso desejo de que eles nos atendam somente se puderem fazê-lo de livre vontade. O objetivo da CNV não é mudar as pessoas e seu comportamento para conseguir o que queremos, mas, sim, estabelecer relacionamentos baseados em honestidade e empatia, que acabarão atendendo às necessidades de todos."

A aplicação dos quatro componentes da comunicação não violenta e dos quatro fundamentos do método de negociação de Harvard auxiliam no processo educacional de adultos, na relação entre professor e alunos, permitindo: a observação, separando as pessoas dos problemas; os sentimentos, concentrando nos interesses e não nas posições; as necessidades, inventando opções de ganhos mútuos; e os pedidos, insistindo em critérios objetivos; é interessante ter um feedback ao longo de todo o processo, para poder avaliar continuamente, mantendo o que está dando certo, sem esquecer o lado humanizado da educação.

5 CONCLUSÃO

O tempo é o senhor de todas as coisas, é preciso permitir que tudo aconteça naturalmente, a fim de evitar situações indelicadas, de arrependimento ou de outros sentimentos negativos, respeitando a dignidade das pessoas envolvidas no processo.

A negociação é um caminho que viabiliza a comunicação entre as partes, existindo ou não o conflito, podendo ser utilizada em todas as relações sociais,

inclusive no processo educacional, incluindo adultos.

Neste processo educacional, para obter um resultado eficaz, é preciso que todos estejam aptos a se envolver no processo, conhecendo suas fragilidades, preparando-se adequadamente e, principalmente, possibilitando que o outro lado também mostre seus interesses, permitindo a busca por um caminho que atenda ao interesse de todos.

Contudo, infelizmente, não é esta a realidade que se vivencia, seja pela falha no sistema existente, pela falta de orientação dquanto às mudanças e, principalmente, pela forma com que as pessoas se relacionam, o que é um contrasenso, pois, cada vez mais as pessoas têm acesso à informação, estão inseridas no mundo globalizado, mas estão distantes, não se tem mais os sentidos, não se olham, sentem, cheiram, tocam, deixam de buscar o diálogo para resolver os conflitos, o que, inevitavelmente, gera novos conflitos ao invés de minimizá-los ou evitá-los.

Diante disto, o uso dos fundamentos da negociação do Método de Harvard e os elementos da Comunicação Não Violenta são mecanismos que auxiliarão nestas relações humanas, restabelecendo a comunicação entre as partes, sendo menos traumática para os envolvidos, viabilizando o trabalho do professor com seus alunos, possibilitando que todos estejam buscando os mesmos interesses, beneficiando-os, assim como toda a sociedade que será beneficiada com profissionais conscientes, engajados, motivados e felizes.

6 REFERÊNCIAS

Curso Resolução de Conflitos para Representantes de Empresas – Terceira Oferta, modalidade de Educação a Distância (EaD). Escola Nacional de Mediação e Conciliação (ENAM), Brasília, novembro de 2014.

APOSTOLICO, Cimara. Andragogia: um olhar para o aluno adulto. **Anais do III Seminário Eniac**. 2011, vol. 01, n° 02.

CAVALCANTI e GAYO. Andragogia na educação universitária. **Revista Conceitos**. julho de 2004 / julho de 2005.

FISHER, Roger, URY, William e PATTON, Bruce. **Como chegar ao sim**: negociação de acordos sem concessões. 2. ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Um tesouro a descobrir.** Brasília, julho de 2010.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto**: um olhar difrenciado na educação do adulto. Abril de 2012.

ROSENBERG, Marshall B., **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SILVA, De Plácido e. **Vocabulário jurídico.** 4. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1994, vols. I, II e III.

SITES

<https://andragogiabrasil.com.br/premissas-modelo-andragogico/>, texto de 27/07/2016, consulta em 05/08/2018.

<https://www.significados.com.br/piramide-de-maslow/>, consulta em 05/08/0218, às 16h00.

<https://www.google.com.br/search?q=pir%C3%A2mide+de+maslow&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjtt4rdzNbcAhXKfZAKH8M>, consulta em 05/08/2018, às 16h10.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSIBILIDADES, INCLUSÃO SOCIAL E DIGITAL

MARTA DE OLIVEIRA GONÇALVES[65]

Acredite para alcançar.
Acreditar para alcançar não é somente a crença.
É a origem da crença.
E eu gostaria de enfatizar de alguma forma destacando a importância:
acreditar é gerado por uma necessidade.
Você tem a necessidade de garantir a qualidade de vida ao seu próximo.
Você não pode ver seus próximos permanecerem em
condições de dificuldades e sem acreditar que pode mudar isso.
Se você precisa ajudar os seus próximos, o seu filho,
então você começa a acreditar.
E se você acreditar, você vai alcançar.
REUVEN FEUERSTEIN

1 INTRODUÇÃO

Não me asile como sou. Esta frase foi inspirada pelo título do livro "Don't Accept Me As I Am" ("Não me aceite como sou") de Reuven Feuerstein (1989). Professor e psicólogo romeno, nascido em 1921e falecido em 2014, ele nos deixou como legado sua teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Modificabilidade seria a "condição essencial para a adaptação do ser humano. Trata-se da capacidade de reagir ativamente aos estímulos, elaborando ações conscientes e com significado" (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 23). Feuerstein acreditava que toda pessoa é capaz de aprender e que o fundamental é ter uma mediação adequada, planejada e intencional. Mas o princípio que está por traz desta ação é o que está na epígrafe acima: acredite para alcançar.

Parto da frase "Não me asile como sou" para compartilhar algumas reflexões que tenho feito a partir de minha prática profissional como psicóloga,

psicopedagoga clínica e também como educadora por cerca de três anos em dois projetos sociais voltados para a inclusão de adolescentes com deficiências intelectuais e/ou físicas, em uma instituição na zona norte da cidade de São Paulo. Acreditar na possibilidade de mudança, de evolução, de modificabilidade é fundamental para qualquer atuação na Educação, e isso precisa se multiplicar quando o assunto é a inclusão de pessoas com deficiência intelectual.

No contato com as famílias de crianças e adolescentes com deficiências intelectuais a diversidade de níveis de conhecimento das mesmas sobre os potenciais e as limitações reais dos filhos faz com que a superproteção acabe prevalecendo. As famílias não estimulam mudanças de rotinas e muitas dão tudo pronto para eles, sem que estes pensem sobre as soluções para os seus problemas cotidianos. Portanto, partem do oposto do acreditar, partem do princípio de que eles não podem, não conseguem, não fazem. Mas, a pergunta é: – E o que eles podem?

Para avaliar as pessoas com deficiência intelectual o Manual de 1992 da Associação Americana sobre Retardo Mental (AARM) não classificava por níveis de retardo intelectual, contudo, já se analisava a importância das capacidades e das limitações dos indivíduos em quatro dimensões, a saber: o funcionamento intelectual e habilidades adaptativas, as considerações psicológicas/emocionais, as considerações físicas e de saúde e considerações ambientais. Avaliava-se também se o aluno necessitava de algum tipo de apoio de terceiros e qual a duração destes apoios (VERDUGO; JENARO, 2007).

A AARM baseava-se em dez áreas de habilidades de adaptação para avaliar as possibilidades de intervenções necessárias para cada indivíduo, que quando compreendidas em suas essências, percebemos que todas as pessoas precisam desenvolvê-las para atuar socialmente. Em ordem decrescente na relevância, os dez conjuntos de habilidades adaptativas são:

1. Comunicação – Quais são suas possibilidades para se comunicar, e de que maneira pode-se intervir e melhorar sua maneira de se comunicar, tanto a linguagem simbólica (fala, escrita, ilustrações, etc.) como a linguagem não simbólica (expressão facial, toques, gestos)?
2. Cuidado pessoal (autocuidado) – Qual é a autonomia que o aluno tem para cuidar de si mesmo (alimentar-se, vestir-se, cuidados com a própria higiene e aparência pessoal)?
3. Habilidades de vida no lar – O que ele consegue fazer em casa? Quais tarefas (limpeza de alguma parte da casa, preparo de alguns alimentos, planos de compras, cuidados com as roupas, etc.) ele pode exercer com autonomia e destreza?
4. Habilidades sociais – Ele consegue interagir com os outros, fazer e manter amizades, reconhecer os sentimentos dos outros?
5. Uso da comunidade – O aluno consegue executar algumas atividades na comunidade, tais como o uso adequado de transportes, serviços (como cabeleireiros, por exemplo) e/ou realizar compras em lojas, supermercados, farmácias?
6. Autogoverno – Como o aluno atua em seu autogoverno: seguir horários, realizar as tarefas necessárias ou exigidas em sua rotina, resolver problemas, buscar ajuda, quando precisa?
7. Saúde e segurança – Ele tem condições de se cuidar com autonomia no que se refere à manutenção da saúde, reconhecer-se doente, prevenção, reconhecer e evitar atitudes que possam fazê-lo adoecer ou se machucar?
8. Habilidades funcionais – O que o aluno já consegue em relação às habilidades de leitura, escrita e noções básicas de matemática? O que ele pode aprender com a mediação adequada?
9. Lazer – o ele gosta e o que o aluno é capaz de fazer? Quais são as atividades de lazer e recreativos que o interessam? É possível se interessar, escolher,

seguir as regras quando a atividade é realizada em público?

10. Trabalho – Refere-se aos comportamentos e habilidades necessários para alguma atividade de trabalho. O aluno tem habilidades que precisam se aprimorar? Quais são seus potenciais que devem ser estimulados para seu desenvolvimento? (VERDUGO; JENARO, 2007).

É possível relacionar estas habilidades e a capacidade de cada pessoa se desenvolver aos poucos de forma que sejam capazes de resolver alguns problemas cotidianos com certa independência em relação aos adultos ou responsáveis. A comunicação é a base para educar. É a partir dela que se pode intervir para estimular que as demais habilidades possam evoluir, sempre respeitando os limites de cada um.

Cuidar de si mesmo, da própria aparência, de sua saúde, de sua segurança, de sua rotina e do lugar onde se vive. Relacionar-se adequadamente com as pessoas e com a comunidade onde se vive. Ser capaz de escolher atividades de lazer. Desenvolver habilidades de leitura, escrita e noções de matemática. E seguir suas potencialidades para o mercado de trabalho.

Cada uma destas habilidades deve ser desenvolvida tanto na criança sem deficiência como na que a possua. Todos precisam ampliar sua autonomia para a convivência social. Na prática percebemos que muitas famílias não acreditam no potencial de seus filhos e negligenciam o estímulo ao desempenho autônomo de tarefas que as crianças com deficiência intelectual poderiam realizar.

Este comportamento das famílias prejudica sua inserção no mercado de trabalho, pois apesar de existir no Brasil a Lei 8213/91, comumente conhecida como Lei de Cotas, que estabelece a contratação de 2% a 5% de pessoas com deficiência, do total de contratados, em empresas privadas com 100 ou mais empregados, muitos jovens não chegam à idade de trabalhar com habilidades desenvolvidas para que haja de fato sua inclusão. Segundo a APAE (2017), “as pessoas com Deficiência Intelectual continuam representando o grupo menos

contratado", após vinte e sete anos da criação da lei. Um aspecto importante que se evidenciou nos projetos sociais em que trabalhei é que os jovens chegam aos dezoito anos cronológicos excessivamente imaturos para o trabalho. Faltou mediação para as habilidades necessárias.

Estas habilidades somente podem ser desenvolvidas se houver um mediador que acredite que a pessoa pode se modificar. "O mediador é uma figura humana que, no processo de organização do seu saber, recorre, às vezes, sem se dar conta, ao seu repertório intelectual, social, ideológico e afetivo" (VARELA, 2007, p.84). O mediador deve ser alguém que se coloque entre a criança e o repertório cultural, que intervenha para que este indivíduo consiga modificar-se.

Segundo Souza, Deprespiteris e Machado (2004, p. 62), "a falta de mediação da cultura reduz a capacidade de alargar o campo experiencial da pessoa para além do imediato, mantendo-a no episódico e impedindo-a de aprender". Ela compreende apenas as situações muito semelhantes às quais já tenha vivenciado, portanto, tem dificuldades em enfrentar novas situações.

Este é um grande desafio a ser enfrentado quando nos referimos às pessoas com deficiência, pois reduzem a capacidade de compreensão destas sem se dar conta de que necessitam de maior estímulo e, principalmente, de que acreditem em seu potencial. Os projetos sociais, que tenham como foco potencializar a cidadania destes jovens, precisam estar atentos a alguns aspectos importantes que evidenciamos na prática e que descrevo suscintamente a seguir.

2 PROJETOS SOCIAIS E A INCLUSÃO

Os projetos sociais em que atuei foram desenvolvidos em uma associação localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Tinham como objetivo incluir socialmente adolescentes de 14 a 17 anos com deficiências físicas e/ou intelectuais de maneira a assegurar a participação ativa e efetiva destes, na sociedade, tanto como protagonista no processo de seu desenvolvimento quanto no exercício pleno de sua cidadania. Ambos tiveram equipes multidisciplinares

atuando: assistente social, psicóloga, psicopedagoga, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional ou arteterapeuta. Um aspecto muito relevante, é que todos os profissionais envolvidos acreditavam nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

O projeto inicial aconteceu entre 2007 e 2009, com atuação em sala de aula com 15 alunos em dois períodos, contra turnos escolares, e o segundo entre 2011 a 2013 com uso de computadores, dez alunos por período. Ambos tiveram também rotatividade dos alunos em diferentes semestres.

O primeiro projeto evidenciou a necessidade de se trabalhar com os seguintes temas: regras de convivência, preconceito, relacionamento social, orientação sexual, formas de comunicação e como lidar com isto (principalmente com a turma que tinha alunos com deficiência auditiva), respeito à individualidade, importância da formação escolar. Este último tema, abordava de forma significativa, o retorno à escola e a importância da convivência e aprendizagem, diminuindo e evitando a evasão.

No segundo projeto os eixos temáticos foram: Quem sou eu; A família que tenho e a que eu gostaria de ter; Como nasce uma família; Sexualidade na adolescência/ puberdade, higiene e namoro; Saúde e alimentação saudável, uso e abuso de substâncias lícita e ilícita; Meio ambiente: consumo responsável, resíduo sólido e coleta seletiva; Empregabilidade e segurança no trabalho e no trânsito.

É importante ressaltar que os temas de ambos os projetos potencializavam os estímulos das habilidades adaptativas citadas anteriormente: a comunicação, os cuidados com sua aparência, saúde, segurança, valorização de seus aprendizados dentro e fora da escola, a autonomia para cuidar de seus pertences, de sua casa e o uso responsável dos serviços que a comunidade lhe oferece, a atenção aos seus gostos para o lazer, bem como o seu potencial para entrar no mercado de trabalho.

Todos os temas foram discutidos em reuniões de equipe e posteriormente trabalhados com o foco das áreas específicas por cada educadora. Dar seguimento aos temas de maneira integrada auxiliava os jovens a conseguir maior assimilação dos conteúdos. A transição das temáticas acontecia por meio do levantamento das demandas do grupo e do grau de entendimento de cada adolescente.

2.1 Projeto com foco na inclusão digital

O principal objetivo do segundo projeto desenvolvido foi o de propiciar aos adolescentes com deficiência física e/ou intelectual, através de tecnologias digitais, a busca e a aquisição de conhecimentos que viessem proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências e a inclusão digital, além de estimular criatividade, concentração, coordenação, memorização, ampliação da linguagem, e valorizar a continuidade dos seus estudos. Havia a preocupação de provocar nos adolescentes sentimentos de autoconfiança e pertencimento. A sala de aula passou a ser um laboratório de informática, com dez computadores dispostos lado a lado. Foi possível usar jogos, aplicativos e programas como novos recursos pedagógicos para ajudar a superar ou amenizar bloqueios no processo de aprendizado.

O uso do computador para mediar atividades em sala foi importante para divertir e ilustrar as discussões sobre os conteúdos dos eixos temáticos. Foi possível incentivar a leitura de imagens, músicas, desenhos e estimular memória, atenção, julgamento, raciocínio lógico, flexibilidade, manipulação de informações, planejamento e refinamento de habilidades motoras.

Para os alunos foi significativo aumentar o conhecimento sobre o equipamento e possibilitou para alguns o desenvolvimento de habilidades específicas como produção de vídeos e do uso do Power Point.

A dinâmica usada nas aulas previa uma roda para conversa inicial antes das atividades do dia, depois o uso do computador para potencializar algum aspecto

do eixo temático e, ao final, uma nova roda de discussão como fechamento e compartilhamento dos resultados.

Em 2013, era forte o apelo para o uso de redes sociais, em especial o *Facebook*. Os adolescentes queriam participar, ter sua página, publicar seus conteúdos e se sentirem incluídos no mundo virtual. Houve também neste ano, muitos protestos, que se realizaram, tanto pelas ruas de São Paulo, como virtualmente. Em discussões nos grupos, os alunos entenderam que protestar também era uma forma de cidadania. Assim, decidiram protestar com frases de efeito: buscando imagens no *Google* e buscando as letras corretas para expressar os aspectos que eles achavam que eram necessários. Eis alguns exemplos:

- Menos violência, mais segurança;
- Precisamos de mais ônibus à noite;
- Melhorias nos transportes públicos;
- Mais medicamentos para os postos de saúde;
- Melhor atendimento na saúde;
- Mais médicos nos hospitais.

Os exemplos acima mostraram que os adolescentes percebiam as dificuldades que muitos enfrentavam e as possíveis soluções para estes problemas. Quando os educadores oferecem a voz e a vez a seus alunos, independentemente de suas deficiências, estes aprendem que não apenas podem, mas devem dizer.

2.2 Algumas considerações sobre os dois projetos

Como resultados, nos dois formatos dos projetos, notamos amadurecimento dos jovens dentro da sala de aula e chegou às casas dos alunos e também em suas escolas. Houve mudanças significativas na postura dos alunos, no

comprometimento com as tarefas, no cumprimento de normas, no respeito à equipe e demais adultos da instituição.

Segundo as famílias, os jovens passaram a se sentir mais capazes, menos dependentes, mais autônomos, com maior iniciativa para fazer tarefas corriqueiras dentro e fora de casa. Passaram a se comportar de maneira diferente em casa, se tornando menos agressivos e aumentando a iniciativa e a participação em tarefas domésticas que antes eram ignoradas por eles, ou eram feitas sob protestos, como por exemplo, arrumar uma cama ou lavar uma louça. Alguns começaram a pegar ônibus e atravessar ruas para irem sozinhos à escola e ao projeto, ou mesmo para ir à feira ou ao cabeleireiro. Começaram a se perceber como jovens capazes de se comunicar com maior autonomia, sendo estimulados a falar mais, mesmo que tenham dificuldades em seu aparelho fonológico.

Os adolescentes com deficiência intelectual, por conta de suas limitações intelectuais, se sentiam melhor se relacionando mais com crianças menores, e através do projeto passaram a se aproximar mais de jovens com idades mais próximas das suas, procurando socializar de outra maneira, buscando assuntos para conversar com outros jovens em diferentes ambientes sociais.

O retorno à escola foi também um importante resultado descrito pelas famílias, pois alguns alunos desgastados pelo fracasso escolar ou na carência de escolas preparadas de fato para a inclusão, se evadiram do ambiente escolar. Os alunos que já estavam frequentando a escola passaram a se comprometer mais com seus estudos, diminuindo o número de faltas, aumentando o interesse pelas tarefas pedagógicas e, consequentemente, melhorando o desempenho escolar.

O trabalho desenvolvido sobre sexualidade despertou extremo interesse já que todos os alunos estavam no auge da adolescência. Junto às famílias foi importante que elas percebessem que os corpos com deficiência intelectual passavam pela maturação hormonal semelhante à dos demais jovens. As limitações dos jovens levam a família a tratá-lo muitas vezes como um ser "assexuado", agindo como se que o corpo deste jovem não fosse se desenvolver

na adolescência como ocorre com os jovens sem deficiências. Tampouco a família acha que é necessário abordar o tema, pois acredita o jovem não irá entender. As famílias não percebem que os filhos não sendo informados adequadamente correm maior risco de serem abusados sexualmente por não saberem exatamente o que está acontecendo, por não perceber a malícia de pessoas com as quais ele, inclusive, convive e confia. Assim sendo, os adolescentes chegaram aos Projetos com pouca ou quase nenhuma orientação sexual, percebemos isso através dos mais variados tipos de perguntas que surgiram ao longo deste trabalho.

Ambos os Projetos trouxeram às famílias a esperança de acolhimento dos filhos e acima de tudo o respeito à pessoa existente dentro de um corpo e/ou de uma mente que em muitos momentos não atinge metas desejadas por padrões preestabelecidos. O jovem participava de um ambiente que insistia em fazê-lo lembrar a todo o momento, que ele pode sim, encontrar sua maneira de participar desta sociedade dentro de suas próprias possibilidades.

Um aspecto importante evidenciado nas conversas com as famílias foi a falta de orientações adequadas de profissionais da saúde e da educação sobre as limitações e potencialidades dos filhos. Infelizmente esta carência reforça os comportamentos de proteção e falta de estímulos para desenvolver habilidades.

Os relatos de tantas famílias com as quais convivi nestes anos de trabalho me inspiraram à criação de uma pequena história que tinha como foco inicial as crianças, mas que pode ser usada para refletir sobre como a inclusão pode acontecer.

3 INCLUIR É ACREDITAR

O nome da história é *A Sol nasceu para todos*[66], e aqui será contada por partes, pois será comentada para iluminar as ideias que a conceberam. Partindo da ideia de que uma criança, com ou sem deficiência, ao chegar ao mundo, sempre será uma novidade que gerará diferentes emoções e atitudes em qualquer

que seja a família e, posteriormente, assim acontecerá em todos os grupos sociais aos quais ela precisará conviver.

> *Sol acordou naquele dia e quando olhou ao seu redor percebeu que estava sozinha. Foi olhando as caixas e embalagens daquele lugar e se percebeu em uma fábrica de brinquedos. Ela era uma peça única de algum quebra-cabeça. A fábrica tinha várias peças de quebra-cabeças, mas nenhuma daquelas peças tinha a mesma forma que ela. Sendo tão diferente das outras, Sol não conseguia se encaixar em nenhum grupo de peças.*

É exatamente assim que as pessoas recebem um novo ser humano em seu grupo seja ele familiar, escolar, ou qualquer outro agrupamento. Há um estranhamento por parte dos envolvidos: quem chega e quem recebe. E há uma série de tentativas para a pessoa se encaixar no novo grupo. Sua postura pode ser mais ativa ou passiva. O grupo pode agir de forma mais acolhedora, estimulante ou de maneira menos afável, quase como se fingisse que a pessoa não existe.

> *Sempre que ela tentava se juntar às outras peças, alguma coisa ficava estranha. E então Sol se sentia muito esquisita. Achava que ali não era seu lugar. Ela queria muito encontrar o quebra-cabeça em que ela se ajustasse bem. Ela tentou muitas vezes, mas não conseguia se ajeitar em nenhum dos jogos que existiam na fábrica. Parecia que ela tinha um "defeito de fabricação". Seu formato era diferente das outras peças e Sol sofria muito por não conseguir se adaptar perfeitamente em nenhum dos quebra-cabeças que estavam na fábrica. Por mais que ela tentasse, não conseguia se moldar. Ela se encolhia, se espichava, mas nada resolvia.*

Quando não acreditamos no potencial da pessoa intervimos menos e apenas exigimos dela o que ela não consegue oferecer. Um bom exemplo disso são as pessoas que não estão alfabetizadas. As famílias querem e fazem disso a tarefa mais importante da educação como se não existissem as nove outras habilidades adaptativas. Então se pede à pessoa que faça o que ela não é capaz e deixamos de lado o que ela pode desenvolver, pois se ela não atende às minhas expectativas não podemos fazer mais nada. Será?

> *Algumas outras peças de quebra-cabeças ficavam com pena da pequena peça e tentavam encaixá-la em algum lugar de seu jogo. Mas mesmo assim ela não se acomodava de jeito nenhum. Umas até deixavam se aproximar, mas quando Sol tentava se colocar, logo, se afastavam. Outros nem permitiam deixá-la tentar e se afastavam ao perceberem seu formato diferente.*
>
> *Algumas peças diziam para sol: – se aperte, encolha, mude! Mas Sol não conseguia atender aos pedidos e continuava sozinha e triste. Ela tentou várias vezes, mas nada conseguia fazer com que ela*

mudasse e entrasse naqueles quebra-cabeças.

A mudança torna-se praticamente impossível quando não se considera o potencial real da pessoa. É preciso olhar além do que ela sabe e atuar na zona de desenvolvimento proximal, segundo Vygotsky, para que a pessoa se modifique e evolua em seu aprendizado. O mediador deve olhar a pessoa buscando perceber seu potencial e agir em prol dele. Quando se age com aceitação e acolhimento da pessoa real que se apresenta é possível enxergar possibilidades verdadeiras para a inclusão acontecer.

> *Um dia, as outras peças resolveram se reunir e tiveram uma ideia de modificar suas próprias formas. Assim, Sol poderia se encaixar. Foi uma festa geral, pois Sol se viu dentro de um grupo de quebra-cabeças e as outras peças se sentiram felizes por fazerem parte de algo tão grandioso.*
>
> *Outros grupos perceberam que poderiam fazer o mesmo se outra peça única e especial aparecesse. E, a vida pareceu bem mais simples para todos. Afinal, a Sol nasceu para todos e todos renasceram para a Sol.*

E diante da pessoa verdadeira e da mudança interna nos grupos, nas expectativas, nas intervenções, nos estímulos, nos desafios, é possível a mudança acontecer. É hora de compartilhar o que aconteceu para que novos grupos saibam como repensar sua própria existência. Um novo integrante não pode ser apenas mais um número, é preciso abrir o espaço para que ele atue de maneira mais humana e respeitosa com relação à sua própria existência e aos grupos aos quais participa.

Por isso é tão importante que no ambiente escolar, todos estejam envolvidos com a educação inclusiva. Desde a pessoa que cuida do portão até a direção, todos devem entender que é necessário valorizar o potencial de cada criança e não ampliar as suas limitações. Mantoan afirma que:

> A possibilidade de ensinar todos os alunos, sem discriminação nem práticas de ensino diferenciadas para alguns, deriva, pois, de uma reestruturação do projeto político pedagógico como um todo e das reformulações que esse projeto exige da escola para que esta se ajuste a novos parâmetros de ação educativa (MANTOAN, 2015, p. 67).

A educação inclusiva é uma necessidade e para que possamos construí-la é preciso, sobretudo, acreditar e envolver todos no mesmo objetivo.

4 ENTRELAÇANDO IDEIAS...

É preciso levar em consideração as potencialidades da pessoa com deficiência intelectual para pensar nos recursos educacionais dos quais se dispõe e buscar ir além do que se tem, para estimular ainda mais o aprendizado dos alunos. Assim, busca-se, de fato, uma educação inclusiva.

> O que diferencia uma pessoa da outra é seu potencial, em maior ou menor grau, para se modificar. Assim, o interesse não deveria recair sobre o que a pessoa não sabe, mas sobre o que é capaz de aprender. E, neste sentido, os genes não tem a palavra final (SOUZA; DEPRESPITERIS E MACHADO, 2004, p. 30).

É preciso orientar e preparar os pais, de modo que estes passem a acreditar no potencial dos filhos/as e a colaborarem no processo de ensino e de aprendizagem dos mesmos. Por outro lado, a escola precisa quebrar paradigmas de avaliação e currículo para construir a educação numa perspectiva inclusiva. Uma sociedade deve ter a capacidade de não excluir, de fazer cada pessoa sentir-se bem vinda, porque todos precisam dela (SOUZA; DEPRESBITERIS; MACHADO, 2004, p. 164).

Em estudos anteriores, Gonçalves (2005; 2012) com o objetivo de identificar e compreender o que provoca a alegria (como emoção e sentimento) em adolescentes no contexto escolar pôde comparar as respostas de adolescentes com e sem deficiência. As semelhanças entre os resultados das duas pesquisas mostraram que as características da adolescência são comuns aos dois grupos.

O adolescente com deficiência também encontra várias situações provocadoras para que a alegria se faça presente na escola. Situações relacionadas ao conhecimento, ao espaço e à rotina escolar, aos amigos, aos professores e algumas relações extraescolares. Conhecer as condições indutoras da emoção e do sentimento alegria no adolescente com deficiência pode ajudar a intensificar momentos de satisfação escolar, o que fará com que o jovem não tenha interesse em evadir-se da escola.

Sendo a adolescência uma fase de transição da criança para o adulto, o adolescente com deficiências deve ter esta etapa preparatória para que desenvolvam atividades profissionais futuras dentro das possibilidades de cada um. Isto inclui observação criteriosa de suas limitações e a descoberta de suas habilidades e potencialidades. Esta observação requer atenção e tempo, pois, cada jovem tem um ritmo próprio.

Retomo a frase do início deste texto: Não me asile como sou. Asilar significa "abrigar em um asilo de caridade" e também buscar local seguro para si ou para outra pessoa (Houaiss, 2008). Uso aqui asilar com a ideia de redução da capacidade de alguém, coloca-se num asilo os que não podem viver sozinhos. E a esta parcela de jovens (como a qualquer outra), não podemos condenar sem que antes tenhamos os estimulado ao máximo para que se desenvolvam. Como nos ensinou Makarenko (1985): "Exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo".

Tudo o que uma pessoa, com ou sem deficiência, precisa é de estímulo, de espaço para crescer, de créditos em seu potencial. O que ela menos necessita é de que a asilem no lugar subjugado da invalidez e da ignorância.

REFERÊNCIAS

APAE de São Paulo. *Lei de Cotas e a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual*. 24/07/2017. Disponível em: <http://www.apaesp.org.br/pt-br/noticias/Paginas/lei-de-cotas-e-a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-intelectual.aspx>. Acesso em: 07/07/2018.

BRASIL. Lei nº 8.213, 24 jul. 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 06/07/2018.

FEUERSTEIN, Reuven. *Don't Accept Me As I Am:* Helping "Retarded" People To Excel. Nova York: Plenum, 1989.

FEUERSTEIN, Reuven. Primeiro minuto da conferência de Reuven Feuerstein na *Addresses NUA National Conference*. 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YKCGNYkaQs0>. Acesso em: 27/04/2018.

GONÇALVES, Marta de Oliveira. *A alegria na escola*: um estudo com adolescentes paulistanos. 2005. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, Marta de Oliveira. Alegria na escola por adolescentes paulistanos com deficiência. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PSICOPEDAGOGIA DA ABPP, 2, 2012, São Paulo. *Anais*. São Paulo: Psicopedagogia Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2012, v. 29, ed. 88. p. 123. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/448/resumo-dos-trabalhos---categoria-oral>. Acesso em: 07/07/2018.

MAKARENKO, A.S. *Poema pedagógico*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar*: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

SOUZA, Ana Maria Martins; DEPRESBITERIS, Léa; MACHADO, Osny Telles Marcondes. *A mediação como princípio educacional*: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.

VARELA, Aida. *Informação e autonomia*: a mediação segundo Feuerstein. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2007.

VERDUGO, Miguel Àngel; JENARO, Cristina. Características clínicas e tratamento da deficiência mental. CABALLO, Vicente E. (Coord.). *Manual de Psicologia Clínica Infantil e do adolescente*: Transtornos Gerais. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2007.

ANATOMIA DO ENCANTO

UMA LEITURA DA ESTÓRIA O ESPELHO, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA

VINÍCIUS MATTEUCCI DE ANDRADE LOPES[67]

"Naquele mundão
o falar da gente assegura
na mansa doçura
outra cosmovisão: pensar é pão."[68]
(TOM ZÉ)

Em termos de estrutura e permanências da imbricação entre colonização e formação de uma quase incerta singularidade brasileira, a obra de João Guimarães Rosa é um clássico. Entre os laços que dá, desata o fio em nó. É tanto mediação do social na metafísica, da prosa na poesia, como negação da metafísica no social, da poesia na prosa. O negativo da mediação é tão interno que some. Esconde para mostrar. Salvo engano, o avesso da dialética, o mostrar para esconder. Na estória *O espelho*, texto central (em todos os sentidos) de *Primeiras Estórias,* tudo isso se retrai em linhas e entrelinhas ordenadas para transparecer sem espelhar, caminhando no rastro de um ensinamento fundamental, derivado da literatura roseana e condensado nessa estória: *a palavra não conduz se não fundar lugar, se, como forma literária, não for morfologia do instante da extensão dos corpos, anatomia do encanto.* O texto que segue é dialogo com a estória, contraponto do conto, busca da potência da palavra que se diz antes de si, antes de ser reflexo opaco de onde se perde a experiência do olhar. Trata-se de um ensaio (anti-)filosófico que caminha na trama conceitual desentravada pela estória para interrogar uma lição básica do *nous poetikos* ocidental, regido pelo signo da luz, segundo o qual a transparência é fundamento necessário do visível.

*

“Olhos contra os olhos: Soube-o: os olhos da gente não têm fim. Só eles paravam imutáveis no centro do segredo.”[69] Não têm fim, nem para dentro nem para fora. E ainda assim põe o para-dentro e o para-fora. O que acaba tem ponto. Tem já antes para onde ir. Engraçado, os olhos não têm ponto. E o todo do resto tem. Todo o resto é movimento de um gesto só. Eis o pensar do pensamento, o pensar que criou espelhos e se esqueceu de sumir diante daquilo que não vemos quando insistimos em olhar.

Os olhos e o olhar não são portas nem ato, transparência. Dizer que “o olho é um órgão” significa “fica-signo”, uma igualdade entre olho e órgão que não diz nada além de: há já um *lugar* onde o olho pode ser órgão e o órgão, olho. Mas olho-por-olho, órgão-por-órgão, nada é. “No fluir dos valores instantâneos”, o olhar nada legitima. “E os próprios olhos, de cada um de nós, padecem viciação de origem, defeitos com que cresceram e a que se afizeram, mais e mais. Por começo, a criancinha vê os objetos invertidos, daí seu desajeitado tatear, só a pouco e pouco é que consegue *retificar*, sobre a postura dos volumes externos, uma precária visão.” A pouco e pouco é que as coisas-lugares se alinham conosco, ficam juntas, ficam retas, *retificam*. De ponta a ponta nos ligamos. O olhar da coisa é sempre passível de “lógica” e “rotina”. Os olhos, começo, nível zero. A lógica é invenção de réguas. A ligação do nível zero da alma com a outra ponta, aquilo que faz ponto. Mas aqui, só uma volta, meia volta para a rotina do pensar.

O que faz ponto...“o senhor que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho ?”. A dúvida se corporifica com outras duas perguntas a mais, na verdade, a menos: “Como é que somos no visível?” e “Qual é o monstro que não vemos ao nos vermos?”. O temor da forma do visível amedronta o narrador desde menino, que por “instintiva suspeita” evita o espelho, evita a experiência. O saber do espelho não é aventura, mas experiência. É o que diz o início da estória: “Se quer seguir-me, narro-lhe; não uma aventura,

mas experiência...". Ser experiência é coisa séria no João. Tão séria quanto a aventura. O que o narrador oferece, assim, não é propriamente um de-venir (*ad venture*) de passagens e travessias. Isso não quer dizer que elas não estejam lá. No caso dessa estória, a aventura se realiza na experiência.

A conjunção de sentido (são dois) que se encerra na palavra "experiência" indica a inseparabilidade entre aventura e experiência. E, claro, o João sabia disso. A "experiência" é sempre um *per-vagatio*, percorre e vagueia sem pressupor o limite da apropriação, *ex-per(i)-entia.* Como a palavra condensa nos prefixos latinos que a compõem, experiência é exposição (*ex*), realização (*per*) do que sendo (*ens*) se retém. Só se realiza quando se tem. Daí outro sentido. Adequado ao seu rastro científico-teológico, ter a experiência é poder deitar-se sobre a verdade, algo se revela, retém-se, das veredas se perde ao inquirir, como se percorresse sempre o mesmo caminho. Os cientistas do real confundiram "experiência" e "percepção", separam os sentidos em dois momentos, ativo e passivo, forjando uma unidade posterior, *sobre-posicionamento* do mesmo plano. A percepção, inquisição da experiência, converte-se em juízo do conduzir, perdida de si, retém em tudo que pisca. Erro básico de onde ideia é chão de ideia. O conhecer deita sobre o que conduz, sem jamais conduzir o que conhece. O pensar também é pé, pernada. Se não for só isso. Assim, sem saber e sem estudo – experiência – a resposta da pergunta: *o espelho é a visibilidade da rotina do pensar*. A passagem da estória, que aparece travessia, é do espelho para transparência. No limite, a passagem-experiência é da transparência para transparência. As travessias só importam quando "nada acontece", afinal só sabe do início quem aprende a esquecer do fim.

A congruência com o viver é ato primeiro. O homem não é simples por não ter as camadas, todas armadas contra o caroço. O homem é simples porque é caroço que nasce pra dentro – *nonada.* A vida é vivenciar o invisível, de olhos bem abertos. O invisível não é aquilo que não se deixa ver. O invisível é transparência. Mostra-se. Na passividade ativa do mostrar, o meio aparece, é

algo: a singularidade do ato se faz fim. Vivenciar é ato da possibilidade do acontecimento na sua invisibilidade. A visibilidade é o inverso. A possibilidade do acontecimento transfigurada em meio, espelho.

O problema que nos atravessa, ainda que não precisemos atravessá-lo, é o da compreensão de como a visibilidade pode anular o viver. A vida vira coisa e só. Só isso...e todo o resto. Não é isso que o João andou por aqui dizendo de varias formas? A passagem da estória é do espelho para trans-parência: uma volta ao óbvio. O personagem-narrador, mestre da transparência, está no mínimo a duas camadas de distância de qualquer drama existencial, metafísico, mesmo antes da travessia. Antes de se deparar com o espelho, o lugar de exclusão que a cidade reflete, não havia questão. Nada se diz sobre o caráter sertanejo do narrador. O senhor-leitor – o negativo vazio fundante da narrativa de João – tem acesso ao drama por meio da linguagem, como língua que diz, como fala que fala para *o não-do-compreender*, mas aparece como se fosse totalidade escancarada de uma essência possível. A fala do personagem-narrador é e não é fala, nem por isso se reconcilia em outro lugar, exclui a necessidade de formas *para* lugares, fazendo o lugar emergir inteiro.

Volta ao óbvio, o narrador experimenta a transparência a certa altura do processo de busca da sua "vera forma", núcleo do acontecimento de si. Sem atmosfera romântica. O sertão não passa às margens do *Meno.* "Simplesmente lhe digo que me olhei num espelho e não me vi. Não vi nada. Só o campo, liso às vácuas, aberto como o sol, água limpíssima, à dispersão da luz, tapadamente tudo. Eu não tinha formas, rosto? Apalpei-me, em muito. Mas, o invisto. O ficto. O Sem evidência física. *Eu era – o transparente contemplador*?...Tirei-me. Aturdi-me, a ponto de me deixar cair numa poltrona."

Mas dai o caminho já é salto para a última metáfora da estória, quando abandona sua investigação. Há um antes que é também importante. Não necessariamente pré-requisito para chegar nesse ponto. É o momento que o narrador compartilha seu *modus* próprio para caminhar: "olhar não-vendo"

através do rosto que se externa. O rosto só tem forma como movimento: o visível é sempre o que não ali estava. Isso é fundante. O visível é sempre um desconhecido. O narrador perpassa por diversas imagens para mostrar isto: "elementos genéticos" – afinal, meu amigo, "nem no ovo o pinto está intacto"; sociais – "o que, em nossas caras, materializa ideias e sugestões de outrem"; os elementos "efêmeros", "interesses, sem sequência nem antecedência, sem conexões nem fundura"; o elemento ancestral, o animal-signo: a onça. *Olhar não-vendo através dos rostos que se externam* é justamente não ver o imediato por meio de mediações. É o olhar que não-vendo a coisa-dente vê a coisa-presa. Não há imagem em si. Se mal entendido, isso é fatalmente banal!

A imagem é um fato. A todo instante. Da "forma" da boca à "feiura" do torto. Normalmente o problema está na interiorização dessa imagem. Aqui estamos falando do problema que Nietzsche denominou de "incorporação do mundo exterior" (*einverleiben der Außenwelt*), ideia que desmontando a palavra em alemão, e reforçando a similitude ente o prefixo *ver* alemão e o *per* latim, pode ser traduzida por um neologismo: incor-perigrinação (*ein-ver-leiben*) do mundo exterior. Em Nietzsche a *incorperigrinação* do mundo externo é mais um aceno antikantiano, para lembrar que o corpo não é nicho, nem poço, onde as coisas fincam estáticas sentido. É antes terra e mar onde coisas peregrinam como se atravessassem o estreito de Gibraltar. O segredo dos desertos, a grafia das estrelas: imagens. A imagem não é pretexto nulo do fazer "em si". Estar em torno de si já indica a possibilidade de um "não-em-si": o fora, as coisas-lugares, o mundo exterior, o desdobramento pela forma, rostos. O núcleo da negatividade e da nulidade, como se sabe, é a base da ontologia e da lógica. Com o João esse jogo é supressão porque o *nada* não está sempre a caminho como um *não*, como privação que nos constitui enquanto seres lançados na finitude invisível do fazer. Não somos *aí* estruturados. Não há o para-dentro, nem o para-fora. O olho não tem fim. Esse *não*, presente de varias formas na obra de Guimarães Rosa, nunca é privação. Nem o mistério-morte nos priva. É a força-mistério da vida que abre

sentido. O ser-para-vida não está imbricado com o ser-para-morte: é necessário uma des-ontologização do medo, aquele que, aos olhos dos senhores, é *sempre uso da coragem do alheio*. Incorporação do real.

A tal da imagem em si, único monstro que não vemos ao nos vermos. No nível mais óbvio ela não acontece. Talvez aconteça, nos diversos óbvios dos níveis. Em-si movimento do social no outro, em-si traço genético, em-si vulto cotidiano. O problema do "em-si" que a imagem pode ser é: ao nos apropriarmos dela, sub-trai-se sua estrutura própria. O "em-si" é o pre-texto nulo para o fazer, é fato-coisa. E por quê? Simples. A compreensão está fundada em um des-entendimento básico: a retenção contemplativa da atenção a pre-texto do *nada* joga para o não–fazer, *como se* isso fosse natural, *mediação necessária*. A cobra coral no meio do caminho é só uma cobra. Mas é bicho, símbolo, comida, morte, pulo. Não importa a forma do Nada: *adequatio* ou processo que se externa em torno do fazer da coisa-cobra. Ai já é a cobra...cobra e você para a cobra: *nonada*. Para a cobra do meio do caminho sua subjetividade *não* importa. Se quiserem: eis a *adequatio* possível. A imagem do espelho é sempre viva, o bote armado.

O *Fatum* reverbera o nada. Não é dito, comunicado, não liga, não relaciona ou conduz – ele já é *nulo*. O bote da cobra já é todo o possível. A anterioridade do bote, o tempo, espaço no movimento posterior, possibilidade do veneno. Mas ação pensada, pensar *na* ação, não é o pensar *para* a ação. Não chegamos ao nada depois que ele aparece como uma privação: exposição do mistério. Os cristãos e avessos acreditam nisto: culpa e salvação. Os pastores do real são os que pararam diante da cobra e por *medo-conceito* usam o nada como a máscara do fazer e transformam a cobra em imagem: não-fazer.

Estabilidade, rotina, ordem e paz. Um jogo há muito visível. Acontecido o suficiente para se esquecer. A dialética do infinito permanente. O espelho bifronte colocado entre o fazer para transformar e o pensar do transformar por meio do não-fazer. Com o narrador dos espelhos isso já tinha ficado claro: *olhar que não vê o imediato por meio de mediações*. Isso parece óbvio. I-mediato,

escondido dentro da caverna das mediações: encobrimentos e máscaras, verdade no fundo, no meio, ao lado, fora. Não é isso. O imediato está sempre próximo a nós. Não porque temos consciência dos limites temporais, mas porque somos sempre o *vazio da i-mediaticidade*, ou seja, não há a menor conexão entre coisa-alguma. Não há dizer para isso. Não pode haver, pois o dizer já é isso. Pisar no chão não é uma relação com o chão: seja ela física ou através da física, *metafísica*. A falta que impulsiona, impele travessia na *physis* para além do limite, chega ao *eidos*, outro rastro de si. Como na primeira frase do livro I da *Metafísica* de Aristóteles: "todos os homens ambicionam, por natureza, o saber". O centro da *metafísica* é, ensina o narrador, a mediação, não os lugares a que pode ou não chegar. Pisar no chão não é pre-texto nulo para o pensar, é o nulo do pre-texto no fazer. Sempre aparece a estrutura inteira: o fazer é o que se mantém retido, atenção congelada junto a seu próprio vazio. O tempo da anterioridade congelada entre o bote da cobra e o veneno no corpo. Entre o bote e o veneno, lá no meio, meia-volta ao nó de tudo que torce, sem ser ponto, passa o corpo enlaço desatado e conduz os mouros à torre de babel. Sertão.

A *imagem* é choque. Lança ao caso, inventa o que existia em segredo. "Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos – um de parede, o outro de lateral, abertos em ângulo propício – faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo". "E era – logo descobri...era eu, mesmo". O desconhecido é que nem o pulo da cobra: o bote preciso e breve...o veneno permanece esquecido no corpo. Talvez o bote da cobra seja pré onto-lógico. Não importa. "Desde ai, comecei a procurar-me – ao eu por detrás de mim – à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito".

O que significa não se achar feio? Em-si a diferença, o estranho, não nos pertence. A psique não é plana. O desconhecido é sempre do outro, distante. Não é *fora-para-dentro*, não é *res-sub-estare.* É um vazio que em nós não habita como imagem, movimento: é o sendo do nada que aparece como tudo. Fragmentos. Não como parte do todo, apenas um pedaço da ligação *já* possível. A pergunta pelo *onde da imagem* somente ganha sentido se é feita a partir do ponto da própria imagem, mesmo que ela não exista! Acontecer na visibilidade significa polir, limpar, clarificar o acontecimento para que o duplo da visibilidade apareça: imagem e meio. Isso é representar (*Vorstellung*) o real, constituição de imagens. Ou por meio da espacialidade cotidiana da língua alemã: *Vor-stellen.* O colocar (*stellen*) adiante e na sua previabilidade (*vor*). O prefixo "*vor*" expõe a mesma similitude presente no "ante" e "antes", a indeterminação dialética entre tempo e espaço. Re-apresentar o que ali já estava, o tempo vira espaço, por *meio* do que ali não estava, o espaço vira tempo: *imagem.* O método: olhar que não vê o imediato, in-visível do acontecimento, vê apenas mediações, imagens.

Mas há uma força-pulsão pela visibilidade. De onde vem? No texto ela é exercício irônico do pensar poiético do personagem-narrador. "O senhor, por exemplo, que sabe e estuda, suponho nem tenha ideia do que seja na verdade – um espelho?" Eis o principio do vazio-irônico ordenador da estória, talvez de todo o livro. O "senhor" é o leitor. Quem é o leitor? Não é simplesmente aquele que lê o texto. O "senhor-leitor" é muito mais quando falamos de João Guimarães Rosa. O leitor é sempre um outro. Aquele que não faz parte do mundo, da palavra que fala. A palavra fala, mas não é fala *como* forma do mundo. Não é preciso de tanta hermenêutica assim para perceber a simplicidade do entrelaçamento entre *experiência* e *linguagem,* apesar da permanente dificuldade em se compreender como se dão os *saltos* da experiência para a linguagem. O "senhor" não tem ideia, justamente porque não tem a experiência-linguagem do narrador-personagem.

A postura do ser-leitor é escancaração da ausência da experiência. O mesmo "senhor" com quem Riobaldo "dialoga" no *Grande sertão*. Lá o diálogo começa com um travessão, a comunicação da ausência do autor (Roberto Schwartz) e introduz o personagem, o que indicaria o "correr ininterrupto e exclusivo até o fim do livro". No entanto há um senhor ali, aquele que "ri certas risadas", o "senhor tolere, isto é o sertão". A ausência do autor como elevação da presença de Riobaldo, traço de uma possível "exploração exaustiva da alma rústica", tem um contraponto: esse interlocutor que não ganha forma e corpo ao longo da obra. Por isso, Roberto Schwarz fala de um "diálogo pela metade, ou diálogo visto por uma face", ou seja, "trata-se de um monólogo *inserto* em situação dialógica" que "indica a situação *dramática* em primeiro plano, *servida* pela memória de um dos interlocutores". Daí chega-se a uma figura fundamental quando falamos de João Guimarães Rosa, a dimensão da fala na sua *trans-versalidade*. Schwartz usa a imagem de um T, "cuja trave horizontal (relação dialógica e dramática, discussão do problema do diabo) está voltada para o leitor, haurindo a sua substância, seu material de exemplificação pela trave perpendicular (curso épico das aventuras) que se estende para o passado." A imagem de um T não é ruim, o problema é sua possível simetria e a consequente incapacidade de compreender que a "trave horizontal", apesar de pressuposta, não aparece por todos os lados. A linguagem roseana é fuga de qualquer simetria, também não busca mediações, apenas lida com elas. O "senhor" tanto em *O espelho* como no *Grande sertão* não está na mesma distância do eixo perpendicular que Riobaldo ou o narrador-personagem. Inclusive qualquer distanciamento entre o passado, a aventura-experiência que Riobaldo é, e o leitor ou o próprio Riobaldo como fala da sua experiência, somente se mostra porque o dizer tem essa dimensão de ser contado para alguém que não tem a experiência. O problema é que esse salto não indica uma totalidade, *como se* pudesse ser reduzida ao salto da "alma rústica" do personagem para a "alma civilizada" do senhor-ouvinte, algo como um salto da experiência-falada para os ouvidos de uma linguagem auto-reflexiva. Metáforas que alimentam os dualismos, um

rastro no *logos-brasil*.

A questão é que essa entrada no texto, seja ela boa ou não, é ingenuamente assumida pelos leitores. Aquele "que sabe e estuda" sempre veste a carapuça do "senhor-leitor". Não percebe que o João quer dizer: essa terra não lhe pertence, não é dada a lógicas de identidades. A dúvida aqui é surda, porque a vontade é cega, não necessita de desculpa para o encontro do que é e podia não ser. Cadência do mundo, ciência do ato nulo, o acaso da viração é nunca que vira. "*Occam*" assombra Descartes, Kant, também o "senhor-leitor", nos lembraria Leminski. Riobaldo ri, afinal a dúvida atenta escuta, mas também ouve os ruídos, escapa ao necessário e se mostra completamente impedida de afundar no eixo perpendicular. Não tem ouvidos para isso.

O traço da ausência do autor, presença de Riobaldo, também é traço da inexistência do leitor, aquele que somente pode entrar em diálogo pressupondo a anterioridade dos universais, como se o infinito tivesse um começo. O eixo perpendicular (como disse Schwarz, "o curso épico das aventuras" de Riobaldo; ou reflexão-experiência da vivência da pergunta pelo o que do *espelho*) que corta o diálogo entre o personagem-narrador e o senhor-leitor é na realidade transversal e completamente assimétrico, não há figura para isso. Ele tende, in-tensiona, afinal é circunscrito em diálogo para chegar no leitor, mas não chega nunca, nem quer chegar. Isso é simples de ver: o "senhor" jamais entenderá Riobaldo, assim como jamais entenderá de transparências, para falarmos com o narrador do *espelho*. Mesmo que o eleve à ausência que a experiência de Riobaldo é para ele: a presença de um ensinamento, caminho para universalidades. Mas isso pressupõe uma anterioridade que não está posta, sequer suposta. O que está posto é essa presença ausente da figura do "senhor". O não-entendimento disso se dá por uma pré-posta crença deontológica na alteridade. Por ser outro, pensa o leitor negando-se em cruz, *devo* pressupor que chegaremos a uma afinação possível, todos temos ouvidos para qualquer experiência: afinal por qual outro motivo uma "alma civilizada" – outro

momento da "alma humana" – emprestaria ouvidos à "alma rústica"? O "senhor-leitor", em tensão *transversal,* não passa de um pedaço de carne pendurado em uns óculos, em um livro, em um caderno de anotações, em um conceito, em um terno qualquer. Não passa de um nenhum-lugar pendurado em forma alguma. Não é lugar. O lugar não é coisa-universal, nem é só coisa, nem só universal. Nem o humano, somente o *homem humano*, a singularidade que nega a finitude sem ser infinita. Todo o dizer, literário ou não, é, antes de tudo, lugar.

Há um duplo sentido que revela a transliteração do *trans-versal,* o *trans-verto* da fala que fala. O olhar que atravessa (*trans*) o outro que, como *versus*, precisa ser combatido, mas em um combate específico. É luta que fura para ver se tem no fundo algo que fica, se o fundo volteia e fica-volteio (*vertere*). Se ficar some. É também o *verto*, a linha *posta* de ponta a ponta entre o narrador-personagem e o senhor (amante das ciências), atravessada pela negatividade da fala de um lugar-forma para uma forma que pressupõe o lugar como *não-lugar*: a-propriação. A transversalisade da estória en-fecha o *versus* que une o des-fecho (*vertere*) com o "senhor", já que o existir é posto pela pulsão da visibilidade. A *versus facere* do João, na boca do real de seus personagens, faz-se por meio de uma negatividade inteira de si, o nó dialético brasileiro. Uma poética da negatividade, em que a metafísica nega o processo social, o grande projeto civilizatório que é o Brasil, na mesma medida em que a poesia repõe a prosa e revela o caráter mágico e destrutivo do elemento civilizatório, paradoxalmente espelhado em um passado externo e internalizado como rastro de um único futuro possível. Instaura-se o *signum* do mistério, vestígio do outro do tempo, liberto das rotinas da visibilidade, do ver para não enxergar, do que lê para *o não do viver*. Em suma-prévia: *o Sertão não é o mundo.*

Por ser irônico exercício do pensar poiético do personagem-narrador, a *transversalidade* da fala da estória indica muita coisa: a pulsão da visibilidade não pertence ao narrador como se fosse uma universalidade humana. Ele a encontra no mundo. Da mesma forma que se depara consigo ao ver-se nos espelhos,

também se depara com as rotinas do pensar em torno das possibilidades do real. Os elementos retirados dessa estória – a pulsão pela visibilidade e as rotinas do pensar em torno do real – *não* são uni*versais*, inerências aos humanos-seres. Apenas estão postas em certo lugar, são postas por *um* mundo. E o lugar de que se fala não é um lugar qualquer. A estória expõe uma luta compreensiva contra o peso do mundo posto no sertão do real. A questão no fundo é uma só – nos *contos críticos* (poemas-poiésis) escritos por João Guimarães Rosa, o sertão do real nunca pertenceu a ninguém, não é dado a lógicas de *comum-pertencimentos* e unidades de sentido. O altíssimo da intuição, da revelação que se mostra *contra* o intelectualismo, perde toda e qualquer força interpretativa quando vista sob a onto-lógica do peso do mundo.

O Sertão não é o Mundo. Antonio Candido escreveu sobre o *Grande sertão:* "A experiência documentária de Guimarães Rosa, a observação da vida sertaneja, a paixão pela coisa e pelo nome da coisa, a capacidade de entrar na psicologia do rústico – tudo se transformou em significado universal graças à invenção, que subtrai *o livro à matriz regional para fazê-lo exprimir os grandes lugares comuns, sem os quais a arte não sobrevive: dor, júbilo, ódio, amor, morte* –, para cuja órbita nos arrasta a cada instante, mostrando que o pitoresco é acessório e que na verdade o Sertão é o Mundo". Quando fala de *lugares comuns,* Candido remete a uma das traduções possíveis para o *topus aristotélico*, isso já serviria para problematizar o caráter universal dos elementos presente no que ele chama de regional, já que no âmbito retórico o *lugar* não implica uma mera repetição do idêntico, mas é sempre um uso elocutivo do limite-lugar que ultrapassa aquilo que é diverso no tempo e no espaço. Entre mudança e permanência, a dialética entre universal e regional é sempre mais complexa no João.

Mas isso a afirmação de Antonio Candido não nega, o problema está muito mais no entendimento de uma possível unidade-uni*versal*, superação do trans-versal, entre sertão e mundo. Isso é possível caso se aceite, em algum momento, o clichê romântico do lugar-comum, aquele que traz a tona sua identidade na

variabilidade da repetição. Aqui, para aceitar isso, é preciso pressupor que nos caminhos do real, há um humano que sempre pode se tornar "janela-espelho" do mundo, como se o "mundo" fosse todo o espaço possível e não *o possível de todo o espaço – salto da possibilidade*. O mundo nunca é já algo ou tudo, mesmo que nos deparemos com mediações que tendem a esgotar sentido, o mundo é sempre a simplicidade do possível. Ai a dor é outra, o amor é outro, a possibilidade é outra. O Sertão é outro.

A questão permanece: de onde vem a pulsão da visibilidade? No pensamento do senhor-leitor muito sobre isso sempre foi dito, no fundo sempre a-parece (e de fato é) muito pouco, mesmo porque a conquista do real se naturalizou historicamente de tal forma que a passagem visível-invisível/invisível-visível adestrou-se como um passo necessário das carências humanas. Ainda mais quando a compreensão em torno do *historiar-temporalizar* se torna – para o europeu – uma forma de instituir naturalizações, uma *forma do natural: a forma da mediação*. A pergunta pela pulsão do visível parece ser fácil e difícil. Isso sabe bem o narrador-personagem. Difícil pela densidade da transparência, pela natural densidade da transparência: algo se mostra. A visibilidade parece sempre anterior. Nesse mesmo caminho e pelo mesmo motivo é evidente. Algo que é visível acentua a invisibilidade na sua visibilidade.

O problema da espacialidade é ponto central nesse aspecto, o espelho, a imagem, é limite do invisível. Mas tem a imagem limite? A experiência do espelho deixa claro que não: "O senhor, como os demais, não vê que seu rosto é apenas um movimento deceptivo constante"[...]. "Sendo assim necessitava eu de transverberar o embuço, a transvisagem daquela *máscara*, a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa – a minha vera forma". Como dito, não há qualquer atmosfera romântica na experiência narrada, anseio para se chegar a algum *eu* verdadeiro, fundo último, limite, "vera forma". A ausência de experiência do senhor-leitor não permite compreender que o que menos importa para o personagem-narrador é a chegada a um ponto, ao limite de uma forma, um

sentido existencial último. O que importa é o processo. Para ser extremamente repetitivo: experiência da fala que diz, sem sobre-dizer, é processo – "é movimento". Sendo assim é necessário "trans-verberar o embuço, a trans-visagem daquela *máscara,* a fito de devassar o núcleo dessa nebulosa". A morfologia de uma nebulosa não se define por um núcleo estável e permanente, mas pela compressão, expansão, aumentos de temperatura dos elementos que possam en-formar o núcleo. O salto das [entre] formas altera a forma do salto. O núcleo de uma nebulosa é o processo da sua forma, nunca o fim, nem o começo.

Muitos acreditam que há já sempre um lugar-coisa do acontecimento. Onde a legitimação é anterior ao ato, o "rosto externo". Suposto caminho natural do movimento do *fato*. O fato real que se efetiva no movimento do bote, certeza e imagens. Em latim a palavra *factum* esconde a ideia de um ato feito, *facere*. A tradução alemã dá um passo para além do feito, vira ponto externo, vira coisa que se faz e assim esconde no fazer o mistério que a causou. Incondicionada se origina: *That-sache*. Aqui o fato é *pretexto nulo* (*sache*, a coisa incondicional) *do fazer* (*That* – do verbo *tun: actio*). Por isso, para o positivismo, que no limite é sempre psiquismo e idealismo, pai e filho da des-figuração da estória de Guimarães Rosa, o *fazer* não acontece enquanto não virar coisa. Mas há um sempre já *nulo*. O *anterior* (pré) à gramática do contexto; anterior que só é *vazio* como lugar *para* o preenchimento. *N*ão é *estranho que tudo precise ser coisa antes de existir, mesmo que depois, ao atravessar para a existência, ainda continuem coisas*? Não é a coisa-boca que come a coisa-manga. As equivalências só servem ao peso de um mundo em que as imagens são apenas meio: visibilidade!

Atravessar para coisa não era problema para os gregos. Tempos nos quais a coisa era o invisível *particípio* do ser. A in-diferenciação entre movimento e permanência. O ad-jetivo nada mais do que verbalização de estados, e claro – novamente – às avessas, afinal ninguém é alto sem *ser* altante, ninguém anda sem *ser* a qualidade do andar. O verbo *ser* em grego é είναι (no infinitivo), no particípio "τὸ *ov*", assimilado pelos "europeus" como a "coisa existente" (Kant).

Aquilo que existindo (sendo) *aqui* e *ali* é rio, ponte, margem – e no *mesmo do tempo* – não é: esse rio aqui, não é o rio de lá. Também não é margem. O ponto da ponta do mistério. Seria "o mesmo do tempo" outro *lugar* para além do aqui e do ali in-visível da coisa? Hegel disse: dialética! João: não importa!

Isso já foi óbvio-no-fundo, ainda é. "Tudo, aliás, é a ponta de um mistério. Inclusive, os fatos. Ou a ausência deles. Duvida? Quando nada acontece, há um milagre que não estamos vendo." Pre-texto ausente do fazer, *factum*. A pretensão é achar que há sempre um vazio que em nós apenas figura. O *no-acontecimento* é *o* próprio do acontecimento: força-mistério. Nietzsche também disse isso: "*Em contraposição ao positivismo, para os quais [por] sempre permanecem junto aos fenômenos 'somente existem pré-textos nulos do fazer' [somente existem fatos], eu diria: não, justamente pré-textos nulos do fazer não há, apenas interpretações. Nós não podemos constatar uma factum 'em-si'. Talvez seja sem sentido querer algo assim*." Não somos modelos subjetivos. No limite: o "senhor" (aquele que sabe sem experiência!) é e não sabe. "*Tudo é subjetivo*", mas isso já é uma exposição interpretativa, é rosto que se externa. O subjetivo nunca é dado, mas sim colocado como disfarce poiético (*Hinzu-Erdichtetes*), escondido por de trás dos fatos: pré-texto nulo. Ou seja, o sujeito é também um fato, nunca em-si.

O mistério do invisível vincula a transparência à imagem, disfarce poiético, finge a criação. A tensão entre a máscara e o rosto se mantém. O ato de "fingir", "criar", "imaginar" demonstra a tensão entre o *ontolegein* (o dizer experenciado, que diz) e o *deontolegein* (o dizer experenciado, que *sobre*-diz para normatizar). O elemento poiético pode ser compreendido como oposição à verdade, na mesma dimensão da oposição entre o mal e o bem. Enquanto exercício consciente do engano, não comporta a correlação exigida pela ideia de *Bem* platônica, *agathón*, segundo a qual o correto é a única verdade possível. *Er-dichtung* é o que diz o verdadeiro de outra maneira. Não é ex-posição do real, mas consumação plena do real, realização do fazer (*er-dichten*): transparência. Por isso, em alemão a assimilação do grego ποιησις [poiesis] corresponde tanto à

ideia do "fazer" (*machen*, *ver-fertigen*) ou do "produzir" (*er-schaffen*) como traduz "poesia" (*Dichtung – Erdichtung*). A apropriação de sentido da europeicidade do grego antigo é reveladora dos filosofemas. O fazer é sempre poiético. O desvio da moralidade cristão-ocidental é fundamentalmente este: reduzir o fazer poiético ao nível da modalidade-forma do dever, sem devir: anti-vida, espelho! Formulando de outra maneira, na cristandade científico-filosófica ocorre uma inversão: o mal vira o *espelho* e o bem *transparência*, ou seja, tautologia: o mal é o mal e o bem é o bem. A metafísica ocidental nasce sob o signo da luz, da *nous poietikos* que ilumina a razão como se os olhos fossem os pés da cabeça. Inversão. Esquece que a luz também escurece o que não cabe ao olhar.

As polarizações "em si" não são força do dizer, apenas *sobre-dizem*: sujeito-fato, imagem-ausência, bem-mal, espelho-transparência. Meras polarizações. Não há caminho, apenas não-caminho do caminhar. O que o narrador-personagem disse, nos limites do dizer, é que o espelho não nos coloca diante de nós mesmos, apenas diante da exatidão, da rotina das imagens. Quando coloca *no fato algo*, não nos deparamos com o que efetivamente é, mas com o esboço, um "nem rosto". Aí o espelho é transparência – sem polarização! O próprio fazer do pré-texto nulo. Por isso, os supersticiosos, aqueles que não sofreram do "mental adestramento" dos "matemáticos especializados", não veem rotina, nem exatidão no espelho. O espelho não planifica o fazer. O espelho é magia. Tudo é. O outro do tempo, aquilo que atravessa as aparências. Trans-parência, movimento e esboço. "Via de regra, sabe-o senhor, é a superstição fecundo ponto de partida para a pesquisa. A alma do espelho – anote-a – esplêndida metáfora. Outros, aliás, identificavam a alma como a sombra do corpo; e não lhe terá escapado a polarização: luz – treva. Não se costumava tapar os espelhos, ou voltá-los contra a parede, quando morria alguém da casa? Se, além de os utilizarem nos manejos da magia, imitativa ou simpática, videntes serviam-se deles, como da bola de cristal, vislumbrando em seu campo esboços de futuros

fatos, não será porque, através dos espelhos, parece que o tempo muda de direção e velocidade ?" O vidente não vê o futuro, apenas salta no esboço do acontecimento, na possibilidade do fazer. Não é presente que se opõe à espera, o futuro não importa. O esboço do acontecimento é aquilo: pau no oco do rio. No fundo, quem toma para si o futuro é o cientista-teólogo do dizer, aquele preso aos fatos – que ainda não entenderam que o fato é pre-texto nulo *no* fazer e não *para* o fazer – trans-figura o dizer em pre-texto nulo *para* o pensar. Em síntese, se o senhor quiser, nos ensina o narrador, aqui está o problema do *logos* que atravessa a ocidentalidade. Fique à vontade.

O *Trans-passar* é trans-parência. A pergunta da estória, na realidade, é a seguinte: é possível pensar o processo da transparência sem imagem? A radicalidade da pergunta é a subversão do pensamento dos "senhores" que trabalham no nível de uma *anterioridade ontológica da imagem*. A pergunta feita *na* coerência da radicalidade coloca a transparência adiante. E isso permite que se atribua, ingenuamente, valor ao radical gesto presente no texto, tomado como fundo possível, *fundamento* do movimento, do acontecimento: algum existencialismo moral ou alguma moral existencialista? Não. "E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma?" O eu das imagens do espelho é a indefinição da impermanência. Processo e salto. "Então o que me fingia de um suposto *eu*, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho – com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? *Seríamos não muito mais que as crianças – o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória.*"

Há uma definição aí, um elogio escondido. Uma criança é o "espírito do viver", "ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória". Uma criança é salto, a própria definição do processo. O "Menino"

(com M de gente grande!) de "As margens da alegria" que ali ia ("Ia um Menino, com os Tios, passar dias no lugar onde se construía uma grande cidade") para o *salto mortale* do existir, no caso o salto da vida do campo para a cidade (*em construção*!), mas o que importa: o salto. O salto entre a esperança e a memória, de um lado para o outro, não se reduz, nem à esperança, nem à memória. Ninguém habita a esperança de si na sua memória, tampouco é a esperança uma reinvenção da memória. O sobre-pôr-se nunca é constitutivo. Isso somente é possível, se pensarmos em termos de uma *mera oposição,* como se o fato de cada uma – esperança e memória – remeter a um determinado lugar, delimitasse o que pode diferenciar uma coisa da outra: como se o não encobrimento (por isso, uma mera oposição!) da diferença entre as coisas *determinasse sua cisão* e reflexivamente, ou automaticamente, pontos de chegada e de saída. Os olhos da gente não têm fim, nem para-dentro, nem para-fora. Entre esperança e memória, cidade e campo, o que importa é saltar, não para ir, nem para vir, mas para percebermo-nos passagem, travessia e salto. Lição de filosofia primeira: quem não pensa o salto não pensa nem o nada. Dito de outra forma: na *trans*-parência o que importa é a *travessia*, não as aparências.

A criança é o próprio processo. Não há ingenuidade na criança, prisão ou liberdade das aparências. Nenhuma criança é ingênua por ser pura, por não ter passado por muitas dores e alegrias, atravessado certas coisas. Menino que vira homem por ocasião de grande sofrimento é menino que se conecta definitivamente com o seu ser criança e percebe-se ser-mudança. Todos sofrem, poucos sabem o que é estar no sofrer. A criança nunca é um momento idealizado da vida. O narrador-personagem *d´O espelho* caminha pela mesma terceira margem que o filho da *Terceira margem do rio*. O rio que passa, não se define porque passa entre margens, o rio passa – eis a terceira margem. A língua também é isso. O que é travessia? Simplesmente entrar na terceira margem. Quem a vê? Quem entra. Quem entra? Quem a viu. Circular assim. Sem tautologias, identidades, nem anterioridades. O narrador-personagem percebe

isso, e deixa claro que o "senhor-leitor" não perceberá: "Há, porém, que sou um mau contador, precipitando-me às ilações entre os fatos, e, pois: pondo os bois atrás do carro e os chifres depois dos bois. Releve-me. E deixe que o final de meu capítulo traga luzes ao até agora aventado, canhestra e antecipadamente." A partir daí, larga o caráter reflexivo da fala, que, na realidade, não era reflexivo, mas se mostrava reflexivamente por estar nessa ligação transversal com o "senhor-leitor". Ele larga o "senhor-leitor" e caminha para a metáfora final: a *meninice do acontecimento.*

> "Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei – não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo."

Confirmada a plena ausência do "senhor-leitor", entramos no ver, no mostrar do espelho, "não rosto a rosto". Sem *limite da imagem junto ao mostrar*. Estar junto ao mostrar é não aceitar contrapor-se a qualquer limitação prévia da imagem. A rigor, pensado assim, o espelho é a pura forma. É possível, seja lá onde for, a pureza da forma? Pode sempre assim *a-parecer* – reluzir sentido em sua totalidade-limitada, mas o conteúdo que é retido no olhar sempre é movimento, sem circularidades teleológicas. A imagem não gera nada a partir de si, para si, em si. Nada é, nem o *Nada*. A imagem também não é simplesmente uma previalidade constitutiva da subjetividade emocional, circula. Que certas necessidades reluzam sentido em sua totalidade-limitada, *a mediação do simbólico*, não as delimita necessariamente para lugares prévios. Cada ver é sempre o esboço do encontro no limite do recolhimento do outro: uma "ocasião de grandes sofrimentos". O sofrimento não é lugar, é *ocasião,* o acontecimento da possibilidade. Nada é ai delimitado: "volteia". É o que diz Riobaldo: "Ao tanto esforço meu, em esquecer Diadorim, digo que me dava entrante uma tristeza geral, um prazo de cansado. Mas eu não meditava para trás, não esbarrava. Aquilo era a tristonha travessia, pois então era preciso. Água de rio que arrasta.

Dias que durasse, durasse; até meses. Agora, eu não me importava. Hoje, eu penso, o senhor sabe: *acho que o sentir da gente volteia, mas em certos modos, rodando em si mas por regras. O prazer muito vira medo, o medo vai vira ódio, o ódio vira esses desesperos? – desespero é bom que vire a maior tristeza, constante então para o um amor – quanta saudade –; aí, outra esperança já vem....Mas, a brasinha de tudo, é só o mesmo carvão só. Invenção minha, que tiro por tino. Ah, o que eu prezava de ter era essa instrução do senhor, que dá rumo para se estudar dessas matérias.*"

Aqui não vou voltar a destacar o uso da negatividade da fala de Riobaldo que deixa bem claro que o "senhor" é apenas a forma de nenhum-lugar, um pedaço de lugar pendurado em um caderno de anotações. Afinal, na radicalidade da fala, feitas todas as passagens e saltos desse verdadeiro círculo hermenêutico, qual "rumo" *a mais* "essa instrução do senhor" pode ainda dar para se "estudar" essas matérias? O trecho de *Grande sertão* deixa clara também outra coisa: indica o que compõe uma ocasião, ou seja, como se dá o acontecer nos volteios e passagens. A existência de uma necessidade interna (do movimentar, dos volteios – "por regras") é um dizer que vai para o "senhor" como não-dizer, o sentido se fecha *para que assim não* se compreenda. No entanto, para Riobaldo a coisa é mais complexa do que qualquer pressuposição de universalidades para uma "ideia" de "amor", "saudade", "esperança", "prazer", "medo", "tristezas" ou "desespero". É no *virar* e no *muito* que as "coisas" se dão. Imagem é força, crava na brasinha de tudo, carbonos orgânicos, terra em brasa: o *lugar da ocasião da trans-parência.* O acontecimento da possibilidade anula qualquer pureza da forma como o lugar da transparência, a imagem escondida na presença de sua anterioridade não é a medida do salto. O salto é a medida da anterioridade. É isso que vemos – sem espelhos. O "sentir da gente volteia". O olhar também: "São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde – por último – num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava – já aprendendo, isto seja, a

conformidade e a alegria. E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto – quase delineado, apenas – mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?"

"Ainda nem rosto", "rostinho de menino", "de menos-que-menino". É isso uma forma da transparência? Há uma forma da transparência? É a *meninice do acontecimento* a forma da transparência? O narrador diz, na sua "alteridade de sertanejo", uma forma do real? Na verdade, a pergunta está errada, no conteúdo e no sentido. Isso não significa que ela não movimenta. O problema é impor certo posicionamento-mediador no texto, que não está lá. Não há uma busca por uma pura forma, repita-se isso quanto for necessário – nem mesmo como essência do *amor*, possível pre-texto, motivo, para o movimento do real. O amor volteia, é salto entre tristeza e saudade, caminho da esperança e, no não-do-fim, prazer.

A operação da estória é outra e foi anunciada logo no inicio: *outra dialética da experiência*. Para além da simples mediação entre *percepção* e *condução*, que toma a anterioridade da percepção em relação ao conduzir e às avessas. O salto, o volteio é a medida da anterioridade, mas não há caminho para a unidade. O problema é, e aqui está o ponto principal, em termos de uma dialética dos opostos – *experimentar para acontecer* e a experiência *do próprio acontecer* –, encontrar uma unidade entre *percepção e condução* é quase inevitável, a experiência é sempre uma só. A questão é que qualquer universalismo, com ou sem dialética, está vetado pela negatividade da fala do personagem-narrador. O dizer do personagem-narrador é a condução, seu dizer é a própria experiência. Ele diz que ama, salto: saudade, prazer e medo. O amor não é o nome da coisa (*percepção*), tampouco a coisa do nome (*condu*ção). A ilusão gerada pelo *sobre-posicionar* do perceber em relação ao conduzir altera tudo, torna a anterioridade da percepção mediação e o "senhor-leitor" não percebe que ele mesmo é uma

não-experiência, a própria impossibilidade da *percepção*. É pura forma, imagem em si. Simplesmente um adendo à fala que fala.

Todo esse movimento, é claro, aponta para a captação de lições básicas que nunca precisam entrar no esquema da verdade. Perceber e conduzir são a mesma coisa, mas sem igualdade, identidade. Não são momentos do acontecer, não há cisão alguma, não há diferença, ou um *esquema de verdade*. Sem pura forma, imagem em si! Mesmo quando vertidas em metáforas, não materializam conteúdo fixo: travessia, salto, passagem, transparência. Aliás, as metáforas habitam justamente a passagem, nunca o ponto de saída ou chegada, caminho. E a pergunta de quem abriu o caminho sempre é feita do ponto de vista da percepção, "destinada" à unidade. A meninice do acontecimento é a própria possibilidade da metáfora do processo. A imagem sempre é transparente, sem fim, nem início. A criança, o processo.

A inevitabilidade (*verto posto*) de lidarmos com o visível não impõe, portanto, anterioridades. O visível é sempre um desconhecido, o que ali não estava. Isso não quer dizer que haja uma ligação autônoma, circular em si, dando sentido (*direção*) para o aparecimento da imagem. O vazio da imediaticidade é rostinho de menino, de menos que menino, quase delineado, sem limite. Tendência de um limite que nunca chega. É não-limite. O pensar da visibilidade, por sua vez, é pensar que vê limite, contorno, entorno e daí começo da essência, movimento da coisa. Mas a coisa é já um movimento próprio, negação – "nascimento abissal". O limite é o que ali não estava como imediato, mas vira mediação. Isso é o que vira-coisa, é *vertere-coisa,* não é coisa que *verte.* A negatividade da estória não é aquela que impele o movimento a recolher-se em direção a ser outro de si, nem é o que se retrai quando se mostra, para então, assim, fazer o sentido. A negatividade à terceira margem dos opostos não é aquilo que põe o que ali não estava. É aquilo que acontece e sempre escapa. É sentido que escapa ao todo do instante: o bote da cobra, acontecimento-experiência.

A obra inteira de João está repleta de botes. O signo que rege *Primeiras estórias* é o da experiência do instante. Em "Substância", texto sutil na precisão do dizer e do sentir, há um exercício de escrita em que o instante é alargado e densificado no inevitável amor que se constrói entre Maria Exita e Sionésio: retrato estendido da morfologia do instante. O amor, in-stância que escapa ao sentido, é o que funde possibilidades de mundo – no fim, *substância*: "Sionésio e Maria Exita – a meios-olhos, perante o refulgir, o todo branco. Acontecia o não-fato, o não fato, o não-tempo, silêncio em sua imaginação. Só o um-e-outra, um em-si-juntos, o viver em ponto sem parar, coraçosamente: pensamento, pensamôr. Alvo. Avançam, parados, dentro da luz, como se fosse no dia de Todos os pássaros."

O *espelho* é reflexo mais ou menos abstrato do dizer da negatividade do instante das outras estórias do livro, a "teoria" da negatividade do não-acontecimento, dialética da experiência. Inserido no definitivo problema da formação do *logos-brasil,* a transversalidade do dizer, algo que é fundante no (do) Guimarães Rosa, redimensiona qualquer oposição dualista que, mesmo já feitas tantas objeções, brotam no drama da intelectualidade brasileira, nos terrenos, normalmente, menos ensolarados. Sertão-mundo, universal-regional, rústico-cidadão, cidade-campo, palavra-coisa, interno-externo, unidade-fragmentação, cultura-vida. Des-caminhos para unidades pré-postas.

No mínimo, problema ainda não suficientemente caminhado, resta, para finalizar, uma lição elementar, exposição plena do transfalar do personagem-narrador para o "senhor": no fim, no plano das abstrações, *todos temos lugar na razão*. Mas, ainda assim, resta a pergunta, "julgamento-problema": "Você (senhor) chegou a existir?".

REFERÊNCIAS[70]

CANDIDO, Antonio. "O homem dos avessos". In: CANDIDO, Antonio. *Tese e Antítese*. 4. ed. São Paulo: TAQueiroz, 2002.

LEMINSKI, Paulo. *Catatau.* São Paulo: Iluminuras, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich. *Nachlaß 1886-1887*, 7 (60), Ksa 12, 315.

ÓLEA, Hector. *Professor Riobaldo*: um novo místico da poetagem. 1. ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2006.

PACHECO, Ana Paula. *Narrativa e processo social nas Primeiras estórias de Guimarães Rosa.* São Paulo: Nankin Editorial, 2006.

SCHWARZ, Roberto. "Grande-sertão: a fala". In: SCHWARZ, Roberto. *A sereia e o desconfiado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, pp. 37-41.

ROSA, João Guimarães. *Primeiras estórias.* 1. ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. (As passagens da estória "O espelho" citadas ao longo do texto, encontram-se nessa edição: pp. 113-120. Além das estórias "As margens da alegria", "A terceira margem do rio" e "Substância", citadas diretamente ou mencionadas).

ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas.* 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

A PERFORMANCE MUSICAL ENQUANTO ENUNCIAÇÃO SINCRÉTICA

Caio Victor de Oliveira Lemos[71]

INTRODUÇÃO OU A MÚSICA PARA ALÉM DA NOTAÇÃO

A pesquisa em performance musical parece cada vez mais buscar novas definições epistemológicas que considerem o aspecto dinâmico e multiforme de seu objeto. Isso porque, nessa subárea da música, o estudioso tem à disposição diversas possibilidades de investigação, tais como: aspectos acústicos, estéticos, cognitivos, técnico-instrumentais, etc., o que abre espaço para diferentes abordagens e pontos de vista. Da mesma maneira, tendo em vista seu caráter plural, outras áreas do conhecimento também a tomam como objeto de investigação. Não são raros os estudos em filosofia, antropologia, psicologia, linguística, apenas para citar alguns exemplos, que se debruçam sobre o estudo da música em ato.

No entanto, apesar dos avanços já alcançados, ainda hoje, muitas pesquisas em performance reproduzem modelos calcados em noções de repetibilidade, tratando a realização musical apenas pelo papel prescritivo da notação. Isso produz justamente a negação do ato performático, ou seja, a análise torna-se um fim em si mesmo, perde-se a perspectiva de um devir. Nesse sentido, a performance é tomada como algo excedente, já que, não raramente, o pesquisador centraliza todos os seus esforços em torno da partitura, como se uma análise *a priori* baseada *exclusivamente* em seu registro gráfico justificasse uma performance como legítima ou não, desconsiderando, dessa maneira, o fato de que nem todos os elementos de uma realização musical se encontram prescrito na notação.

A performance é, nesses termos, tratada como um elemento externo à obra. Entretanto, em consonância com o pensamento de Nogueira (1999) podemos

afirmar que “a partitura, como ocorre amiúde com o poema, não é um texto-objeto poético pronto para ser fruído no seu próprio modo de existência” (NOGUEIRA, 1999, p. 65). Isso porque é um tanto contraditório tratar a notação como único elemento relevante em uma realização musical, ou seja, se levarmos em conta que a materialidade sonora é essencial na arte musical, fica impossível sustentar a relação vertical entre composição e performance sem colocar em risco a existência da própria música (DOMENICI, 2012, p. 66). Logo, utilizando a terminologia de Nicholas Cook, processo e produto – isto é, a composição enquanto escrita/notação (produto) e sua realização por um intérprete (processo) – não se configuram tanto como opções alternativas, mas como fios complementares do trançado que chamamos de performance (COOK, 2006, p. 14).

Dessa maneira, eleger apenas a notação e as relações estruturais de uma obra pode ser insuficiente na construção do sentido em uma realização musical, desconsiderando ou relegando para segundo plano outras instâncias como o sujeito e seu contexto. Em outros termos, não estamos negando a relevância da notação para a realização musical, mas apenas acentuando o fato de que se tratam de objetos distintos que se implicam mutuamente. O registro da notação pelo compositor pressupõe um devir performático, enquanto o trabalho do intérprete pressupõe uma notação prévia, ao menos no que diz respeito à música de concerto ocidental. A interpretação da notação é, então, um entre tantos outros elementos que se apresentam na realização musical, logo, está contida na performance em co-ocorrência com inúmeras outras variáveis. Todavia, a ênfase no material notacional em detrimento do estudo da performance como um todo, parece estar ligada ao fato de que a partitura apresenta um caráter sistêmico que oferece elementos concretos e estáveis para a análise musical. Dessa maneira, a instabilidade do sistema em uso (performance), com suas transformações e escolhas em ato, constitui terreno incerto e multifacetado.

Uma possibilidade que pode estar por trás dessa tendência metodológica, ainda hoje tão presente, é o relativo pouco tempo em que a subárea da performance musical marca presença no meio acadêmico, ou seja, com o intuito de constituir um objeto de estudo abordável cientificamente, os aspectos mais estáveis da linguagem musical parecem ter sido priorizados. Porém, com a desconsideração de aspectos moventes da realização musical, a descrição da música em ato perde elementos fundamentais para o entendimento de seu sentido, além de desconsiderar ou tratar lateralmente a atividade criativa do intérprete ou do ouvinte, por exemplo.

Levando em conta as considerações acima, neste texto investigaremos a performance musical a partir da possibilidade de depreender os efeitos de sentido que aí se constroem. Para tanto, a partir da teoria enunciativa oriunda da semiótica de linha francesa, incluiremos em nosso debate aspectos presentes em uma realização musical para além da notação musical, bem como as relações dialógicas entre os sujeitos da enunciação que aí se apresentam. Assim, primeiramente, marcaremos nossa posição em relação aos conceitos de interpretação e performance para a seguir retomar os pontos discutidos acima, ao mesmo tempo em que desenhamos paulatinamente o panorama enunciativo sobre essas questões. Por fim, estabeleceremos os primeiros elementos que nos permitam uma abordagem enunciativa da performance musical.

INTERPRETAÇÃO E PERFORMANCE

Na literatura acadêmica em performance musical os termos interpretação e performance não recebem, geralmente, a devida atenção, ao menos no que diz respeito a sua precisão e distinção conceitual. Esses conceitos são frequentemente utilizados e necessários em uma investigação musical, no entanto, carecem de uma definição precisa. Sua instabilidade compromete a própria credibilidade da pesquisa, visto que uma base clara de conceitos é indispensável para qualquer investigação científica. Assim, a discussão que

empreenderemos acerca desses conceitos abre o caminho para as formulações propostas e marca a posição que assumimos neste texto.

Apesar de já existirem louváveis esforços dedicados a essa problemática, o emprego desses conceitos ainda está longe de um consenso. Kuehn (2012), por exemplo, aponta essa problemática em seu artigo "Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s)", todavia, como apontamos em nossa dissertação (OLIVEIRA LEMOS, 2017), a proposta do autor parece calcada em ideologia semelhante às que sustentam as noções de fidelidade ao compositor ou à partitura na realização musical, ou seja, Kuehn nos apresenta uma concepção onde o intérprete não possui relevância criativa na realização da obra.

Para Kuehn (2012), interpretação e performance são partes separadas de um todo que o autor denomina reprodução musical. Assim, se por um lado a interpretação é a ação onde "o intérprete decodifica os sinais gráficos, transformando-os de maneira mais fiel em parâmetros sonoros", a performance diz respeito "[à] elaboração dos elementos extramusicais" (KUEHN, 2012, p. 16). Dessa maneira, essas duas partes em conjunto integralizariam a reprodução musical.

Domenici (2013) aponta o caráter ideológico que os termos carregam e como o caráter dicotômico proposto por Kuehn pratica a manutenção de valores hierárquicos entre as instâncias participativas em uma realização musical. Segundo a autora:

> Insistir na distinção entre interpretação e performance é insistir na ideia da interpretação como trabalho mental dissociado de um corpo invisível, e da performance como espetáculo visual, ora como mecanismo de realização de um ideal abstrato, ora como exibição de objeto do desejo, desprovido de valor intelectual. Tal distinção serve o propósito de preservar a fronteira entre o texto e sua realização sonora, confirmando a relação de ascendência da escrita sobre a oralidade e da composição sobre a performance. A performance como expressão musical criativa requer a superação desses dualismos. (DOMENICI, 2013)

A autora, nesse mesmo texto, reitera a importância de distinguir os conceitos supracitados, mas sublinha que não faz sentido uma formulação dicotômica dentro de uma proposta que respeite a dinamicidade da realização musical e as interações dialógicas aí presentes. A proposta de Almeida, baseada na concepção de performance de Paul Zumthor, está em consonância com essas colocações de Domenici. Almeida faz a seguinte distinção entre os conceitos:

> Enquanto interpretação envolve todo o processo – estudo, reflexões, práticas e decisões do intérprete – que concorre para a construção de uma concepção interpretativa particular de determinada obra, performance é o momento instantâneo e efêmero de enunciação/realização da obra, direcionado em algum grau pela concepção interpretativa mas repleto de imprevisíveis variáveis. (ALMEIDA, 2011, p. 64)

A proposta conceitual de Almeida parece definir suficientemente cada conceito, traçando a singularidade de cada um, mas sem a elevação de um em detrimento do outro. Existe uma inter-relação entre as duas instâncias: a interpretação musical é uma atividade em direção a um devir performático e nele se apresenta; enquanto a performance musical, entre outras coisas, também contém a interpretação musical. Assim, a interpretação visa uma performance que pode ou não vir a se realizar. Ainda que não venha a acontecer, a performance sempre se constitui como um sentido para a interpretação.

Interessante que Almeida já define a performance como o momento de enunciação, no entanto, em seu texto, não explora as consequências teóricas que a utilização do termo pode acarretar. Nesse sentido, propomos exatamente explorar o conceito de enunciação e seus desdobramentos para a performance musical a fim de traçar os primeiros elementos teórico-metodológicos que nos permitam uma abordagem enunciativa da realização musical.

PERFORMANCE MUSICAL COMO MOMENTO DE ENUNCIAÇÃO

A Linguística, área onde o conceito de enunciação foi pensado inicialmente, seguiu caminho semelhante à área musical em seus primeiros estabelecimentos

metodológicos, priorizando assim a análise do que se mostrava mais estável. Saussure, fundador da linguística moderna, dividiu a linguagem em duas partes fundamentais, a língua e a fala, onde, de um lado, tem-se uma gramática comum a uma determinada comunidade linguística (língua), o que permite a compreensão entre seus falantes, e, do outro lado, a performance da língua (fala), quando o falante toma a língua e coloca-a em ação. Apesar de a fala fazer parte da linguagem, a linguística ainda não contava com desenvolvimento teórico que pudesse tratar cientificamente a fala. Isso se dava justamente pela natureza atribuída a cada componente da linguagem. Enquanto a língua é o lugar teórico da estabilidade e da previsibilidade, a fala tem natureza contingente e movente. Isto é, para Saussure apenas a língua foi tomada como objeto da linguística.

A distinção feita por Saussure entre língua e fala parece ter resolvido muitas problemáticas antes de se mostrar insuficiente. Isso porque, assim como na área musical, a linguística também possui múltiplas possibilidades de investigação, já que a linguagem é, como descrita por Saussure, multiforme e heteróclita (SAUSSURE, 2006, p. 17). Seus aspectos englobam elementos físicos, fisiológicos, psíquicos, ou seja, a definição da linguagem como objeto da linguística apresenta certos obstáculos epistemológicos.

O paralelo entre os estudos musicais e a linguística pode ajudar a entender os desenvolvimentos teóricos na música. As mesmas razões que levaram à manutenção da distinção entre língua e fala e da centralidade de análises, priorizando a primeira em detrimento da segunda, bem como da posterior necessidade de reformulação conceitual, podem estar por trás das escolhas teóricas e analíticas no campo musical. Naturalmente, na pesquisa em música, não é exatamente a distinção entre língua e fala que é pertinente, mas o princípio que rege tal distinção[72].

Se nos atentarmos para as razões de tal separação sugerida por Saussure, a correlação fica mais palpável. Ao diferenciar a língua e a fala, está se diferenciando também o que é mais estável do que é contingente, e, nas palavras

de Saussure, o que é essencial do que é acessório (SAUSSURE, 2006, p. 22). Logo, para a instauração da ciência linguística, escolheu-se o que se mostrava mais estável e essencial: a língua. A área musical parece ter feito caminho semelhante ao depositar no seu elemento estável, em sua notação, todos seus esforços analíticos. Nesse sentido, a performance foi por muito tempo vista como um "acessório" na pesquisa, para utilizar a expressão de Saussure.

Benveniste (1995a) critica a separação dicotômica radical de Saussure ao mostrar que há elementos da fala que estão codificados no interior da língua. Por exemplo, só se podem interpretar alguns pronomes (eu, tu...) se se faz referência ao ato de fala. Sendo assim, há mais inter-relação entre essas duas partes da linguagem do que supunha originalmente o linguista genebrino. Assim, é necessário que se instaure um ato de fala, uma enunciação, ou seja, para que se passe das possibilidades virtuais da língua à sua realização em fala é necessário que um sujeito assuma a língua e a realize através de um ato enunciativo. Em termos musicais, a relação é, basicamente, a mesma, isto é, para a passagem das possibilidades virtuais da música em sua realização propriamente dita é necessário o ato de tocar, cantar, reger – um ato enunciativo.

A enunciação é, seguindo a definição de Benveniste, "este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (BENVENISTE, 2006a, p. 82). A preocupação com o *dizer* e não propriamente com o *dito*, assim como a conjugação do que é socialmente partilhado com o que é individual, esse pôr em movimento onde, a partir das marcas no discurso, vislumbramos a enunciação em si, apresenta um olhar integrador da linguagem e, ao nosso ver, também da realização musical.

Em outras palavras, a enunciação é a instância de mediação entre competência e performance (língua/fala). Nesses termos, um novo paralelo entre a linguística e a música pode ser traçado. Na enunciação linguística, reconhecem-se duas competências: a competência semionarrativa e a competência discursiva. As duas competências são entendidas como "o conjunto de condições

necessárias ao exercício da enunciação" (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 145). De um lado, a competência semionarrativa se refere às condições anteriores a enunciação, à língua, uma "gramática fundamental do enunciado-discurso" (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 146). Do outro lado, a competência discursiva "se constitui no momento da enunciação, regendo as formas discursivas enunciadas, ao mesmo tempo em que lhes dá feição" (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 146). Apesar de não terem sido pensadas para a prática e teoria musicais, podemos facilmente delinear as semelhanças com as condições necessárias anteriores à performance em termos de capacidade teórico-musical e capacidade técnico-instrumental.

A enunciação é então uma instância *linguística*, ou melhor, que se faz presente no enunciado por meio do conjunto de categorias *linguísticas* que possibilita a passagem ou faz a mediação entre a competência e a performance, ou seja, passa "das estruturas semióticas virtuais às estruturas realizadas sob a forma de discurso" (FIORIN, 2016, p. 31), e nos possibilita refazer o ato enunciativo através dos traços e marcas deixados no enunciado. Esses traços e marcas são de ordem exclusivamente linguísticas, isto é, não buscam ancoragem analítica em elementos exteriores ao enunciado-discurso. Nesse sentido, Greimas nos adverte: "Fora do texto não há salvação. Isto quer dizer que tudo o que se pode extrapolar vem do texto. [...] Só se pode falar de coisas a partir do texto, do que se descobre no texto" (GREIMAS, 1974, p. 10)

As categorias linguísticas que possibilitam a passagem da competência à performance são: pessoa, tempo e espaço. Benveniste mostra que a enunciação não é intangível, circunscrita dentro de uma proposta abstrata, mas que existe um conteúdo linguístico materialmente representado no enunciado que se remete ao ato de "dizer". Além disso, quando Benveniste se refere às categorias linguísticas, o faz em latim, isto é, são as categorias do *ego, hic et nunc* – eu, aqui e agora. O autor mostra, dessa forma, ao apresentá-las em latim, que essas categorias enunciativas não são exclusivas de uma língua particular, mas que se

referem a todas as linguagens, o que muda é a forma como cada linguagem irá expressar essas três categorias (FIORIN, 2011a).

Importante sublinhar a observação acima, pois na área musical, o próprio entendimento da música como uma linguagem é colocada algumas vezes em questão. Certamente, algumas discrepâncias aparecerão ao compararmos as particularidades da música com as línguas naturais, mas não é exclusivamente a essas línguas que tais conceitos são aplicados. O conceito de linguagem aqui utilizado se refere ao termo do ponto de vista semiótico, que poderia ser também substituído pela a expressão "conjunto significante" (GREIMAS & COURTÉS, 2011, p. 290). Assim, pode-se falar de um quadro, uma escultura, um filme, etc.

Assim sendo, o conceito de enunciação reformulou o objeto de estudos da linguística de forma a reinserir a fala em seu escopo. Desse modo, pode-se dizer que:

> Os fenômenos estudados nas teorias da enunciação pertencem à língua, mas não se encerram nela; pertencem à fala à medida que só nela e por ela têm existência, questionam a existência de ambas, já que emanam das duas e são, em última instância, fenômenos de linguagem. (FLORES & NUNES, 2007, p. 204)

A incorporação do conceito de enunciação faz com que os fenômenos linguísticos não se circunscrevam à língua, pois se trata da utilização da língua por um sujeito. Por outro lado, não se resumem a fala, já que se pressupõe a existência de um sistema linguístico que subjaz à sua realização. A oposição categórica entre língua e fala está então problematizada no conceito de enunciação, configurando antes um movimento constante entre ambas as instâncias da linguagem.

A abordagem enunciativa busca então fazer considerações antes excluídas do objeto de estudos da linguística: a língua. Para tanto, passa a incluir elementos como o sujeito, a situação, a gestualidade, a entonação, o contexto, entre outros, com o propósito de apreender o sentido de um enunciado em direção à própria enunciação que o originou.

É preciso salientar que enunciado e enunciação são objetos teóricos distintos,

que, no entanto, se implicam mutuamente. Não é possível refazer o ato enunciativo sem a materialidade do enunciado e, da mesma forma, a condição de existência de um enunciado é a pressuposição lógica de uma enunciação anterior. Contudo, um termo não pode ser tomado pelo outro. É fundamental entender a natureza distinta de cada conceito. Sobre isso, Benveniste diz:

> É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Esse ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (BENVENISTE, 2006a, p. 82)

As categorias enunciativas são, dessa forma, o ponto de contato entre enunciado e enunciação, "os caracteres linguísticos que marcam essa relação". As categorias de pessoa, tempo e espaço, podem ser sintetizadas da seguinte maneira: "O aqui é o espaço do eu e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato da enunciação que o descreve". Isso quer dizer que as categorias de tempo e espaço se organizam em torno do sujeito, tomando-o por referência (FIORIN, 2016, p. 36).

Assim, considerando a performance musical enquanto momento de enunciação, a realização musical passa a ser vista como um ato único e irrepetível onde o conjunto de vozes que compõe a subjetividade do sujeito – ou seja, sua experiência, conhecimentos prévios, visões de mundo, etc. – dialoga, no momento enunciativo, com outras vozes sociais inerentes ao ato e, dentro da individualidade do sujeito, se configuram de maneira, também única, os resultados desse processo dialógico e assim realiza-se uma "negociação" de sentidos entre os participantes da cena performática.

CATEGORIAS ENUNCIATIVAS – PESSOA, TEMPO E ESPAÇO

A categoria de pessoa instaura a subjetividade na linguagem. O sujeito se apropria da língua e assume a fala, colocando-se na condição de locutor – o eu

que diz – condição necessária à enunciação: "Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua" (BENVENISTE, 2006a, p. 83). Trata-se de um sujeito linguístico depreendido a partir do texto, ou seja, não se está falando de uma teoria sobre o sujeito, um sujeito ontológico, psicológico, de carne e osso, mas de um sujeito linguístico, inserido no texto. A famosa citação de Benveniste explica bem esse ponto: "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de 'ego'. [...] É 'ego' que diz ego" (BENVENISTE, 1995b, p. 286). Dessa maneira, ao se pôr como sujeito, necessariamente, também está se inserindo na própria linguagem. "O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala" (BENVENISTE, 2006a, p. 84) ou, como aponta Fiorin: "Observe-se que o sujeito, que, por um ato, gera o sentido, é criado pelo enunciado" (FIORIN, 2016, p. 27). É, nesses termos, que Fiorin trata da centralidade da categoria de pessoa.

> A categoria de pessoa é fundamental para que a linguagem se torne discurso. Assim, o eu não se refere nem a um indivíduo nem a um conceito, ele refere-se a algo exclusivamente linguístico, ou seja, ao "ato de discurso individual em que eu é pronunciado e designa seu locutor". (FIORIN, 2016, p. 36)

Nesse sentido, é preciso considerar que uma análise da performance musical pressupõe necessariamente um sujeito que assume sua enunciação – no caso da música, o ato de tocar, reger ou cantar –, ou seja, não se limita à partitura, mas a contém. Por outro lado, a performance não pode ser vista como ato absolutamente *ad hoc*, uma vez que, dentro da proposta deste texto, pressupõe a interpretação de uma notação musical.

Outra decorrência da categoria de pessoa é que, ao dizer eu, o sujeito, consequentemente, postula um alocutário, explícita ou implicitamente. O eu necessariamente se dirige a um tu: "Por isso, *eu* propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a 'mim', torna-se o meu eco – ao qual digo tu e que me diz tu" (BENVENISTE, 1995b, p. 286). Logo, tanto o enunciador quanto o enunciatário são sujeitos da enunciação. O enunciatário também está inserido no

texto e o influencia diretamente. O eu direciona seu discurso a um tu específico. Assim, a imagem que o enunciador tem do enunciatário influenciará as estratégias discursivas em sua enunciação, ou seja, "O enunciatário é também uma construção do discurso" (FIORIN, 2015, p. 53). A mesma ressalva feita ao enunciador vale para o enunciatário: trata-se de uma imagem linguística do enunciatário, apenas na medida em que pode ser depreendida pelo texto. Em outras palavras, tanto o *eu* como o *tu* não se referem a um indivíduo ou a um conceito, mas a algo exclusivamente linguístico (FIORIN, 2016, p. 36).

Além disso, o enunciador pode já ser conhecido do enunciatário, ou seja, ele pode já ter uma imagem do enunciador através de enunciações anteriores. No caso de um intérprete musical, por exemplo, se conhecemos outras enunciações suas, bem como de outros enunciadores tocando o mesmo enunciado-partitura –o que estabelece uma relação intertextual –, é possível ter ideia do tipo de diálogo que se constrói com outros enunciados. Esses fatores se relacionam também com a categoria de pessoa, pois contextualizam o enunciador em relação a si mesmo, no âmbito de suas enunciações anteriores e em relação a outros enunciadores.

Do mesmo modo, o enunciatário deixará marcas no discurso. Não estamos aqui nos referindo à troca enunciativa em que o alocutário toma, em determinado momento, a "palavra" e diz *eu*, alternando, desta maneira, o ato de dizer com o enunciador, passando da condição de enunciatário à enunciador. O que está em jogo é que, na condição mesma de enunciatário, moldará o própria fala do enunciador que lhe dirige a fala. Para ilustrar, um intérprete musical, por exemplo, fará escolhas que englobam desde a seleção do repertório a ser realizado até opções interpretativas de sua execução, que levarão em conta seu alocutário de maneira explícita ou implícita. O *tu* nesse caso pode ser uma pessoa, um grande público em uma sala de concerto, um *tu* imaginário, etc. No caso de um enunciado grafado, como é o caso de uma partitura, o princípio é o mesmo. O compositor, por exemplo, seguirá diretrizes de decoro, inovação e conservação, opções estéticas, entre outras, que aparecerão marcados na notação

de sua obra levando em conta o tu a quem se dirige, na forma de seus contemporâneos, seus pares, seus intérpretes possíveis, etc.

A categoria de pessoa (instância delegada do enunciador e do enunciatário) aparece marcada no enunciado também pela relação interdiscursiva que os sujeitos da enunciação estabelecem. Assim, não se trata de uma análise apenas imanente, pois todos os aspectos discursivos marcados no enunciado se situam, também, em relação a outros discursos. Um intérprete musical, por exemplo, enquanto enunciador, decide-se por determinados elementos interpretativos, técnico-instrumentais e assim por diante, sempre se situando em relação a outros discursos, a partir de referências prévias, fato que ocorre consciente ou inconscientemente. Em outras palavras, a construção de todos esses elementos subjetivos do intérprete se dão pela aceitação, negação, adaptação, etc., com relação a outras propostas, de outros enunciadores, com os quais age dialogicamente. O mesmo raciocínio pode ser aplicado a inúmeros outros fatores que podem ser pressupostos pelo enunciado-discurso, por exemplo, a sua escolha estética, o instrumento utilizado, a roupa que irá usar, entre outras. Todas essas escolhas aparecem marcadas no discurso e se colocam em relação a outros discursos.

Outro fator é a imagem que o enunciador cria de si mesmo e as estratégias discursivas utilizadas para efetivar sua proposta. Na outra ponta está o enunciatário, que pode aceitar, negar, duvidar, em outras palavras, interpretará a proposta do enunciador. Sobre essa relação, Barros nos explica que:

> Enunciador e enunciatário são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem papéis actanciais de destinador e destinatário do objeto-discurso. Dessa forma, o enunciador coloca-se como destinador-manipulador, responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário, seu destinatário, a crer e a fazer. O fazer manipulador realiza-se no e pelo discurso, como um fazer persuasivo. O enunciatário, por sua vez, manipulado cognitiva e pragmaticamente pelo enunciador, cumpre os papéis de destinatário-sujeito, ainda que o fazer pretendido pelo enunciador não se realize. O fazer interpretativo do enunciatário, que responde ao fazer persuasivo do enunciador, ocorre também no discurso-enunciado. (BARROS, 2001, p. 92-93)

Sendo assim, a mobilização de elementos que direcionam o processo interpretativo do performer em uma realização musical não encontra, necessariamente, uma relação única e direta com seu ouvinte/espectador. Isso porque a relação entre enunciador e enunciatário não segue um sentido único, ou seja, não é garantido que a produção de significados do enunciador coincida com a apreensão do ouvinte. Assim, se de um lado o enunciador constrói uma imagem de si e traça uma estratégia discursiva para fazer-crer o enunciatário, esse por sua vez interpretará o discurso atribuindo-lhe valores. Nessa tensão entre os sujeitos da enunciação serão negociados valores que podem ser aceitos ou não. Nas palavras de Nogueira, "esse objeto musical é recebido por seu leitor, que, igualmente, produz; e nada garante uma correspondência direta entre o efeito produzido pelo texto-objeto na recepção, e as intenções do autor" (NOGUEIRA,1999, p. 76).

Além disso, só é possível ao analista depreender essas "negociações" entre os sujeitos da enunciação a partir dos vestígios que marcam essa relação, ou seja, enquanto intencionalidade marcada no enunciado. Nessa perspectiva, as ideias ou intenções do compositor e do intérprete só têm existência concreta na medida em que são exteriorizadas e que o ouvinte/espectador tem acesso a essas marcas deixadas no enunciado musical. De outro modo, incorre-se em uma concepção meramente subjetiva e idealizada de transmissão de uma "mensagem" acabada.

Nesse sentido, a realização musical é considerada sob um viés dialógico, onde os participantes interagem e "negociam" os sentidos. Os atores da cena performática (compositor, intérprete e ouvinte/espectador) não possuem funções estanques em uma performance musical, e o papel criativo e participativo de cada um deles se dará mais pela inter-relação que estabelecem entre si do que por uma relação assimétrica pré-estabelecida. Dessa maneira, a abordagem enunciativa propõe uma relação mais equilibrada entre as instâncias criativas na performance: compositor e intérprete, mas também ouvinte, se entendemos sua escuta como ativa e implicada.

As outras categorias enunciativas (tempo e espaço) têm como referência o sujeito. Isto é, o aqui é o lugar do sujeito, e o agora é seu tempo. Na categoria de tempo, o agora "não pode ser localizado em nenhuma divisão particular do tempo crônico, já que ele admite todas e, ao mesmo tempo, não exige nenhuma. Com efeito, o agora é reinventado a cada vez que o enunciador enuncia, é a cada ato de fala um tempo novo, ainda não vivido" (FIORIN, 2016, p. 126). Assim, o presente permanece presente deslocando-se no discurso e, como eixo referencial, situa outros dois momentos também inerentes ao exercício da fala, como explica Benveniste:

> O momento em que o acontecimento não é mais contemporâneo do discurso, deixa de ser presente e deve ser evocado pela memória, e o momento em que o acontecimento não é ainda presente, virá a sê-lo e se manifesta em prospecção. (BENVENISTE, 2006b, p. 75)

No caso da música, onde o fator temporal é essencial, muitas são as possibilidades de aplicação da categoria enunciativa de tempo, tanto do ponto de vista interno da obra como pela inserção no tempo histórico-social. Desse modo, pode-se pensar nas marcas deixadas pelo próprio tempo musical, isto é, os andamentos escolhidos, efeitos de *ritardando*, *acelerando*, *ritenuto*, etc., presentes no enunciado musical, e como esses elementos se relacionam com a geração de sentidos no enunciado. Nos termos de Carmo Jr., "Um enunciador musical não instaura uma temporalidade dizendo 'agora' ou 'então'. Ele cria um efeito de duração com o tempo musical do andamento" (CARMO JR., 2007, p. 175).

Da mesma forma, a categoria de tempo pode circunscrever ou situar o enunciado a um determinado tempo histórico, apontando para elementos contextuais. Por exemplo, tal gravação foi feita na década de 1960, esse vídeo foi feito durante o festival X, em tal ano: elementos que dão "pistas" das marcas deixadas no próprio enunciado, ao mesmo tempo em que as marcas no enunciado dão pistas de sua realização histórica.

A infinidade de enunciados-discurso possíveis exigem diferentes aproximações do objeto e devem ser analisados em suas particularidades. Fiorin

propõe a análise da categoria tempo através da relação de *concomitância vs* não concomitância (*anterioridade vs posterioridade*) "entre os três momentos estruturalmente relevantes na constituição do sistema temporal: momento da enunciação (ME), momento da referência (MR) e o momento do acontecimento (MA)" (FIORIN, 2016, p. 129).

Assim, em uma performance realizada ao vivo, o tempo da enunciação, o tempo de referência (marcas temporais que ancoram a realização no tempo histórico) e o tempo do acontecimento (a própria realização musical) são todos concomitantes. Por outro lado, em uma gravação em vídeo, o tempo da enunciação continua presente, o que é característico da enunciação, que se refaz a cada instância de realização. No entanto, elementos musicais ou visuais podem servir de ancoragem do evento musical: roupas antigas, uma figura histórica já falecida, um estilo de dedilhado caído em desuso... Nesse caso, essas marcas constroem um tempo de referência passado e o tempo de acontecimento será concomitante com esse tempo passado. Esse jogo de temporalidades traz diferentes possibilidades de sentido para a análise do enunciado musical. O momento de enunciação do enunciado-partitura não coincidirá com a enunciação-performance musical realizada pelo performer. No entanto, situar o contexto enunciativo do compositor ao registrar sua obra (notação musical), pode esclarecer sentidos que incidirão na enunciação do performer (realização musical), estabelecendo uma relação intertextual com o enunciado-partitura.

A categoria de espaço terá um desenvolvimento muito pertinente e importante para a construção do sentido em uma performance musical, já que a música é uma arte performática que demanda um certo espaço físico para sua realização. O som, principal materialidade musical, está intrinsicamente ligada ao espaço em que se propaga. Não sem razão, uma das principais preocupações de um intérprete musical ao se preparar para um recital é conhecer o espaço em que acontecerá sua realização.

Portanto, o espaço de uma realização musical, ou o local em que se realiza a enunciação-performance, incidirá diretamente sobre a construção do sentido de um texto musical, pois o sujeito da enunciação (intérprete musical) terá que se moldar constantemente às exigências impostas pelo espaço. Não se trata apenas de uma referência espacial do sujeito em relação ao que lhe é exterior, tais como: à direita do intérprete, localizado no Brasil, à frente do público, etc., informações também pertinentes, mas apenas na medida em que o situa no espaço e apontam a elementos contextuais. A categoria de espaço incidirá diretamente sobre a materialidade musical, o som.

A despeito dos efeitos de sentido produzidos visualmente pela categoria de espaço em um texto (performance musical), que não são poucos, a relação entre o som e o espaço possui diversos desdobramentos a serem considerados em uma análise enunciativa. Em uma performance ao vivo, por exemplo, o intérprete deve considerar a projeção sonora de seu instrumento em relação ao espaço e como o som se propaga. Fatores que, em primeiro lugar, incidirão na relação com seu alocutário. Isto é, o performer se preocupará em garantir que o público o escute, projetando uma realização que adeque sua interpretação às possibilidades acústicas do espaço. Dessa maneira, o intérprete pode escolher uma faixa dinâmica diferente daquela projetada em seus estudos, de modo a aproximar o efeito pretendido previamente e as possibilidades espaciais da realização musical, o que incidirá diretamente em sua execução técnico-instrumental.

Por outro lado, em uma gravação de estúdio, a busca por uma realização que procure registrar o "ideal" pretendido pelo intérprete sugere uma neutralização do espaço, algo como a busca do espaço "perfeito". O espaço marca-se, nesse tipo de registro, exatamente como a tentativa de suprimir qualquer interferência externa ou negativa para o registro da realização musical. Nesse sentido, o espaço está diretamente relacionado com a própria materialidade sonora. Cria-se assim

um efeito de apagamento das marcas enunciativas de espaço, construindo uma perspectiva enunciva[73].

Similarmente, marcas da categoria de espaço podem aparecer já na notação musical (partitura), haja vista a relação intertextual que guarda com a performance, ao indicar a forma como o(s) músico(s) deve(m) se posicionar ou localizar-se no ambiente. Exemplos não faltam: vão desde Giovanni Grabrieli, no séc. XVI, com a colocação de cantores ou coros em diferentes locais do ambiente, até as experiências eletroacústicas nos séc. XX e XXI.

Além disso, o espaço pode se marcar no enunciado pela forma como o compositor molda sua escrita em virtude do local pretendido para a realização musical da obra: peças destinadas à corte, a salas de concerto, a catedrais, etc. As relações podem ir ainda mais longe, como é o caso da obra "Canticum Sacrum" de Igor Stravinsky, "cuja estrutura formal representa a planta arquitetônica da Catedral de São Marcos, em Veneza" (CAZNOK, 2008, p. 26).

Como visto, as possibilidades de análise das categoria enunciativas podem ser realizadas em diferentes níveis, como também podem ser pensadas internamente e em direção a elementos contextuais. Como a proposta deste texto não é fazer uma resenha de todas as possibilidades analíticas das categorias enunciativas, nos limitamos, resumidamente, a apresentar algumas das possibilidades de análise de cada uma das categorias enunciativas e traçar alguns caminhos de aplicação na área musical.

ENUNCIADO SINCRÉTICO

Em uma performance musical, o intérprete musical não se vale apenas de escolhas estritamente musicais. Ao lado dos sons, ele possui diversas outras possibilidades de linguagens à sua disposição. Dessa forma, poderíamos falar de gestos corporais, expressões faciais, roupas, postura, etc., elementos presentes em uma performance e potencialmente carregados de sentidos. Em outros termos, dizemos que ocorre um sincretismo, já que o performer aciona várias linguagens

de manifestação em sua enunciação/realização musical (GREIMAS & COURTES, 2011, p. 467). Naturalmente, esses elementos podem ser construídos propositalmente ou à revelia do intérprete, mas se mostram materialmente representados no enunciado musical.

Ao analisar um vídeo de uma realização musical, por exemplo, temos outras manifestações simultâneas ao som que também cooperam para a construção de sentidos do enunciado. No entanto, temos uma única enunciação, ou seja, não se trata de analisar várias enunciações que ocorrem ao mesmo tempo, isto é, colocar lado a lado uma enunciação sonora, outra visual, gestual, e assim por diante, nesse caso teríamos vários enunciados e não um enunciado sincrético. Baseado na teoria de Floch, Fiorin explica o funcionamento do enunciado sincrético:

> Se houvesse uma enunciação para cada linguagem, o resultado seria colocar uma linguagem ao lado da outra, sem que houvesse uma superposição da forma de expressão e, por conseguinte, sem que dela resultasse um sincretismo. Ao contrário, temos uma única enunciação sincrética, realizada por um mesmo enunciador, que recorre a uma pluralidade de linguagens de manifestação para constituir um texto sincrético. Essa estratégia constitui uma estratégia global de comunicação, que se vale de diferentes substâncias para manifestar, na textualização, um conteúdo e uma forma de expressão. (FIORIN, 2009, p. 38)

Assim, ainda que o enunciador se valha de vários meios para a produção de significados em sua enunciação, o enunciado é visto como um todo de significação. Em termos semióticos, diríamos que diferentes planos de expressão seriam análogos no plano de conteúdo[74], ou seja, materialidades de ordens distintas que se organizam nos diferentes planos de expressão se apresentam imbricadas de tal forma a construir um único conjunto significante. Lindenberg Lemos explica:

> O sincretismo é um mecanismo que pode ser observado na homologação de dois elementos do plano da expressão (ou de elementos de dois planos da expressão de substâncias distintas – verbal e musical, verbal e visual, etc.) que geram a impressão de uma homogeneização do plano do conteúdo. Em outras palavras, as diferenças entre dois elementos do plano da expressão justapostos ou sobrepostos são suspensas e ambos parecem transmitir um mesmo sentido. (LINDENBERG LEMOS, 2016, p. 340-341)

Ainda segundo os preceitos do sincretismo em semiótica, podemos extrapolar a afirmação da autora e afirmar que a justaposição de elementos da expressão pode se observar em *no mínimo* dois planos, ou seja, em um enunciado complexo como a performance musical associam-se potencialmente mais planos de expressão, compondo assim a completude desse enunciado sincrético particular.

Além disso, a mobilização dos planos de expressão por um enunciador não gera apenas sentidos em si, enquanto individualidade enunciativa. Isso dado que, levando em conta o conceito de dialogismo proposto por Bakhtin, o sujeito tem seu discurso inevitavelmente atravessado pelo discurso alheio. Fiorin explica que para Bakhtin todos os enunciados, independentemente de sua dimensão, são dialógicos, assim:

> Neles existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio. O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados. (FIORIN, 2011b, p. 17)

Em outras palavras, cada ato de linguagem significante numa performance musical, como o gesto, a roupa, o instrumento, a técnica, etc., se situa em relação a outros enunciados, ou seja, aos tantos gestos que já se fizeram em situação de performance, à tradição de vestimenta desse tipo de contexto, os instrumentos que se veem representados nas salas de concerto, etc. Em outras palavras, todo discurso é perpassado pelo discurso alheio.

O modo como o discurso alheio atravessa o enunciado pode assumir diversas formas, como mostra Fiorin.

> Um objeto qualquer do mundo interior ou exterior mostra-se sempre perpassado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações dos outros; dá-se a conhecer para nós desacreditado, contestado, avaliado, exaltado, categorizado, iluminado pelo discurso alheio. Não há nenhum objeto que não apareça cercado envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam. (FIORIN, 2011b, p. 17–18)

Se para Bakhtin todo enunciado é dialógico, isso quer dizer que o enunciado é sempre heterogeneamente constituído, "pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual se constrói. Ele exibe seu direito e seu avesso" (FIORIN, 2011b, p. 21-22). Assim, a construção de sentidos em uma realização musical é moldada também pelo uso que se estabelece do ponto de vista sociocultural e histórico.

Para cobrir essa realidade linguística, Bertrand propõe uma "tricotomia" ao invés da dicotomia língua/fala, incluindo aí também os produtos do uso. O uso linguístico, de acordo com as normas de decoro, gênero, situação, sedimenta padrões relativamente estáveis que, em uma determinada comunidade linguística, garante maior efetivação de entendimento entre enunciador e enunciatário. Bertrand explica:

> Compreende-se que a enunciação individual não pode ser vista como independente do imenso corpo das enunciações coletivas que a precederam e que a tornam possível. A sedimentação das estruturas significantes, resultante da história, determina todo ato de linguagem. Há sentido "já dado", depositado na memória cultural, arquivado na língua e nas significações lexicais, fixado nos esquemas discursivos, controlado pelas codificações dos gêneros e das formas de expressão que o enunciador, no momento do exercício individual da fala, convoca, atualiza, reitera, repete ou, ao contrário, revoga, recusa, renova e transforma. (BERTRAND, 2003, p. 87)

Percebe-se pela citação acima que os produtos do uso têm uma estreita relação com o conceito de dialogismo, isto é, todo enunciado se posiciona em relação a outro. Na música barroca destinada à corte europeia do sec. XVII, por exemplo, existiam padrões composicionais que obedeciam a um determinado estilo musical esperado pelo público ao qual as obras eram destinadas. Assim, se o compositor quisesse ser "bem sucedido" em sua escrita, deveria compor algo novo, mas que se circunscrevesse a certos limites orientados pelo decoro ao ambiente e à situação. O mesmo poderia ser dito a respeito da realização musical, ou seja, o modo como era esperado que o intérprete realizasse a performance.

Os produtos do uso não são significações estáveis e eternas, mas estão em constante transformação. Diversos são os diálogos possíveis do sujeito da

enunciação com outros enunciados, podendo, inclusive, influenciar a práxis coletiva através de novas significações.

> A enunciação a seu modo, convoca os produtos do uso que ela atualiza no discurso. Quando os revoga, ela pode transformá-los, dando lugar a práticas inovadoras, que criam relações semânticas novas e significações inéditas. E esses enunciados, por sua vez, se forem assumidos pela práxis coletiva, poderão cair no uso, nele se sedimentando e assim se tornando convocáveis, antes de se desgastarem e serem revogados. (BERTRAND, 2003, p. 88)

Na música, como também nas outras artes, se traçarmos um olhar do ponto de vista histórico, não é difícil perceber que, em alguns períodos, o uso privilegiado de determinados elementos são justamente evitados em outros e vice-versa. Essa passagem entre o acolhimento de novas formas de significações e o revogar de outras, bem como o possível retorno de elementos antes caídos no desuso, parece ilustrar bem a descrição de Bertrand acima.

O uso linguístico atua em consonância com o conceito de dialogismo e, resumidamente, poderíamos dizer que são ferramentas que consideram a linguagem em movimento, bem como as particularidades de mobilização de que o enunciador se utiliza na conjugação dos diversos planos de expressão. É dessa maneira que propomos tomar a performance musical como enunciado sincrético, ou seja, defendemos que é preciso examinar o enunciado situando-o contextualmente e considerando o diálogo estabelecido com outros enunciados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alexandre Zamith. Por uma visão da música como performance. **Opus**, vol. 17(2), 63-76, 2011. Porto Alegre.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do Discurso: Fundamentos Semióticos**. São Paulo: Humanitas, 2. ed., 2001.

BENVENISTE, Émile. A Natureza dos Pronomes. In: **Problemas de Linguística Geral**, vol. I. Campinas: Pontes, 4. ed., 1995a, 277-283. Tradução de Maria da Gloria Novak e Maria Luisa Neri.

_____. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral**, vol. I. Campinas: Pontes, 4. ed., 1995b, 284-293. Tradução de Maria da Gloria Novak e Maria Luisa Neri.

_____. O aparelho formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral**, vol. II. Campinas: Pontes, 2. ed., 2006a, 81-90. Tradução de Eduardo Guimarães *et al*.

_____. A linguagem e a experiência humana. In: **Problemas de Linguística Geral**, vol. II. Campinas: Pontes, 2. ed., 2006b, 68-80. Tradução de Eduardo Guimarães *et al.*

CARMO JR., José Roberto do. **Melodia e Prosódia: um modelo para a interface música/fala com base na análise comparado do aparelho fonador e dos instrumentos musicais reais e virtuais**. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAZNOK, Yara Borges. **Entre o audível e o visível**. São Paulo: Editora da Unesp, 2. ed., 2008.

COOK, Nicholas. Entre o processo e o produto: Música e/enquanto performance. **Per Musi: Revista de Performance Musical**, (14), 5-22, 2006. Tradução Fausto Bórem, Belo Horizonte.

DOMENICI, Catarina Leite. His master's voice: a voz do poder e o poder da voz. **Revista do Conservatório de Música da UFPe***l*, (5), 65-97, 2012. Pelotas.

_____. A ideologia da 'interpretação' e da 'performance': uma resposta à proposta de Frank Kuehn'. **Anais da ANPPOM**. 2013

FIORIN, José Luiz. **As Astúcias da Enunciação: as Caregorias de Pessoa, Espaço e Tempo**. São Paulo: Contexto, 3. ed., 2016.

_____. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2015.

_____. **Enunciação (1): Conceito de enunciação**. Youtube, 2011a. Acesso em: 25 de julho de 2018. URL https://www.youtube.com/watch?v=RQzJaFYiqhc

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2011b.

_____. Para uma definição das linguagens sincréticas. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei de & TEIXEIRA, Lucia (Orgs.), **Linguagens na Comunicação: Desenvolvimentos de Semiótica Sincrética**, p. 15-40. São Paulo: Estação das Letras, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento & NUNES, Paula Ávila. Linguística da enunciação: uma herança saussuriana" **Organon**, vol. 21(43), 199–209, 2007. Porto Alegre.

GREIMAS, Algirdas Julien & COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2. ed., 2011. Tradução Alceu Lima et al.

GREIMAS, Algirdas Julien. A enunciação: uma postura epistemológica. **Significação: Revista Brasileira de Semiótica**, (1), 9-25, 1974. Tradução de Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz.

KUEHN, Frank Michael Carlos. Interpretação – reprodução musical – teoria da performance: reunindo-se os elementos para uma reformulação conceitual da(s) prática(s) interpretativa(s). **Per Musi: Revista de Performance Musical**, (26), 7-20, 2012. Belo Horizonte.

LINDENBERG LEMOS, Carolina. **Entre Expressões e Conteúdos: do Semissimbolismo às Categorias Tensivas**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

NOGUEIRA, Marcos. Condições de interpretação musical. **Debates**, (3), 57-80, 1999. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA LEMOS, Caio Victor de. **O Estatuto Enunciativo do Intérprete Violonista**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 27. ed., 2006. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein.

ESSA PUBLICAÇÃO TEVE O APOIO DE:





Big Time Editora Ltda.

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

Editora da FUNDARTE

Rua Capitão Porfírio 2141 - Centro
Montenegro - RS - CEP 95180000
Fone: (51) 3632-1879
Email: revistadafundarte@fundarte.rs.gov.br
Site: fundarte.rs.gov.br
Facebook: facebook.com/editoradafundarte

PUBLIQUE SEU LIVRO COM A
BIG TIME EDITORA/BT ACADÊMICA

[1] Professora titular de Filosofia na USP. Professora titular de Filosofia na Unifesp.

[2] Cf. Christin Meyer, Política e Graça.

[3] No *Dictionnaire* étymologique *de la langue latine* de Meillet e Ernout, a *gratia* é "favor, crédito, influência" e, também, força de atração, beleza". O dicionário registra um significado ativo e outro passivo do adjetivo *gratus* . No passivo, *gratus* é "acolhido com favor ou reconhecimento", "bem-vindo". Ativo, vem a ser "que demonstra reconhecimento". Ingrato, ao contrário, é aquele que "não é acolhido com reconhecimento" ou "não merece reconhecimento"; na forma ativa: "que não demonstra reconhecimento", "não é grato".

[4] Em Teologia, a graça é uma dádiva de Deus ou a própria bondade divina. No direito, a graça é um ato de magnanimidade do poder que, pelo interesse público, pode revogar uma condenação. Cf. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* de P. Robert, 1970.

[5] Baldassar Castiglione, de formação humanista, tem sua obra *O Cortesão* publicada pela primeira vez no ano de 1528, em Veneza.

[6] Cf. Burcke, Peter, *As fortunas d´O Cortesão,* Ed. Unesp, 1997, p. 25. "Cortesia" ingressa no latim na passagem do século XI ao século XII.

[7] Platão, livro III, *República.*

[8] Platão, livro IV, *República.*

[9] Platão, Laques, discurso de Nicias.

[10] Aristóteles, Ética a Eudemo, 1229b.

[11] EN 115b.

[12] Arsitóteles, Rhgétorqiue, livro II, cap. XIV, 1383a.

[13] EN 1146b, 20.

[14] EN 1151a, 25.

[15] Stones,L, The crisis of the aristocracy-1558-1641, Oxford, 1965, p. 400.

[16] Cf. "L´Ancien Régime", in *Lês. Origines de la France Contemporaine, L´Ancien* Rég*ime, La Révolution,* Ed. Robert Laffont, 1986, p. 125. No Antigo regime, a Igreja encaminha os nobres para a Cavalaria, visando conter ou canalizar a violência, fixando prazos durante os quais fica proibida a guerra entre os barões, dirigindo o espírito bélico para os inimigos da fé cristã – muçulmanos ou pagãos da Europa Oriental ou hereges do sul da França. Os torneios representam uma mímica guerreira, com a vantagem de as armas serem artificiais.Todo tipo de excesso é aí contido. Cf. Elias, Norbert, *La Civilisation des Moeurs*, [...].

[17] Castiglione, *O Livro do Cortesão,* p. 26.

[18] "Cf. La Rochefoucauld, *Máximas e Reflexões,*trad. Leda Tenório da Motta, p.

[19] Cf. "A Glória", in *Os Sentidos da Paixão,* Ed. Cia. das Letras, ed. 1987, p. 109.

[20] Ribeiro, Renato, idem, op cit . p. 111.

[21] O capítulo "Algumas reflexões sobre as maneiras americanas" de *Democracia na América* considera-as como manifestação do estado social e político da sociedade, permitindo saber quando se vive sob leis de uma democracia ou de uma aristocracia. Porque os cerimoniais são mais simples na democracia, Tocqueville interroga a nova forma de sociabilidade política e o estatuto das maneiras e a tendência à informalidade na América republicana. De início, Tocqueville reconhece, nisto, uma resposta ao Antigo Regime, na vontade explícita, deliberada e permanente de abolir privilégios e desigualdades, abolindo costumes e disputas da sociedade de Corte. Mas Tocqueville não desconhece que os humanistas e moralistas, protegidos contra os efeitos deletérios da simulação e da dissimulação que a vida na corte implicava, preocupavam-se com as maneiras, isto é, com o aperfeiçoamento de si.

[22] Haroche, C, "Dês formes et des manières em démocratie", in Raisons Politiques n. 1, février de 2001, p. 92.

[23] Cf. op. cit. pp183. Neste sentido, Norbert Elias refere-se aos tratados de educação dos príncipes, aos manuais de civilidade, etiqueta e boas-maneiras voltados aos nobres e, mais tarde, aos burgueses,

tratados que procuravam modelar e influenciar temperamentos, sentimentos e condutas institucionalmente valorizados, concorrendo para os processos de socialização.

[24] Pechman, Robert Moses, *Cidades estreitametne vigiadas*, Ed. Casa da Palavra, RJ, 2002, p. 69.

[25] Com o protestantismo houve a condenação da vida monástica contemplativa, que diferenciava o ócio do negócio, a vida ativa da vida meditativa, com a transformação do ócio em negócio pois "tempo é dinheiro": "o trabalho", escreve Weber, "deve se realizar como se fosse um fim em si – uma vocação *(Beruf*). Ora, um tal estado de espírito não é um produto da natureza [...]. É o resultado de um longo, de um perseverante processo de educação. Cf. Weber, M. *A ética Protestante e o Espírito do Capitalismo.* Ed. Presença, Lisboa, 1990, p. 50.

[26] Platão desenvolve a teoria da pleonexia nos livros I e II da *Reepública.*

[27] A culpa e seus fantasmas – como em *Crime e Castigo* ou Lady Macbeth – se rotinizaram. Tudo se torna "confissão", mas nada é "profundo". Neste universo, a volatilização da culpa não significa a superação dos opostos essência e aparência, mas que tudo o que se procura pode ser encontrado no exterior,em "celebridades". Não se trata mais do "torna-te quem tu és" de Píndaro, mas sim "faça tudo o que você quiser", e o tudo poder é não se saber mais escolher entre o importante e o insignificante,nem reconhecer uma ordem nas urgências.

[28] O "politicamente correto" deveria concorrer para o aprimoramento do convívio social. Não obstante, ele pode exercer o papel da intimidação e do silenciamento de preconceitos que, se expostos publicamente, poderiam ser melhor enfrentados. Razão pela qual Adorno escrevera em seu ensaio "A Educação após Auschwitz" ser "mais grave a presença de elementos totalitários **na** democracia do que **contra** a democracia."

[29] Loterdijk, P., *Colère et Temps*, trad. Olivier Mnnoni, Ed Libella, Paris, 2007, p. 280-281.

[30] Cf. Ab Saber, Tales, mimeo.

[31] Weil, Simone. "A Ilíada ou o poema da força", in A Condição operário e outros estudos, trad. Alfredo Bosi, org. Eclea Bosi, Ed. Paz e Terra, 1996, pp. 407.

[32] 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). Poeta, em 2016 foi indicado ao Prêmio Açorianos de Literatura (Secretaria de Cultura de Porto Alegre) com o volume de poemas "A orientação das serpentes". Docente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) – Câmpus Jaguarão-RS.

[33] Pós-doutoramento em Música no IA-UNESP. Doutorado em Comunicação e Semiótica – Artes na PUC/SP. Bacharel em Direito pela USP. Bacharel em piano pela Faculdade de Música Carlos Gomes. Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. Atua no Programa de Pós-Graduação em Música do IA-UNESP. Possui publicações de livros e artigos científicos na área de educação musical, música e interdisciplinaridade.

[34] Omitido o nome da instituição.

[35] As organizadoras agradecem, em especial, ao poeta Marco Lucchesi por possibilitar que este texto integre a coletânea.

[36] Dinu Flamand é ensaísta, ensaísta e jornalista francês, originário da Romênia. Tradutor inspirado na literatura francesa, espanhola, italiana e portuguesa, bem como um comentarista político da atualidade na mídia romena e internacional.Em janeiro de 2011, recebeu o Prêmio Nacional de Poesia "Mihai Eminescu" para a Ópera Omnia.

[37] Texto inicialmente apresentado no blog do grupo de pesquisa Transobjeto da PUC-SP.

[38] 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 *Stricto Sensu* em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) e da licenciatura em Letras da Universidade Nove de Julho. Líder do grupo de pesquisa Artes Tecnológicas Aplicadas à Educação (UNINOVE/CNPq). Membro dos grupos de pesquisa Transobjeto (PUC-SP/TIDD/CNPq) e Palavra e Imagem em Pensamento (PUC-SP/COS/CNPq). Pesquisa as interfaces epistemológicas entre educação, comunicação, arte e ciência.

[39] Maurício Silva possui doutorado e pós-doutorado em Letras Clássicas e Vernáculas pela *Universidade de São Paulo*. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação na *Universidade Nove de Julho* (SP).

[40] Diana Navas, Pós-Doutora pela Universidade de Aveiro (Portugal) e doutora em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo, atua como professora no Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Suas pesquisas mais recentes concentram-se na área de literatura portuguesa e nas tendências da literatura juvenil contemporânea. Dentre suas produções, destacam-se: *Narcisismo discursivo e metaficção* (2009); *Figurações da Escrita* (2013); *Literatura juvenil dos dois lados do Atlântico* (2016).

[41] *Sou eu! (*2009), de João Gilberto Noll; *Zubair e os labirintos* (2007), de Roger Mello; *Escritos em verbal de ave* (2011), de Manoel de Barros; *Escrita Secreta* (2013), de Heloísa Prieto, são alguns exemplos de obras impressas que demandam uma leitura multimodal.

[42] Mestre em Filosofia, doutora em Educação e pós-doutora em História. Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes – UNESP.

[43] Michel Foucault (1987) estuda e desmonta os mecanismos de controle do Estado Moderno, exercício do poder chamado por ele biopoder (poder sobre os corpos\ sobre a vida) a partir da metodologia da disciplina. Nasce, então, o que o filósofo chama de sociedade disciplinar com o mecanismo do panótico gestado já no século XVII. Nessa, os mecanismos de controle sobre os corpos são acirrados. Por meio da coerção e da vigilância constante, o objetivo geral da disciplina é formatar corpos dóceis, ou seja, corpos obedientes ao Estado. Gilles Deleuze (1992) ao referir-se ao exercício do poder dos Estados Ocidentais pós segunda guerra, entende que a disciplina já teria sido introjetada nos indivíduos e que a contemporaneidade vive a sociedade do controle, ou seja, sociedade em que os indivíduos se auto disciplinam por vontade própria, exercendo também, a função de vigia do comportamento do outro.

[44] CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Petrópilos, RJ: Vozes, 1994.

[45] Integrantes do Coletivo MAPAXILOGRÁFICO. Ver em: <http://mapaxilografico.blogspot.com.br/>. Acesso em: 16/04/2018.

[46] Ver em: <http://www.dudapenteado.com/biography.html>. Acesso em: 16\04\2018.

[47] Poeta, ensaísta e editor. Sua obra é objeto de estudos da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

[48] Mestra em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Especialista em Estado, Movimentos Sociais e Cultura pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI. Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI. Bibliotecária Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI. Desenvolve pesquisas nas áreas de biblioteconomia, ciência da informação e educação, em especial sobre políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas, especialmente em instituições públicas.

[49] Licenciado em Matemática, mestre e doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto Superior de Educação de São Paulo e Secretário de Educação e Cultura de Pindamonhangaba, desde Janeiro de 2017. Tem desenvolvido pesquisas sobre as relações entre matemática e cultura, além de experiências de políticas públicas educacionais brasileiras no campo do currículo. Membro-associado do Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da USP (GEPEm/FEUSP), da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e também da Associação Nacional de Pesquisa sobre Financiamento da Educação (FINEDUCA).

[50] A escolha do título se refere igualmente à tentativa de Russell de responder negativamente às afirmações consideradas por ele ingenuamente otimistas de John Burton Sanderson Haldane sobre a ciência em seu livro intitulado *Daedalus or Science and Future*, de 1923.

[51] Traduções do autor.

[52] Esse, por sua vez, é o pseudônimo adotado pelo matemático brasileiro Júlio César de Mello e Sousa (1895-1974), autor da obra.

[53] 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.

[54] Esta é uma livre adaptação de "O mito das sereias" Canto VII. Dizem que Homero, nasceu e viveu na Grécia Antiga no século VIII a.C. Cantava os poemas épicos (Ilíadas – acontecimentos finais da Guerra de Troia) e os 24 cantos (Odisseia) que narravam o retorno do herói grego Odisseu (Ulisses), por onde passasse em suas viagens pelas ilhas da Grécia Antiga. Pesquisadores, assim como historiadores, não podem afirmar que ele tenha existido de verdade, ou se as obras narradas por ele o foram realmente, ou mesmo se teriam surgido apenas como compilações das tradições orais da Antiguidade. Entretanto, com toda certeza, deve ter havido algum Homero, poeta cego, que em algum tempo narrou epopeias que encantaram gerações inteiras. Disponível em: <https://m.suapesquisa.com/biografias/homero.htm>. Acesso em: 7 ago. 2018.

[55] O filme *The Miracle Worker,* em português, *O milagre de Anne Sullivan,* de 1962, é uma adaptação filmada da infância de Helen Keller.

[56] Helen Adams Keller (1880-1968) recorda sua infância e seu desenvolvimento psicológico e intelectual em uma autobiografia publicada em fragmentos pela 'Ladies' Home Journal em 1902. Helen Keller foi uma escritora e ativista social norte-americana. Cega e surda, foi a primeira pessoa com deficiência a ingressar em uma instituição de ensino superior. Formou-se em filosofia, e lutou em defesa das mulheres e das pessoas com deficiências. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/helen_keller/>. Acesso em: 7 ago. 2018.

[57] Esta é uma livre adaptação do mito da "Alegoria da Caverna de Platão".

[58] Ludwig van Beethoven (1770-1827) foi um compositor austríaco. Descreve em um documento pungente intitulado *Heiligenstadt Testament* (SLONIMSKY, 1971, p. 71) seu desespero ao descobrir que o sentido mais importante de seu ser estava desaparecendo.

[59] Maria Theresia von Paradis (1759-1824) estudou canto e composição com Antonio Salieri (1750-1825), e W.A Mozart (1756-1791), seu amigo, compôs um concerto em sua homenagem. Cantava, tocava piano e órgão, e era, também ela, compositora. Ficou totalmente cega aos cinco anos de idade. Era possuidora de uma incrível memória auditiva e era conhecida por ter um ouvido musical muito 'mozartiano'. Foi tratada aos dezoito anos pelo renomado Franz Anton Mesmer, voltando a enxergar durante um curto período de tempo. Entretanto durante o tempo em que enxergou perdeu sua habilidade musical auditiva. Quando ficou cega novamente, sua habilidade musical foi restabelecida. (SLONIMSKY, 1971, p. 746).

[60] Andrea Bocelli (1958-), tenor e músico italiano, perdeu totalmente a visão aos doze anos de idade. Já apresentava problemas de visão e estava gradualmente sendo privado de enxergar devido a um glaucoma congênito. Mas a cegueira total veio depois de uma bola bater em sua cabeça durante uma partida de futebol. Disponível em: <https://www.deficienteciente.com.br/andreabocelli.html>. Acesso em: 9 ago. 2018.

[61] Braille. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Braille>. Acesso em: 12 ago. 2018.

[62] Musicografia Braille. Disponível em: <https://pt.wikipwdia.org/wiki/Musicografia_Braille>. Acesso em: 12 ago. 2018.

[63] Doutor em Educação pela PUC/SP. Professor e pesquisador da Universidade Nove de Julho de São Paulo. Possui dezenas de publicações.

[64] Advogada. Conciliadora e Mediadora. Professora de Direito na Universidade Nove de Julho e no Centro Paula Souza (ETEC). Licenciada em Direito na Universidade São Judas Tadeu. Mestre em Direitos Difusos e Coletivos pela Universidade Metropolitana de Santos. Especialista em Direito Empresarial na Universidade São Judas Tadeu. Especialista em Direito Civil e Direito Processual Civil na Escola Paulista de Direito. Instrutora na Oficina de Oratória Forense na Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo.

[65] Doutoranda e Mestra em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP, psicóloga e psicopedagoga, 20 anos de experiência clínica. Mediadora do Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI) pelo SENAC-SP. Membro do corpo docente do Instituto Singularidades.

[66] Texto inédito da própria autora.

[67] Graduado em Direito pela PUC-SP, 2010, e em História pela FFLCH-USP, 2013. Período de intercâmbio em Filosofia na Universidade de Heidelberg (2012-2013) e na Universidade de Freiburg (2013), Alemanha. Atualmente é doutorando em Filosofia (FFLCH-USP), onde desenvolve pesquisa sobre os efeitos ideológicos da expansão da relação capitalista nos anos 1920 e 1930 na Alemanha, tendo o pensamento do jovem Marcuse como ponto de inflexão privilegiado na discussão das tensões filosóficas, políticas e culturais do período. (*Titulo: O Negativo da História: o jovem Marcuse e a miséria alemã*).

[68] "Marcha-enredo da creche Tropical", *Tropicália Lixo Lógico*, 2012.

[69] ROSA, João Guimarães. "O espelho". In: ROSA, J.G. *Primeiras estórias.* 1. ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Neste artigo, as citações sem identificação de autor pertencem a esse texto.

[70] Principais referências consultadas ou mencionadas no texto.

[71] Violonista e doutorando em performance em violão pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Possui graduação em música e mestrado em performance pela mesma instituição. Estudou violão na Escola Municipal de Música de São Paulo e com violonistas internacionais e nacionais. Tem atuado como solista, camerista e professor de instrumento. Participa de alguns projetos sociais, entre eles, o Guri Santa Marcelina.

[72] É importante que se tenha em mente que é o princípio regente da distinção que é homólogo às relações entre performance e notação. Até porque seria possível argumentar que a notação musical se assemelha em natureza à escrita linguística. Nesse sentido, a língua saussuriana seria equivalente à teoria musical de forma abstrata, com suas regras e metalinguagem. Não nos deteremos mais longamente acerca desses paralelos pois não afeta o cerne de nossa proposta.

[73] Parte da metalinguagem da semiótica discursiva, "enuncivo" é o texto que busca justamente construir o efeito de sentido de apagamento do sujeito da enunciação, algo como a música que se toca por si mesma. O seu oposto, o registro enunciativo, marca de alguma forma a presença desse sujeito de forma explícita.

[74] O plano da expressão se refere à organização formal dos elementos materiais a que acedemos pelos sentidos: visuais, sonoros, táteis, etc. O plano do conteúdo se refere, por sua vez, à organização formal dos sentidos acionados por esses elementos materiais.